

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

Habilidades socioemocionales en contexto escolar IV

Revista digital



ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 4, 2026

Habilidades socioemocionales en contexto escolar IV

Revista digital

Coordinadora

Elizabeth Sosa

Escriben

Silvina Quiriconi

Sabrina Castellarin

Paula Peti

Paola Estefanía López

Mónica Alejandra Alencastre Pezo

Luciana Paola Galian

Lorena Paola Cacioni

Juliana Laura Oliva Nottar

Ana Laura Vallejos

Melisa Araoz

Carolina Laura González

Viviana Cristina Mamani

Verónica Luzzi

Sabrina Mariana De Marco

Rocío Lara Loureiro

Mariana De Fazio

Nadia Fernanda Serrano

María Laura Solari

María Florencia García Zaccagnini

María Eugenia Salinas Cuevas

Marcela Alejandra Castro

Lucía Castillo

Cristina Cuellar

Silvana Cristina de la Iglesia

Ana Laura Gambetta

Florencia Margueirat

Yesica Yanel González

Wilson Víctor Giménez

Silvina Mariel Garibotto

Ornella Astiasarán

Carla Adriana Raco

Corina Verónica Noriega

Mariana Gallegos

Carla Nina

Malvina Soledad Aquino

Gisela Mariel Cassoli

Silvana Vanina Cipolla

Andrea Neschenko

Eduardo Javier Pelegrini

Fernando Gabriel Benedetti

Mariela Itabel

Matías Lozano

Mariela Viviana Mercuri

María de la Paz Seijo

Karina Judith Jiménez

Luz Marina García Souto

Gabriela Viviana Mestre

Angélica Blasco

Juan Battaglia

Mauro Osvaldo Giménez

Diseño de contenidos

Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

sedeba@sedeba.org.ar

sedeba.org.ar

ISSN 3008 - 8852

Buenos Aires, Argentina

Volumen 3, Número 4, 2026

Fecha de aceptación: enero 2026

Edición publicada: febrero 2026

SEDEBA
SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Índice

Editorial

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

1. Estrategias en el Nivel Inicial y primeras infancias

La palabra como puente: alfabetización emocional a través de la Literatura en el Nivel Inicial

Silvina Quiriconi.....	11
------------------------	----

Sembrar preguntas para cosechar aprendizajes: propuestas didácticas y evaluación de un proyecto de ciencias en sala de 4 y 5

Sabrina Castellarín.....	13
--------------------------	----

Enseñar y evaluar en contextos diversos: la educación emocional como eje pedagógico en el Nivel Inicial

Paula Peti.....	15
-----------------	----

Hilos que unen: el arte como puente para la educación emocional en el Nivel Inicial

Paola Estefanía López.....	17
----------------------------	----

Sembrando emociones en el nivel inicial

Mónica Alejandra Alencastre Pezo.....	19
---------------------------------------	----

Cuentos que abrazan: Literatura y ESI para el desarrollo socioemocional en el Nivel Inicial

Luciana Paola Galian	21
----------------------------	----

El rincón de las emociones como herramienta pedagógica

Lorena Paola Cacioni.....	23
---------------------------	----

La verdad como puente: la despedida como acto pedagógico en el período de vinculación

Juliana Laura Oliva Nottar	25
----------------------------------	----

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el Nivel Inicial: una experiencia en sala de cuatro años

Ana Laura Vallejos	27
--------------------------	----

Proyecto de Inteligencia Emocional en el Nivel Inicial

Melisa Araoz	29
--------------------	----

Cuando las emociones entran al aula: una experiencia de educación socioemocional en el nivel inicial

Carolina Laura González	31
-------------------------------	----

2. Prácticas en el Nivel Primario y Modalidades

El tapíz de saberes: tejiendo autonomía en el Aula Diversa

Viviana Cristina Mamani 33

El entorno educativo actual y la integración de las competencias emocionales

Verónica Luzzi 35

Dialogando con nuestras emociones: Educación socioemocional en la escuela primaria

Sabrina Mariana De Marco 37

Aprender a jugar otros juegos para tratarnos mejor

Rocío Lara Loureiro 39

Emociones que enseñan: una experiencia socioemocional en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos

Nadia Fernanda Serrano 41

Aprender en la diversidad: una experiencia de enseñanza de habilidades socioemocionales en cuarto grado

Mariana De Fazio 43

Abriendo nuestras miradas a la diversidad que nos impulsa al cambio

María Laura Solari 45

Cuando aprender a sentir también enseña a aprender

María Florencia García Zaccagnini 47

Jugando con las emociones: un mural para aprender juntos en aulas heterogéneas

María Eugenia Salinas Cuevas 49

Más allá de la nota: la evaluación como experiencia emocional y pedagógica

Marcela Alejandra Castro 51

El miedo a la muerte: de la angustia al aprendizaje colectivo

Lucía Castillo 53

Enseñar lo que también se siente: una experiencia en educación especial

Cristina Cuellar..... 55

Hacia una mejor calidad de convivencia y empatía entre todos

Silvana Cristina de la Iglesia 57

El aula como ecosistema: tejiendo lazos en la diversidad

Ana Laura Gambetta 59

Cuando el conflicto enseña: educación emocional y mediación docente en sexto grado

Carla Adriana Raco..... 61

Dar y tomar la palabra

Corina Verónica Noriega 63

La dimensión emocional dentro del aula, una experiencia pedagógica y transversal

Mariana Gallegos 65

Inteligencia Emocional: ensayo de situación áulica

Malvina Soledad Aquino 67

Nuestras emociones sí importan: alfabetizar también es enseñar a sentir

Carla Nina 69

El tapíz del aprendizaje: tejiendo saberes en la heterogeneidad de primer grado

Gisela Mariel Cassoli 71

Preguntas de profundización para construir conciencia emocional

Silvana Vanina Cipolla 73

Habilidades socioemocionales en los procesos educativos: claves para un aprendizaje integral

Andrea Neschenko 75

La emoción, catalizador del conocimiento: el aula como espacio cuidado para la manifestación, comprensión y regulación de las emociones

Eduardo Javier Pelegrini 77

El termostato emocional

Fernando Gabriel Benedetti 79

Reflexiones desde mi práctica docente en los proyectos “Vamos a Jugar”, “Piratas en la Escuela” y “Conociendo Mi cuerpo”

Florencia Margueirat 81

3. Educación Artística, Física y Especiales**Desarrollo de competencias emocionales en Educación Física: una propuesta pedagógica**

Yesica Yanel González 84

Cuando la Música nos encuentra y nos permite expresarnos

Wilson Victor Giménez 86

El día que la frustración entró al patio: una experiencia de educación emocional en Educación Física en séptimo grado

Silvina Mariel Garibotto 88

Bailando nuestras emociones: la danza como experiencia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la escuela primaria

Ornella Astiasaran 90

Componer para Convivir: el desarrollo de competencias emocionales a través de la exploración sonora colectiva

Mauro Osvaldo Giménez 92

El movimiento en la diversidad: flexibilidad pedagógica, corporeidad y habilidades socioemocionales en Educación Física

Matías Lozano	94
Literatura y educación emocional: una intervención interdisciplinaria en quinto grado	
Mariela Viviana Mercuri	96
El valor de las cnonexiones Intergeneracionales en la Educación: programa de mayor a menor	
Mariela Itabel	98
Un arcoíris de emociones	
María de la Paz Seijo	100
Cuando la música nos enseña a sentir: una experiencia de educación emocional en un aula heterogénea	
Karina Judith Jiménez	102
Hablemos de vergüenza: una experiencia pedagógica en la clase de Música de Cámara	
Luz Marina García Souto	104
El desarrollo de la empatía y la regulación emocional en el aula	
Gabriela Viviana Mestre	106
Educación Socioemocional en la escuela primaria: Arte y Juego	
Angélica Blasco	108
Cuando el punto vale más que el juego: habilidades socioemocionales para una Educación Física inclusiva	
Juan Battaglia	110
Palabras finales	112

al desarrollo de la autonomía, la convivencia y la participación en la vida común.

En el tramo dedicado al Nivel Primario y a las distintas modalidades, la revista amplía esta perspectiva y la sitúa en escenarios donde la diversidad, la evaluación, la convivencia y las trayectorias escolares adquieren centralidad. Allí se hace visible que no hay enseñanza desligada de las condiciones subjetivas en las que aprenden los estudiantes. Cada experiencia recupera, de manera explícita o implícita, una idea de gran valor pedagógico: enseñar también supone crear condiciones para que el aprendizaje sea posible, y esas condiciones involucran necesariamente la escucha, el reconocimiento de la heterogeneidad, la construcción de vínculos y el acompañamiento de los procesos individuales y colectivos.

La sección dedicada a la educación artística, física y a espacios especiales profundiza aún más esta mirada al mostrar que el trabajo socioemocional también se despliega en el cuerpo, en el movimiento, en el juego, en la creación y en la expresión. Estas experiencias recuerdan que la escuela no solo enseña a pensar, sino también a convivir, a esperar, a frustrarse, a cooperar, a ponerse en el lugar del otro, a encontrar canales legítimos para expresar lo que se siente y a transformar la experiencia individual en construcción compartida.

En conjunto, los artículos de este número permiten reconocer que una educación atenta a las dimensiones socioemocionales no es una educación menos rigurosa. Por el contrario, es una educación más consciente de la complejidad del sujeto que aprende, más comprometida con la inclusión, más cuidadosa de los vínculos y más capaz de sostener procesos significativos de enseñanza. Lejos de oponerse al conocimiento, las emociones forman parte de las condiciones que lo hacen posible. Lejos de debilitar la tarea docente, esta perspectiva la enriquece y la vuelve más profunda.

En un tiempo atravesado por incertidumbres, desigualdades y transformaciones culturales intensas, la escuela sigue siendo un espacio fundamental para construir experiencias de encuentro, de cuidado y de transmisión. Por eso, volver a pensar las habilidades socioemocionales en clave pedagógica implica también reafirmar una concepción de la educación como derecho, como práctica de formación integral y como tarea ética que compromete no solo saberes, sino también modos de estar con otros.

Agradecemos especialmente a quienes participan en este número con sus escritos, sus experiencias

Editorial

Hablar hoy de habilidades socioemocionales en la escuela no implica incorporar un tema accesorio a la agenda educativa, sino reconocer una dimensión que ha estado siempre presente en la experiencia escolar, aunque no siempre haya sido suficientemente nombrada, pensada o trabajada de manera sistemática. Las emociones atraviesan la vida institucional, modelan los vínculos, inciden en los aprendizajes y forman parte de los procesos mediante los cuales cada estudiante construye su lugar en la escuela y en relación con los otros.

Este nuevo número de Transformación educativa. Habilidades socioemocionales en contexto escolar IV reúne un conjunto de textos que, desde distintos niveles, áreas y perspectivas, invitan a profundizar esa convicción. A lo largo de sus páginas, la educación socioemocional aparece no como una intervención paralela a la enseñanza, sino como una dimensión constitutiva del trabajo pedagógico. En este sentido, la revista ofrece una trama de experiencias, reflexiones y propuestas que permiten pensar de qué modo enseñar, cuidar, evaluar, escuchar y acompañar forman parte de una misma tarea.

Uno de los aportes más significativos de este volumen es que presenta las habilidades socioemocionales desde la práctica concreta. No se trata aquí de formulaciones abstractas ni de prescripciones generales, sino de experiencias situadas que nacen del trabajo cotidiano en las instituciones. Esa inscripción en lo real otorga a los textos una densidad singular: muestran aulas, trayectorias, búsquedas, dificultades, decisiones pedagógicas y modos de intervención que vuelven visible la complejidad de educar en el presente.

El recorrido por el Nivel Inicial permite advertir con especial claridad la importancia de los primeros vínculos, de la palabra, del juego, de la expresión y de las mediaciones sensibles en la construcción de la subjetividad. En estas páginas, la tarea de acompañar emocionalmente a las infancias aparece ligada a la posibilidad de ofrecer contextos de confianza, escucha y reconocimiento, donde cada niña y cada niño pueda comenzar a identificar lo que siente, expresarlo y construir formas de relación con los demás. La educación emocional se revela así como una tarea profundamente pedagógica, ligada

y sus reflexiones. Cada texto aporta una mirada singular, pero en su conjunto construyen una conversación pedagógica fértil, sensible y necesaria. Una conversación que reafirma que la escuela no solo transmite conocimientos: también habilita palabras, aloja preguntas, acompaña procesos y contribuye a formar sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, vincularse con otros y habitar el mundo de una manera más justa.

Porque educar es, también, enseñar a reconocer lo que sentimos, a comprender lo que les sucede a los demás y a construir, en la experiencia compartida de la escuela, modos más conscientes, respetuosos y solidarios de aprender y de vivir con otros.

Mg. Elizabeth Sosa

1. Estrategias en el Nivel Inicial y primeras infancias

La Palabra como Puente: alfabetización emocional a través de la literatura en el Nivel Inicial

Silvina Quiriconi

Introducción

La primera infancia constituye un tiempo vital, único e irrepetible. Desde la gestación, los niños habitan un universo de sensaciones y emociones que, aunque vívidas, carecen inicialmente de una estructura narrativa que las explique. En este escenario, el responsable de transformar el sentir —acción inherente al ser humano— en palabra. El proyecto abordado en sala de 4 años propone la literatura infantil como el nexo fundamental para esta construcción temprana del sentido, tomando el libro como un dispositivo pedagógico clave para la alfabetización emocional.

El Libro como Dispositivo de Conciencia Afectiva

Alfabetizar en las emociones no es solo nombrar estados de ánimo; es crear una conciencia afectiva que funcione como herramienta primordial para la vida. Cuando un niño logra nombrar lo que le pasa, adquiere una autonomía que trasciende el aula. El libro, en este contexto, no es solo un objeto, sino un espejo y un mediador.

A través de la lectura de “La oficina de los besos perdidos” de Fernando Vedia, se busca que los niños de 4 años exploren la complejidad de los vínculos y la importancia de la expresión afectiva. La historia del papá de Ana y su búsqueda incansable de un beso perdido permite reflexionar sobre la valoración del afecto y, fundamentalmente, sobre la subjetividad del otro.

El Cuerpo, el Respeto y la Construcción del Límite

Uno de los pilares de esta propuesta es la noción de respeto por el cuerpo propio y ajeno. La educación

emocional debe ir de la mano con la formación ética: entender que un beso o un abrazo requieren de la autorización del receptor. A través de la dramatización y el modelado docente, se enseña a los niños la importancia de mirar a los ojos, preguntar y, sobre todo, esperar la respuesta. Esta práctica transforma el afecto en un acto de libertad y respeto mutuo, sentando las bases de una convivencia saludable.

Al papá de Ana se le perdió un beso y va a hacer lo imposible por encontrarlo ¿lo logrará?, ¿Reflexionamos sobre Anna la protagonista, como se sentirá ella? Conversamos sobre los besos, que significan, que quieren expresar. ¿Puedo dar un beso a mi compañero o a alguien sin que me autorice? Instalar la noción de respeto por el cuerpo del otro, pidiendo el permiso o preguntándole si desea recibir mi beso o mi abrazo.

Se realiza una dramatización, la docente muestra, como hago para preguntarle a otro si quiere recibir un beso mío, y se remarca la importancia de esperar la respuesta, mirar a los ojos mientras hablo con el otro.

Construimos el libro de los besos, hay muchas formas de mandar besos, el beso mariposa, el beso de hormiga, inventamos besos los dibujamos y pintamos y armamos nuestra “oficina de besos”, todos en un libro.

Pintamos un beso cada uno y elegimos a quien se lo queremos enviar. El mismo se entregará a cada padre en la reunión de familias.

En la Sala de dos a tres veces por semana se abre la biblioteca ambulante, se dispone una manta que delimita el espacio de lectura y “contiene” a los niños predisponiéndolos al momento de lectura.

Del Sentir al Hacer: La Creatividad como Expresión

La propuesta culmina en la acción creativa: la invención de nuevos gestos. Al construir el “Libro de los Besos” (besos mariposa, besos hormiga), los niños no solo juegan, sino que codifican sus sentimientos a través del arte. El envío de estos besos pintados a las familias en la reunión de padres cierra el círculo comunicativo, vinculando la institución escolar con el núcleo afectivo primario.

La implementación de espacios como la biblioteca ambulante, delimitada por una manta que contiene y predispone al rito de la lectura,

es esencial para institucionalizar el hábito de la introspección. Alfabetizar emocionalmente es, en última instancia, brindar a los niños la claridad de la palabra para manifestar su realidad interna. Al dotarlos de este lenguaje, los estamos formando como seres independientes, capaces de navegar su propio universo emocional con seguridad y empatía.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis. (Aporta la base teórica sobre la importancia de la educación emocional desde la temprana edad).

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Fuente principal para sustentar el desarrollo de la autonomía y la conciencia afectiva).

Vedia, F. (2014). *La oficina de los besos perdidos*. Buenos Aires: Atlántida. (Referencia directa del recurso literario utilizado en la secuencia didáctica).

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Fundamental para el concepto del adulto como “sostén” y la importancia de los espacios delimitados, como la manta de lectura).

Sembrar preguntas para cosechar aprendizajes: propuestas didácticas y evaluación de un proyecto de ciencias en sala de 4 y 5

Sabrina Castellarin

La experiencia se desarrolló en el 2009 en una sala integrada de 4 y 5 años de un jardín de infantes de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 17 niños y niñas, con una edad promedio de 4 años y medio. Se trataba de un grupo heterogéneo con diferencias evolutivas propias de la edad tales como niveles de lenguaje oral, distintos grados de autonomía en las rutinas y variadas experiencias previas con el ámbito escolar. Algunos niños se animaban a decir lo que pensaban con seguridad y podían mantenerse concentrados durante bastante tiempo; otros, en cambio, necesitaban explicaciones más cortas, imágenes que los ayudaran a entender y más acompañamiento para poder participar.

La propuesta se organizó en torno a un proyecto de indagación científica titulado “¿Qué necesitan las plantas para crecer?”. El disparador surgió a partir del hallazgo de una planta marchita en el patio del jardín. El objetivo fue promover la curiosidad, la formulación de preguntas y la experimentación, favoreciendo la participación de todos los niños desde sus posibilidades. Asimismo, se buscó implementar una evaluación formativa basada en la observación y el registro, entendida como herramienta para orientar la enseñanza en un aula heterogénea.

El proyecto comenzó con una conversación grupal en la que se registraron las ideas previas de los niños. Surgieron hipótesis diversas: “Necesitan agua”, “Necesitan sol”, “Hay que hablarles”, “Comen tierra”. Estas respuestas evidenciaron distintos niveles

de comprensión y experiencias previas. Lejos de homogeneizar las intervenciones, se valoró cada aporte como punto de partida.

Se propuso entonces realizar una experiencia: plantar semillas en cuatro macetas distintas. Una recibiría agua y sol; otra solo agua; otra solo sol; y la última no recibiría ninguno de los dos. La planificación contempló tareas diferenciadas: algunos niños se encargaron de colocar la tierra y las semillas; otros de rotular las macetas mediante escritura espontánea, copia o dibujos; y otros de registrar los cambios a través de dibujos secuenciados.

Para acompañar la heterogeneidad, se ofrecieron distintos soportes de registro: hojas con marcos para dibujar, tarjetas con pictogramas y espacios para dictado al docente. De esta manera, cada niño pudo participar en la construcción del conocimiento desde su nivel de aprendizaje. El rol docente consistió en mediar, formular preguntas abiertas y sostener la curiosidad sin anticipar respuestas cerradas, promoviendo la interacción y el aprendizaje entre pares.

La evaluación se realizó de manera continua. Se utilizaron registros anecdóticos y fotografías pedagógicas para documentar procesos: quiénes formulaban hipótesis, quiénes observaban cambios con mayor detalle, quiénes comenzaban a establecer relaciones causales. Estos registros permitieron ajustar intervenciones, ofreciendo mayor apoyo verbal a quienes les costaba explicar lo observado y proponiendo nuevos desafíos a quienes avanzaban con mayor autonomía.

Se notaron avances muy importantes. Algunos niños que al principio solo miraban empezaron a poner en palabras lo que observaban: “Esta creció más porque tiene agua”. Otros incluso pudieron anticipar lo que podía pasar: “Si no le ponemos agua, se va a secar”. Las diferentes maneras y tiempos de aprender no fueron un problema; al contrario, ayudaron a que se generaran más intercambios y a que trabajaran mejor entre todos.

Esta experiencia me hizo confirmar que en el Nivel Inicial evaluar tiene más sentido cuando miramos el proceso y no solamente el resultado final. En relación con esto, Tonucci sostiene que “el niño no aprende porque alguien le enseña, sino porque investiga y

descubre por sí mismo” (Tonucci, 1995: 63). Del mismo modo, Anijovich explica que “evaluar formativamente implica recoger información para ayudar a mejorar el aprendizaje” (Anijovich, 2010: 28). Ver cómo un niño pasa de dar una explicación más imaginativa a otra más cercana a lo que realmente sucede muestra un aprendizaje muy valioso. La evaluación formativa permitió reconocer esos pequeños grandes avances y pensar cómo seguir enseñando.

Lo más valioso del proyecto fue comprobar que todos los niños, cada uno desde sus posibilidades, pudieron aprender algo significativo. Para próximas experiencias, sería interesante sumar más a las familias e incluir momentos más organizados para que los propios niños puedan pensar y hablar sobre lo que aprendieron.

Referencias

- Tonucci, F. (1995). *Con ojos de niño*. Losada.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Enseñar y evaluar en contextos diversos

La educación emocional como eje pedagógico en el Nivel Inicial

Paula Peti

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de cinco años, centrada en la educación emocional como eje transversal de la enseñanza y la evaluación. Desde una perspectiva inclusiva y formativa, se analiza cómo el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones favorecen la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo integral en contextos heterogéneos.

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

El contexto institucional y el grupo

La experiencia se desarrolló en una sala de cinco años integrada por veintitrés niños y niñas con trayectorias escolares y contextos familiares diversos. La heterogeneidad del grupo se manifestaba en los modos de comunicación, en la capacidad de autorregulación emocional y en las formas de vinculación con los pares.

En la dinámica cotidiana se observaban conflictos vinculados a la expresión del enojo, dificultades para esperar turnos y diferentes modos de afrontar la frustración. Frente a esta realidad, se consideró necesario repensar la práctica pedagógica desde una mirada integral que contemplara no solo los aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo emocional y social, entendiendo que ambas dimensiones se encuentran profundamente interrelacionadas.

Fundamentación de la propuesta

La educación emocional fue concebida como un eje transversal de la propuesta didáctica, con el objetivo de acompañar a los niños en el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones. Identificar lo que se siente y poder ponerlo en palabras constituye un aprendizaje central en los primeros años de escolaridad.

Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona y favorece la construcción de vínculos saludables. Por su parte, Goleman (1995) destaca que las emociones influyen directamente en la manera de pensar, actuar y relacionarse, lo que refuerza la importancia de abordarlas de forma intencional en el ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, enseñar y evaluar no pueden escindirse del acompañamiento emocional, ya que la disposición afectiva incide directamente en la posibilidad de aprender.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

La propuesta se implementó a lo largo de varias semanas mediante situaciones lúdicas, actividades expresivas y espacios de intercambio grupal. Se trabajó con emociones básicas —alegría, enojo, tristeza y miedo— a través de cuentos, dramatizaciones, juegos de roles y producciones plásticas.

Las actividades fueron diseñadas con criterios de flexibilidad, permitiendo diversas formas de participación. Algunos niños expresaban sus emociones a través del lenguaje oral, mientras que otros encontraban en el dibujo, el movimiento corporal o el juego simbólico un medio más adecuado para manifestarse. Esta diversidad fue respetada y valorada, promoviendo un clima de confianza y aceptación.

Desde una perspectiva inclusiva, el aula se constituyó en un espacio donde cada niño pudo

aprender desde sus posibilidades, sin comparaciones ni exigencias uniformes. El rol docente consistió en acompañar, orientar y sostener los procesos individuales, interviniendo cuando fue necesario para favorecer el diálogo y la convivencia.

La evaluación como proceso formativo

La evaluación fue entendida como un proceso continuo y formativo, centrado en la observación de avances y no en la medición de resultados estandarizados. Se utilizaron registros anecdóticos, observaciones sistemáticas y conversaciones cotidianas con los niños para dar cuenta de progresos en la identificación emocional, el autocontrol y las habilidades sociales.

Asimismo, se promovieron instancias de reflexión acordes a la edad, en las que los niños pudieron expresar cómo se habían sentido durante las actividades y cómo resolvieron determinadas situaciones. Estas prácticas favorecieron la autonomía y la toma de conciencia emocional, fortaleciendo la confianza en sí mismos.

De este modo, la evaluación dejó de ser un momento aislado para convertirse en parte constitutiva del proceso de enseñanza.

Aportes de la educación emocional a la práctica docente

La educación emocional no debe limitarse a intervenciones esporádicas, sino integrarse de manera transversal al currículo. Teruel Melero (2000) señala que la inteligencia emocional constituye una dimensión imprescindible en la formación docente, ya que permite desarrollar competencias como la empatía, la motivación, el autocontrol y las habilidades sociales.

En el Nivel Inicial, el docente se configura como modelo emocional. Sus actitudes, formas de comunicación y modos de resolver conflictos influyen directamente en los aprendizajes y en la construcción de un clima escolar respetuoso.

Reflexiones finales

La experiencia permitió reafirmar la importancia de enseñar y evaluar en contextos diversos desde una mirada integral que reconozca a los niños como sujetos emocionales, sociales y cognitivos.

Priorizar la educación emocional favorece el bienestar individual y la construcción de un clima grupal más colaborativo. Entre los desafíos futuros se destaca la necesidad de profundizar el trabajo con las familias y continuar fortaleciendo la formación docente en este campo.

Educar desde la emoción implica asumir una postura ética que reconoce que los aprendizajes se potencian cuando los niños se sienten escuchados, valorados y acompañados.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

Hilos que unen: el arte como puente para la educación emocional en el Nivel Inicial

Paola Estefanía López

Resumen

La educación emocional en el Nivel Inicial requiere propuestas significativas que integren expresión artística, pertenencia y construcción de identidad. Este artículo presenta una experiencia desarrollada con niños y niñas de sala de cuatro años, donde el arte y el trabajo con materiales de descarte se convirtieron en mediadores para explorar emociones, fortalecer la competencia social y consolidar la autoestima grupal.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; artes visuales; competencia social; diversidad cultural; alfabetización emocional

Introducción

La escuela contemporánea enfrenta el desafío de integrar el desarrollo cognitivo con el emocional. En contextos atravesados por diversidad cultural y trayectorias familiares heterogéneas, la educación emocional se vuelve un eje fundamental para garantizar el desarrollo integral.

La experiencia que aquí se presenta fue desarrollada con un grupo de niños y niñas de sala de cuatro años, conformado por 20 estudiantes con diversidad sociocultural y proyectos de integración. Lejos de constituir un obstáculo, esta heterogeneidad se convirtió en el motor del proyecto “¿Cuánto pesa el amor?”, orientado al fortalecimiento de habilidades socioemocionales a través de las artes visuales.

Fundamentación teórica

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) sostienen que las competencias emocionales forman parte de las competencias personales necesarias para “aprender a ser” y “aprender a convivir”. En el Nivel Inicial, el desarrollo de la conciencia emocional y de la competencia social constituye una base imprescindible para la construcción de vínculos respetuosos.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el docente actúa como modelo emocional dentro del aula, promoviendo prácticas de validación y regulación afectiva. En esta línea, la educación emocional no se limita a actividades aisladas, sino que atraviesa la planificación pedagógica.

El arte, por su parte, ofrece un lenguaje simbólico que posibilita expresar emociones complejas a través de formas, texturas y materiales, ampliando las posibilidades comunicativas de los niños y niñas.

Desarrollo del proyecto

El eje conceptual del proyecto se inspiró en el trabajo con materiales de descarte y en la estética del collage, permitiendo que los estudiantes exploren texturas y formas para representar emociones.

Una de las actividades centrales fue “Pesar el amor con hilos”, en la que los niños debieron medir y cortar lana según su percepción subjetiva del afecto. Esta dinámica promovió la expresión simbólica de sentimientos y generó instancias de diálogo donde la intervención docente favoreció la escucha empática y la validación emocional.

Otra instancia significativa fue la creación de los “Cuadrados de amor” en articulación con las familias. Cada niño y niña representó su hogar mediante retazos, botones y cintas, integrando saberes familiares al espacio escolar. Posteriormente, los trabajos individuales se unieron en un “Tapiz del Amor” colectivo, símbolo de pertenencia y construcción comunitaria.

Esta producción final no sólo estimuló la motricidad fina y la creatividad, sino que fortaleció la autoestima grupal y consolidó la competencia social.

Educación, 33(8), 1–10.

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

Resultados y análisis

La implementación del proyecto permitió observar:

- Mayor disposición para expresar emociones en situaciones cotidianas.
- Mejora en la resolución de conflictos interpersonales.
- Incremento en la empatía y el respeto por la diversidad cultural.
- Participación activa de las familias en la construcción emocional de los niños y niñas.

Tal como plantean Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la articulación entre escuela y familia potencia el desarrollo emocional, generando coherencia entre ambos ámbitos formativos.

El proyecto evidenció que el arte puede constituirse en herramienta de alfabetización emocional, permitiendo que niños de cuatro años encuentren un lenguaje común para expresar afectos y fortalecer vínculos.

Conclusión

La educación emocional debe asumirse como eje transversal en el Nivel Inicial. Validar el “saber sentir” como parte del aprendizaje escolar implica reconocer que la formación integral incluye tanto la dimensión cognitiva como la afectiva.

Propuestas artísticas que integren creatividad, diálogo y participación familiar favorecen la construcción de sujetos seguros, empáticos y capaces de regular sus emociones.

Como proyección futura, se propone sistematizar espacios de reflexión conjunta con las familias para profundizar el acompañamiento emocional en el hogar, consolidando un estilo educativo democrático y participativo.

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

señalar la importancia de incorporar la educación emocional de manera sistemática en el contexto escolar.

Fundamentos teóricos

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, constituye un eje central del desarrollo infantil. Goleman (1995) sostiene que estas competencias influyen de manera significativa en el bienestar personal, la calidad de los vínculos y el desempeño social.

Por su parte, Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional debe concebirse como un proceso continuo e integrado en todas las áreas del currículo, no como una intervención aislada. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) subrayan la necesidad de generar climas escolares emocionalmente seguros que favorezcan la expresión afectiva y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el nivel inicial se presenta como un escenario privilegiado para iniciar el trabajo sistemático sobre la identificación y regulación emocional.

Descripción de la experiencia áulica

La propuesta incluyó una secuencia de actividades lúdicas y expresivas orientadas al reconocimiento y la expresión de emociones.

El espejo de las emociones: cada niño observaba su expresión facial al representar distintas emociones y reflexionaba, con mediación docente, sobre situaciones que podían generarlas.

Imágenes y dramatizaciones: a partir de imágenes de rostros, los grupos identificaban emociones y representaban escenas vinculadas a ellas.

El juego de las emociones: mediante producciones gráficas, los niños expresaban estados emocionales y compartían sus significados.

El termómetro emocional: cada mañana, durante la ronda, los estudiantes identificaban cómo se sentían, favoreciendo la verbalización de estados internos.

Cuentos emocionales: la incorporación de relatos literarios permitió reconocer emociones en los personajes y establecer paralelismos con experiencias propias.

Dibujo emocional: representación gráfica de

Sembrando emociones en el nivel inicial

Una experiencia de desarrollo socioemocional en niños y niñas de 5 años

Mónica Alejandra Alencastre Pezo

Resumen

La educación emocional en el nivel inicial constituye una oportunidad privilegiada para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones desde edades tempranas. A partir de una experiencia desarrollada en una sala de 5 años, el presente trabajo analiza cómo propuestas lúdicas y expresivas pueden convertirse en herramientas pedagógicas significativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, fortaleciendo la convivencia y el bienestar infantil.

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

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia resulta fundamental para la formación integral de niñas y niños. Reconocer, expresar y comenzar a regular las emociones posibilita la construcción de vínculos saludables, la comprensión de los otros y un desenvolvimiento más seguro en el ámbito escolar.

La experiencia que se presenta se llevó a cabo en una sala de 5 años, conformada por 25 estudiantes, y surgió a partir de la necesidad observada en el grupo de contar con herramientas que facilitaran la expresión emocional y promovieran una convivencia positiva.

La propuesta se fundamentó en los aportes de Goleman (1995), Bisquerra (2003) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes coinciden en

situaciones que generaban alegría, tristeza u otras emociones significativas.

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

Juegos de rol: práctica de habilidades sociales tales como pedir disculpas, agradecer, compartir y resolver pequeños conflictos.

A lo largo del proceso se reforzó la idea de que “nombrar la emoción es el primer paso para comenzar a regularla”, entendiendo que la palabra funciona como mediadora entre la vivencia interna y la conducta observable.

Resultados observados

A partir de observaciones sistemáticas y registros docentes se evidenciaron avances significativos en:

- La capacidad de identificar y nombrar emociones.
- La expresión verbal de sentimientos.
- La empatía hacia los pares.
- La mejora en la convivencia cotidiana.

Estos indicadores permiten afirmar que la educación emocional puede integrarse eficazmente en la dinámica del nivel inicial, siempre que exista intencionalidad pedagógica y continuidad en las propuestas.

Conclusión

La experiencia demuestra que la educación emocional no requiere dispositivos extraordinarios, sino planificación, coherencia y propuestas acordes a la edad de los niños.

Incorporar estas prácticas desde edades tempranas favorece el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida y fortalece el aula como espacio de cuidado, aprendizaje y construcción de vínculos significativos.

Educar emocionalmente en el nivel inicial implica sembrar herramientas que acompañarán a los niños a lo largo de toda su trayectoria escolar y social.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de la inteligencia emocional en el aula*. Revista de Educación, 333, 77-96.

educación emocional con el propósito de fortalecer la alfabetización emocional, promover la empatía y ofrecer herramientas concretas de regulación en situaciones cotidianas de convivencia.

Cuentos que abrazan

Literatura y ESI para el desarrollo socioemocional en el Nivel Inicial

Luciana Paola Galian

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en sala de 4 años que articula literatura infantil y Educación Sexual Integral (ESI) para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones. A través de la lectura de cuentos y espacios de diálogo guiado, se promovieron habilidades socioemocionales vinculadas a la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos, consolidando el aula como un espacio de cuidado y construcción vincular.

Palabras clave: educación emocional; ESI; literatura infantil; Nivel Inicial; empatía; regulación emocional

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un pilar fundamental en la educación integral desde los primeros años de escolaridad. En el Nivel Inicial, la Educación Sexual Integral (ESI) incorpora explícitamente la dimensión afectiva como constitutiva del desarrollo, promoviendo el reconocimiento de emociones, el cuidado de sí y de los otros y la construcción de vínculos respetuosos.

En una sala de 4 años, integrada por 22 niños y niñas de entre 4 y 5 años, se observaban dificultades frecuentes para reconocer y verbalizar emociones como el enojo, la tristeza o la frustración. Estas situaciones emergían especialmente durante el juego compartido y, en ocasiones, derivaban en llanto, aislamiento o intervención directa del adulto.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta didáctica que articuló literatura infantil y

Fundamentación teórica

Daniel Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones interpersonales. Esta conceptualización sostiene que dichas competencias pueden desarrollarse desde edades tempranas mediante experiencias pedagógicas significativas.

En la misma línea, Bisquerra (2003) señala que las competencias emocionales comprenden conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Educar emocionalmente implica, entonces, intervenir de manera intencional en el desarrollo de estas competencias.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que la educación emocional debe integrarse sistemáticamente al currículo si se pretende una formación integral. En el Nivel Inicial, ello supone planificar propuestas que habiliten espacios de diálogo, reflexión y expresión emocional, evitando que estos aprendizajes queden librados únicamente a situaciones espontáneas.

Desde la perspectiva de la ESI, la dimensión afectiva no se limita a la prevención, sino que se orienta a formar sujetos capaces de construir relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la valoración de sí mismos y de los demás.

Desarrollo de la propuesta

La experiencia se desarrolló durante tres semanas a partir de la lectura de cuentos seleccionados por su potencial para abordar emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo.

Cada jornada comenzaba con la lectura en ronda, en un clima de escucha atenta y contención. Posteriormente, se habilitaba un espacio de conversación guiada mediante preguntas abiertas tales como:

- ¿Cómo se siente el personaje?
- ¿Por qué creen que actúa así?
- ¿Qué podría hacer para sentirse mejor?
- ¿Alguna vez se sintieron de ese modo?

Estas intervenciones favorecieron la ampliación del vocabulario emocional, la legitimación de todas las emociones —sin clasificarlas como buenas o malas— y la escucha respetuosa entre pares.

La literatura funcionó como mediadora simbólica. A través de los personajes, las niñas y los niños pudieron proyectar experiencias personales sin sentirse expuestos. Inicialmente resultaba más sencillo identificar emociones en los protagonistas que reconocerlas en sí mismos; sin embargo, progresivamente comenzaron a emerger relatos personales que fortalecieron la confianza grupal.

Además del intercambio oral, se propusieron producciones gráficas donde cada niño y niña representó una emoción trabajada y explicó su dibujo al grupo. Esta actividad favoreció la autoestima, la comunicación oral y el reconocimiento de la diversidad emocional.

Se incorporaron, asimismo, estrategias de regulación emocional construidas colectivamente, tales como respirar profundo, contar hasta cinco, pedir ayuda o buscar un espacio tranquilo para calmarse. Estas herramientas fueron retomadas en situaciones reales de conflicto, otorgándoles sentido práctico.

Un episodio significativo

Durante una disputa por un juguete, en lugar de intervenir exclusivamente desde la norma, se retomó el cuento leído ese día sobre el enojo. Se invitó a los involucrados a expresar lo que sentían y a pensar posibles soluciones.

Uno de los niños logró verbalizar: “Estoy enojado porque yo lo quería primero”. Finalmente, acordaron turnarse en el uso del juguete. Este episodio evidenció avances en la verbalización y regulación emocional, transformando el conflicto en una oportunidad de aprendizaje.

Resultados y reflexiones

Se observaron progresos en la capacidad del grupo para nombrar emociones, escuchar al otro y resolver conflictos mediante el diálogo. Si bien continúan apareciendo situaciones propias de la edad, se advierte mayor disposición a buscar acuerdos y utilizar estrategias construidas colectivamente.

La convivencia cotidiana comenzó a apoyarse más en la palabra que en la reacción impulsiva.

Desde el rol docente, la experiencia confirmó que la literatura infantil no solo favorece el desarrollo del lenguaje y la imaginación, sino que constituye una herramienta pedagógica fundamental para trabajar la ESI en su dimensión afectiva.

Educar las emociones desde sala de 4 años implica sentar bases sólidas para una convivencia respetuosa, empática y democrática.

Proyecciones

En futuras implementaciones, resultaría valioso profundizar la articulación con las familias, compartiendo las estrategias trabajadas en el aula para fortalecer la coherencia entre escuela y hogar.

Asimismo, podría ampliarse la propuesta incorporando dramatizaciones y juegos simbólicos que permitan explorar corporalmente las emociones y enriquecer la experiencia expresiva.

Integrar ESI y literatura no significa sumar contenidos aislados, sino resignificar las prácticas pedagógicas desde una mirada integral. Educar en la afectividad es, en definitiva, educar para la vida.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial del profesorado*.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

El rincón de las emociones como herramienta pedagógica

Lorena Paola Cacioni

Resumen

En el nivel inicial, la educación emocional constituye una dimensión estructural del desarrollo integral. Esta experiencia, implementada en una sala de 4 años, presenta el Rincón de las emociones como un dispositivo pedagógico cotidiano que favorece la identificación, expresión y regulación de emociones básicas. Sustentada en los aportes de Bisquerra y de Extremera y Fernández-Berrocal, la propuesta demuestra que intervenciones sistemáticas y sostenidas pueden mejorar la convivencia escolar y fortalecer las competencias socioemocionales desde los primeros años de escolaridad.

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

Introducción

La educación emocional en el nivel inicial constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de la infancia. En los primeros años de escolaridad, los niños comienzan a construir herramientas para reconocer, expresar y regular sus emociones, proceso que impacta directamente en la convivencia y en la disposición hacia el aprendizaje.

En este marco, se presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 4 años de educación inicial, orientada a fortalecer la conciencia emocional y la expresión afectiva a través de un dispositivo cotidiano denominado Rincón de las emociones.

Contexto de la experiencia

La propuesta se implementó en un grupo de aproximadamente 20 niños y niñas de entre 4 y 5 años. El grupo presentaba características heterogéneas en relación con el desarrollo del lenguaje y la expresión emocional. Mientras algunos estudiantes lograban comunicar con claridad sus sentimientos, otros manifestaban sus emociones principalmente mediante conductas impulsivas o dificultades en la interacción con sus pares.

Esta diversidad evidenció la necesidad de diseñar estrategias didácticas que contemplaran distintos modos de participación, respetando los tiempos individuales y promoviendo un clima de respeto y acompañamiento.

Fundamentación teórica

La propuesta se sustenta en los aportes de Bisquerra (2003, 2005), quien plantea que la educación emocional favorece el desarrollo de competencias tales como la conciencia emocional y la regulación emocional, consideradas esenciales para la formación integral. Asimismo, sostiene que la inteligencia emocional debe incorporarse de manera sistemática al currículo de la formación docente, dado que el educador cumple un rol central como mediador emocional.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante intervenciones educativas planificadas y sostenidas en el tiempo. Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio privilegiado para entrenar habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional.

Desarrollo de la propuesta

Con el propósito de favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones básicas — alegría, enojo, tristeza y miedo— se implementó el Rincón de las emociones como un recurso permanente dentro del aula.

El dispositivo consistió en un espacio visible donde, al comenzar la jornada, los niños elegían una tarjeta con expresiones faciales representativas de distintas emociones y la colocaban junto a su nombre en un pizarrón. Esta modalidad permitió múltiples formas de participación: algunos estudiantes señalaban la emoción elegida, mientras que otros lograban verbalizar los motivos de su elección.

Posteriormente, se realizaba una breve ronda de intercambio en la que quienes lo deseaban compartían cómo se sentían y por qué. El docente acompañaba el proceso ayudando a poner en palabras las emociones y validando los sentimientos expresados, lo que contribuyó a generar un clima de confianza y seguridad.

La evaluación se llevó a cabo mediante la observación sistemática y el registro de avances individuales, considerando especialmente la participación, la ampliación del vocabulario emocional y la progresiva capacidad para reconocer y expresar estados afectivos.

Resultados y análisis

La propuesta permitió atender la heterogeneidad del grupo, ya que cada niño participó según su nivel de desarrollo emocional y lingüístico. Con el transcurso del tiempo, se observó que varios estudiantes comenzaron a identificar sus emociones con mayor precisión y a comunicarlas verbalmente.

Asimismo, se registró una disminución de conductas impulsivas y una mejora en la convivencia cotidiana, dado que algunos niños lograron reemplazar reacciones inmediatas por el diálogo. Estos avances se vinculan con el fortalecimiento de la conciencia emocional y la regulación afectiva, competencias señaladas por Bisquerra (2003) como fundamentales en el desarrollo socioemocional.

Reflexiones finales

La experiencia evidencia que la educación emocional en el nivel inicial puede integrarse de manera natural a la rutina escolar mediante dispositivos sencillos, sistemáticos y sostenidos en el tiempo. El Rincón de las emociones se consolidó como un espacio de escucha y acompañamiento que favoreció la expresión afectiva y fortaleció la convivencia.

Como proyección de mejora, se propone ampliar la iniciativa incorporando literatura infantil y propuestas lúdicas vinculadas a las emociones, con el fin de profundizar los aprendizajes y enriquecer el abordaje didáctico.

En síntesis, el trabajo intencional sobre las emociones constituye una dimensión esencial del proceso educativo en los primeros años de escolaridad.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias emocionales*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Universidad de Barcelona.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga.

vinculares y la necesidad de una intervención pedagógica sensible.

La verdad como puente

La despedida como acto pedagógico en el período de vinculación

Juliana Laura Oliva Nottar

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el período de vinculación en el Nivel Inicial, particularmente en una sala de un año, y analiza cómo la honestidad en la despedida entre adultos y niños puede convertirse en una experiencia fundante de alfabetización emocional. A partir de una escena concreta, se aborda el rol docente como mediador emocional y se articulan aportes teóricos de la educación emocional con la práctica cotidiana.

Palabras clave: educación emocional; período de vinculación; apego; honestidad; regulación emocional; Nivel Inicial

El período de vinculación: un desafío emocional

La primera semana del período de vinculación en el Nivel Inicial constituye uno de los momentos más sensibles de la práctica docente. En una sala de un año, integrada por niños y niñas de entre 9 y 12 meses, la experiencia escolar se inaugura con la separación del núcleo familiar primario, situación que moviliza intensamente a toda la comunidad educativa.

En este contexto de vulnerabilidad afectiva, la propuesta didáctica no se limita a la organización del espacio o la selección de materiales, sino que se centra en la construcción de una base segura que permita a los niños transitar la separación con sostén emocional.

Durante los primeros días, algunos niños lograban sostener la atención en las propuestas por breves momentos antes de buscar a su adulto referente; otros no conseguían despegar la mirada de él. Estas diferencias evidenciaban la diversidad de trayectorias

La escena: la despedida como acto de honestidad

En medio de una práctica habitual —la retirada silenciosa del adulto para evitar el llanto— una madre adoptó una postura distinta: decidió comunicarle verbalmente a su hija que se retiraría, acompañando sus palabras con gestos de despedida.

Lejos de evitar el conflicto, eligió la verdad. Esta decisión permitió que la niña experimentara un llanto con sentido: una respuesta coherente ante una despedida real y no la angustia desorientada que puede producir la desaparición repentina del referente.

Desde la perspectiva de la educación emocional, esta escena puede analizarse a la luz del modelo de Mayer y Salovey (1997). La madre demostró percepción y comprensión emocional al reconocer la importancia de anticipar la separación y otorgarle significado. Al validar la tristeza, habilitó un proceso genuino de elaboración.

El rol docente como mediador emocional

Ante la partida, el aula se colmó de emociones intensas. En ese momento, la regulación emocional docente resultó central. Sostener a la niña, validar su llanto y transformar el adiós en una promesa de reencuentro constituyó un acto pedagógico.

Extremera y Fernández-Berrocal sostienen que el docente debe modelar habilidades emocionales, ya que su modo de intervenir influye directamente en el aprendizaje socioemocional. En este caso, la intervención no consistió en suprimir el malestar, sino en acompañarlo.

La honestidad en la despedida permitió que la niña, tras el desahogo inicial, pudiera anclarse progresivamente en el vínculo con la docente. En contraste, aquellos niños cuyas despedidas fueron invisibilizadas permanecían en estado de alerta, atentos a posibles nuevas “desapariciones”.

Hacia una pedagogía de la confianza

La experiencia reafirma que el período de vinculación es un espacio privilegiado de alfabetización emocional para toda la comunidad educativa. No se trata de evitar el conflicto, sino de acompañarlo desde la verdad y la coherencia afectiva.

Bisquerra (2000) señala que las competencias emocionales no solo atañen al individuo, sino también

al bienestar colectivo. La honestidad emocional construye confianza y sienta bases más sólidas para la autonomía que el engaño, aunque este último parezca menos doloroso en el corto plazo.

Como proyección, resulta pertinente profundizar las entrevistas iniciales con las familias, ofreciendo fundamentos teóricos que respalden la importancia de la despedida verbal.

Educar en la heterogeneidad implica reconocer los miedos y las estrategias de cada familia, pero también asumir el rol docente como referente especializado en vínculos.

Reflexiones finales

El período de vinculación no es únicamente un momento organizativo: es una instancia fundante de la experiencia escolar. La verdad, en este contexto, se convierte en puente entre el hogar y la institución.

Educar desde la emoción implica asumir una postura ética que reconoce al niño como sujeto capaz de sentir, comprender y elaborar. Acompañar la tristeza inicial no debilita el vínculo; por el contrario, lo fortalece.

En definitiva, cuando la despedida se construye desde la honestidad y el sostén, la angustia se transforma en confianza y la separación en oportunidad de crecimiento.

Referencias

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

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

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

Díaz Escoto, M. A. (2016). *El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (Inteligencia emocional)* [Video]. YouTube.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el Nivel Inicial

Una experiencia en sala de cuatro años

Ana Laura Vallejos

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de cuatro años orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. A través de la implementación del “semáforo emocional” como rutina diaria, se promovieron procesos de conciencia, regulación y empatía, favoreciendo el bienestar individual y el clima grupal.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; conciencia emocional; regulación emocional; empatía; clima escolar

Introducción

En los últimos años, el desarrollo de habilidades socioemocionales ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, particularmente en el Nivel Inicial, etapa en la que los niños y las niñas comienzan a transitar experiencias de socialización más allá del entorno familiar.

La escuela se configura como un espacio privilegiado para el aprendizaje de competencias vinculadas con la identificación, expresión y regulación de las emociones. Estas habilidades no solo impactan en la convivencia cotidiana, sino también en la disposición para aprender y participar activamente en la vida escolar.

Marco teórico

Desde el enfoque de la educación emocional, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) sostienen que las

competencias emocionales pueden organizarse en cinco dimensiones fundamentales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

Estas dimensiones resultan especialmente significativas en edades tempranas, ya que permiten a los niños reconocer sus estados emocionales, ponerlos en palabras y desarrollar estrategias para interactuar de manera adecuada con los demás.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y a disminuir respuestas impulsivas ante situaciones de conflicto. En la misma línea, Teruel Melero destaca la necesidad de integrar la educación emocional de manera transversal en la formación docente y en el currículo escolar.

Desarrollo de la experiencia

A partir de situaciones observadas en la sala de cuatro años —conflictos durante el juego compartido, dificultad para esperar turnos y reacciones impulsivas frente a la frustración— se diseñó una propuesta orientada a favorecer la identificación y verbalización de las emociones. La actividad consistió en la implementación de un recurso visual denominado “semáforo emocional”, incorporado como rutina diaria al inicio de la jornada.

El dispositivo presentaba tres colores asociados a distintos estados emocionales:

- Verde: tranquilo / alegre.
- Amarillo: nervioso / inquieto.
- Rojo: enojado / triste.

Cada mañana, los niños y las niñas seleccionaban el color que mejor representaba cómo se sentían y, de manera voluntaria, compartían con el grupo el motivo de su elección. Esta instancia habilitó espacios de diálogo y escucha, promoviendo tanto la conciencia emocional como la comprensión de las emociones ajenas.

Resultados observados

Durante la implementación de la propuesta se evidenciaron avances significativos. Progresivamente, los niños comenzaron a incorporar vocabulario

emocional para expresar sus estados internos y a reconocer las emociones de sus pares.

Asimismo, se observaron actitudes de empatía ante situaciones de enojo o tristeza, así como una disminución de respuestas impulsivas frente a conflictos. El recurso dejó de ser únicamente un soporte visual para convertirse en una herramienta de autorregulación y construcción colectiva del clima de aula.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que la educación emocional constituye un componente esencial del desarrollo integral en el Nivel Inicial. La incorporación sistemática de estrategias como el semáforo emocional favorece el bienestar individual, fortalece los vínculos respetuosos y contribuye a la construcción de un clima grupal más armónico.

Entendida como un proceso continuo y transversal, la educación emocional no se limita a intervenciones aisladas, sino que requiere intencionalidad pedagógica sostenida.

Acompañar a los niños en el reconocimiento y regulación de sus emociones implica formar sujetos más autónomos, empáticos y capaces de convivir en diversidad.

Referencias

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

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

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.

Explorando el mundo interno: Un proyecto de alfabetización emocional a través del juego y la literatura

Melisa Araoz

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica diseñada para que niños y niñas logren reconocer y gestionar sus emociones de manera progresiva. La intervención se fundamenta en el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, el cual propone el desarrollo de habilidades específicas divididas en cuatro etapas críticas para un crecimiento integral. A través de una mediación que integra la literatura infantil, el juego de títeres y la expresión corporal, el proyecto busca crear espacios seguros para la manifestación subjetiva y el fortalecimiento del bienestar en el entorno escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional; Nivel Inicial; alfabetización emocional; estrategias lúdicas; literatura infantil

Introducción

La experiencia áulica será desarrollada a partir de un proyecto en el cual los niños y niñas progresivamente podrán reconocer, aprender y gestionar sus propios sentimientos y emociones a través de diversas propuestas pedagógicas.

Las propuestas pedagógicas de este proyecto se fundamentan en el modelo de Inteligencia Emocional desarrollado por Peter Salovey y John Mayer. Los autores sostienen que el aprendizaje y la gestión de las emociones benefician de manera progresiva el desarrollo de una vida mucho más plena, generando un

impacto positivo en las personas como en su entorno. Asimismo, conciben la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas y desarrolladas, están divididas en cuatro etapas: la habilidad para identificar emociones, la habilidad para utilizarlas adecuadamente en cualquier entorno, comprender de donde viene la emoción y su evolución, y por último la habilidad para manejar adecuadamente las emociones (orientar o enfocar). (Teruel Melero, 2000).

A partir del marco teórico desarrollado, las propuestas pedagógicas se llevarán a cabo a través de diversas actividades que integrarán el juego, la escucha de cuentos y la reflexión acerca de lo observado y explorado.

Los cuentos que formarán parte son los siguientes:

- “El Enfadosaurio” de Rachel Bright
- “La máquina de los abrazos” de Scott Campbell
- “Ramón Preocupón” de Anthony Browe

Por otra parte, también se realizará la confección de muñecos quitapenas, de pequeños títeres, la dramatización de los títeres, el registro a través de dibujos y afiches realizados por la escritura a través del docente, el registro a través de la expresión corporal con música y con la observación y registro a partir del reflejo en el espejo, el imitar expresiones físicas a partir del otro (como un juego de espejo). Finalmente se propondrá crear un espacio para las emociones, donde los niños y niñas podrán proponer y crear aquello que los haga sentir diferentes emociones, por ejemplo una botella, una textura, una música para la calma, para sentirse feliz, entre otros.

Referencias

Teruel Melero, M. P. (2000). *La formación en educación emocional de los docentes*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, nº38. Pp.141-152

Cuando las emociones entran al aula: una experiencia de educación socioemocional en el nivel inicial

Carolina Laura González

Resumen

En una sala de cinco años, la convivencia cotidiana reveló que las dificultades para nombrar lo que se siente y para tramitar conflictos no se resuelven solo con normas: requieren enseñanza. Este ensayo comparte una propuesta breve y sostenida —“El momento de las emociones”— que, a través de rutinas de ronda y recursos visuales, fortaleció el vocabulario emocional, la escucha y la empatía, y aportó a un clima de aula más sereno y cooperativo.

Palabras clave: educación socioemocional; nivel inicial; convivencia escolar; regulación emocional; competencias emocionales

Introducción

La educación infantil es, por definición, un tiempo privilegiado para aprender a estar con otros. Sin embargo, la posibilidad de compartir juegos, esperar turnos o atravesar transiciones sin estallar emocionalmente no aparece de manera automática: se construye con experiencia, lenguaje y mediaciones adultas. En el aula, las emociones se hacen visibles a cada momento y, si no se las reconoce y orienta, pueden traducirse en conflictos reiterados, dificultades para sostener acuerdos y malestar en el grupo.

En este marco, el presente ensayo recupera una experiencia desarrollada en una sala de cinco años de una escuela infantil de gestión estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 24 niñas y niños. El objetivo fue incorporar, de modo sistemático, un espacio diario para identificar, expresar y regular emociones, fortaleciendo habilidades sociales y de

Contexto de la experiencia

El grupo se caracterizaba por una marcada heterogeneidad en trayectorias escolares y modos de vincularse. Se observaban dificultades frecuentes para expresar emociones con palabras, resolver conflictos y sostener acuerdos colectivos. Estas situaciones se manifestaban con mayor intensidad en momentos de juego compartido, transiciones y espera de turnos, instancias que suelen concentrar tensiones en la dinámica cotidiana del nivel inicial.

Un rasgo destacable era la fuerte necesidad de comunicación oral y contacto con los pares, que evidenciaba tanto potencialidades como desafíos. Si bien existía alto interés por participar y expresarse, no siempre se contaba con herramientas para hacerlo de modo respetuoso y regulado. A partir de estas observaciones, surgió la necesidad de diseñar una propuesta intencional que atendiera la dimensión emocional, entendiendo que su desarrollo requiere mediaciones pedagógicas sostenidas.

Breve marco conceptual

La literatura especializada ha mostrado que las competencias emocionales se construyen progresivamente mediante experiencias educativas intencionales y contextualizadas. Identificar emociones, comprenderlas, regularlas, desarrollar empatía y fortalecer habilidades sociales son aprendizajes enseñables si la escuela propone instancias sistemáticas de reflexión y diálogo (Bisquerra & Pérez, 2007).

En el plano docente, la inteligencia emocional incide en la gestión del aula, en la calidad de los vínculos pedagógicos y en el bienestar profesional. Contar con recursos para reconocer y regular emociones propias favorece intervenciones más ajustadas ante situaciones complejas, evitando respuestas impulsivas y promoviendo climas de aprendizaje seguros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Asimismo, diversos autores señalan la necesidad de incluir la educación emocional en la formación inicial docente para sostener una práctica pedagógica coherente con estos propósitos (Teruel Melero, 2000).

Descripción de la propuesta: “El momento de las emociones”

A partir de estos aportes, se diseñó la propuesta “El momento de las emociones”, implementada diariamente al inicio de la jornada en un espacio

de ronda, con una duración aproximada de quince minutos. La rutina se apoyó en recursos visuales (tarjetas con expresiones faciales, colores y escenas ilustradas cercanas a la vida cotidiana) para ofrecer múltiples vías de acceso a la expresión emocional y respetar distintos ritmos y posibilidades.

La intervención docente tuvo tres acciones centrales:

- Modelar lenguaje emocional, poniendo en palabras estados internos (“parece que hoy estás frustrado”, “veo que estás contenta”).
- Validar emociones sin validar conductas, diferenciando “sentir” de “hacer” y habilitando alternativas de acción.
- Promover escucha atenta entre pares, sosteniendo turnos de palabra y formas respetuosas de participación.

Estas decisiones se fundamentaron en el rol del docente como mediador emocional, no solo desde la planificación, sino también desde su presencia, tono de voz y modos cotidianos de intervención.

Resultados observados

Con el transcurso de las semanas se registraron cambios progresivos en la dinámica del grupo. Las niñas y los niños comenzaron a identificar con mayor claridad emociones propias y ajenas y a ampliar su vocabulario emocional, incorporando nuevas palabras para nombrar lo que sentían. En situaciones de conflicto, se evidenció mayor disposición al diálogo y una disminución de respuestas impulsivas.

Asimismo, se fortalecieron los vínculos entre pares y se generó un clima de aula más tranquilo y cooperativo. Se observaron conductas empáticas, como ofrecer ayuda o acompañar a un compañero ante una situación emocionalmente difícil. Estos avances reafirmaron el valor de sostener la propuesta en el tiempo.

Desde el rol docente, la experiencia habilitó anticipar situaciones de tensión y realizar intervenciones más conscientes, regulando las propias emociones y favoreciendo un posicionamiento pedagógico reflexivo. También impulsó a repensar la organización de tiempos y espacios del aula, otorgando un lugar significativo a la dimensión emocional.

Reflexiones y proyecciones

La experiencia pone de manifiesto que la educación socioemocional no se reduce a actividades aisladas: atraviesa la práctica docente en su conjunto.

Acompañar emocionalmente implica escuchar, validar, enseñar a poner en palabras lo que se siente y habilitar espacios de diálogo genuino que favorezcan la convivencia.

Como proyección, se considera pertinente profundizar el trabajo articulado con las familias mediante instancias de intercambio que permitan dar continuidad en el hogar (por ejemplo, orientaciones para nombrar emociones, acuerdos comunes y estrategias de regulación). Asimismo, resultaría enriquecedor incorporar otros lenguajes expresivos —arte, música y juego dramático— para diversificar las formas de expresión emocional.

En síntesis, cuando las emociones ingresan al aula con fundamento teórico y sentido pedagógico, se abren nuevas posibilidades para el aprendizaje, el bienestar y la construcción de una escuela más humana.

Referencias

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1–10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

2. Prácticas en el Nivel Primario y modalidades

El Tapiz de Saberes: tejiendo autonomía en el Aula Diversa

Viviana Cristina Mamani

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un cuarto grado de nivel primario, centrada en la enseñanza de la biodiversidad desde el enfoque del aula heterogénea. A partir del diseño de estaciones de aprendizaje y consignas diversificadas, se buscó promover la autonomía, la toma de decisiones y la participación activa de todos los estudiantes. La propuesta incorporó estrategias de evaluación formativa, favoreciendo el reconocimiento de los procesos individuales. Los resultados evidencian que la planificación desde la diversidad potencia el aprendizaje significativo, fortalece la inclusión y promueve un clima de respeto y colaboración en el aula.

Palabras clave: aula heterogénea; autonomía; evaluación formativa; diversidad; enseñanza de las ciencias; aprendizaje significativo; inclusión

Introducción

La aventura que hoy comparto tuvo lugar en un cuarto grado de una escuela primaria de gestión pública, integrada por 28 estudiantes de entre 9 y 10 años. Este grupo se caracteriza por una vibrante pluralidad: desde niños con una competencia lectora avanzada hasta alumnos que aún transitan el proceso de alfabetización inicial, sumado a una gran diversidad de intereses que van desde la robótica hasta el arte plástico.

Ante este escenario, el desafío fue diseñar una propuesta de Ciencias Naturales sobre “La biodiversidad local” que no buscara uniformar los

procesos, sino potenciar las singularidades bajo el paradigma del aula heterogénea.

El objetivo central no fue solo el contenido conceptual, sino fomentar la autonomía y la toma de decisiones. Como sostiene Anijovich en sus aportes sobre la gestión de una escuela con aulas heterogéneas, es fundamental crear un entorno donde cada estudiante encuentre un desafío a su medida. Así, la propuesta se estructuró a partir de consignas obligatorias y optativas, permitiendo que cada niño navegara el conocimiento desde su propia fortaleza, transformando el salón en un laboratorio de experiencias simultáneas.

Estaciones en movimiento: cuando la diversidad se vuelve acción

La implementación se organizó a través de tres “estaciones de aprendizaje” por las que los alumnos rotaron durante dos semanas.

La primera estación, de corte visual y tecnológico, invitaba a observar videos y fotografías de especies autóctonas; la segunda, de carácter analítico, proponía la lectura de textos informativos con distintos niveles de complejidad; y la tercera, una instancia de expresión creativa, desafiaba a los niños a representar un ecosistema mediante maquetas o relatos orales.

Esta organización permitió que yo, como docente, pudiera correrme del centro del escenario para situarme como mediadora, brindando apoyo puntual a quienes requerían mayor andamiaje sin detener el ritmo de quienes avanzaban con mayor independencia.

Durante el proceso, la evaluación dejó de ser un suceso final y punitivo para transformarse en una herramienta de aprendizaje continua. Implementé “bitácoras de progreso” y rúbricas compartidas. Según la perspectiva de Rebeca Anijovich sobre la evaluación formativa, evaluar en la heterogeneidad implica ofrecer retroalimentación que ayude al alumno a reconocer sus logros y sus deudas pendientes.

Ver a un estudiante, que usualmente se frustraba con la escritura, explicar con pasión la cadena trófica mediante un dibujo detallado en la estación creativa, fue la confirmación de que la homogeneidad es una ficción que limita el potencial infantil.

Los resultados fueron reveladores: el 90% del grupo logró los objetivos básicos, pero, lo más importante, todos participaron activamente desde su lugar de saber.

Reflexiones desde la práctica: el valor de lo diverso

Al finalizar la experiencia, la sensación que prevalece es la de una gratificante complejidad. Lo más valioso de esta propuesta fue observar cómo disminuyó la ansiedad por “terminar primero” y aumentó el interés por “hacerlo bien” según el propio camino elegido.

La heterogeneidad, cuando se planifica, genera un clima de respeto mutuo donde la comparación desaparece para dar lugar a la colaboración. Los estudiantes descubrieron que no todos debían hacer lo mismo al mismo tiempo para estar aprendiendo, una lección de ciudadanía que trasciende los contenidos curriculares.

Sin embargo, como toda práctica situada, es perfectible. En futuras oportunidades, considero fundamental profundizar en la co-evaluación entre pares. Si bien la autonomía individual creció, la retroalimentación entre ellos fue todavía superficial. Mejorar los criterios de evaluación compartidos desde el inicio permitiría que los niños no solo valoren su trabajo, sino que aprendan a mirar críticamente y con respeto el proceso del otro.

En conclusión, enseñar en aulas heterogéneas es un acto de justicia educativa; es dejar de esperar que los niños se adapten al sistema para lograr que el sistema, finalmente, los vea a todos.

Referencias

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

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

El entorno educativo actual y la integración de las competencias emocionales

Verónica Luzzi

Resumen

En el contexto educativo del siglo XXI, el desarrollo de habilidades socioemocionales se presenta como un eje imprescindible para la formación integral. Este artículo reflexiona sobre la integración de las competencias emocionales en el currículo escolar y el rol central del docente como modelo socioemocional.

Palabras clave: educación emocional; competencias emocionales; inteligencia emocional; formación docente; clima escolar; bienestar

Introducción

La enseñanza tradicional ha privilegiado históricamente el desarrollo cognitivo y académico, relegando la dimensión emocional a un segundo plano. Sin embargo, la investigación contemporánea pone de manifiesto que el aprendizaje no puede desligarse de los procesos afectivos que lo sostienen.

Educar atendiendo al pleno desarrollo de la personalidad implica integrar lo racional y lo emocional en un mismo proyecto pedagógico. En este sentido, la educación emocional se presenta no como una innovación pasajera, sino como una responsabilidad formativa orientada a preparar a los estudiantes para la vida

Inteligencia emocional y competencias emocionales

Teruel Melero (2000) sostiene que la inclusión de la educación emocional en la escuela favorece el respeto, la autoestima, la capacidad de esfuerzo y la actitud positiva ante la vida. En este marco, el concepto de inteligencia emocional refiere a una forma de

interactuar con el mundo que integra cualidades como la empatía, el autocontrol, la perseverancia y la amabilidad.

Desde el ámbito educativo, el énfasis se coloca en el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Estas competencias pueden organizarse en cinco grandes bloques:

- Conciencia emocional: capacidad para identificar las propias emociones y las de los demás.

- Regulación emocional: manejo apropiado de las emociones y estrategias de afrontamiento.

- Autonomía emocional: desarrollo de autoestima, responsabilidad y actitud positiva.

- Competencia social: habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos responsables ante los desafíos cotidianos.

La educación emocional, por su parte, se concibe como un proceso continuo orientado a potenciar estas competencias con el objetivo de capacitar para la vida (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

El rol del docente como modelo socioemocional

El desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado constituye un factor clave. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el docente es un referente socioemocional insustituible. Más allá de los contenidos que enseña, transmite actitudes, valores y formas de afrontar conflictos.

No es posible promover regulación emocional o empatía en el alumnado si el equipo docente no desarrolla previamente estas competencias. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado debe incluir la educación emocional de manera sistemática.

Asimismo, la inteligencia emocional actúa como factor protector frente al estrés laboral y el síndrome de burnout. Docentes con mayor claridad emocional y capacidad de regulación reportan mayores niveles de bienestar y satisfacción profesional.

Beneficios de la integración curricular

La incorporación de la educación emocional en el currículo no es una utopía, sino una necesidad con beneficios concretos:

- Mejora del rendimiento académico: el aprendizaje se potencia cuando el estudiante gestiona adecuadamente sus emociones.
- Prevención de conductas de riesgo: contribuye a abordar situaciones de violencia, adicciones o trastornos alimentarios desde una perspectiva preventiva.
- Mejora del clima escolar: reduce conflictos y favorece un entorno de enseñanza más saludable.

La alfabetización emocional fortalece el éxito escolar al articular desarrollo cognitivo y bienestar afectivo.

Conclusión

La educación emocional no debe concebirse como una materia aislada, sino como un modelo transversal que armonice lo racional con lo emocional en todas las áreas del currículo.

Formar estudiantes emocionalmente competentes implica brindarles herramientas para afrontar los desafíos de la vida con autonomía, empatía y responsabilidad. De este modo, la escuela deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un lugar donde se aprende a vivir.

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).

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.

Dialogando con nuestras emociones

Educación socioemocional en la escuela primaria

Sabrina Mariana De Marco

Resumen

La educación socioemocional constituye un pilar fundamental para la formación integral en la escuela primaria. Este artículo reflexiona sobre su importancia desde aportes teóricos contemporáneos y presenta una experiencia en tercer grado orientada al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones como base para la convivencia y el aprendizaje.

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

Introducción

La educación actual enfrenta el desafío de formar sujetos capaces de desenvolverse no solo en el plano cognitivo, sino también en el emocional y social. En la escuela primaria, las habilidades socioemocionales adquieren un papel central, ya que constituyen la base para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar personal.

La escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de estas competencias, especialmente en contextos sociales diversos y dinámicos. Este trabajo propone reflexionar sobre la relevancia de la educación socioemocional en el nivel primario, a partir de aportes teóricos significativos y de una experiencia áulica concreta.

Marco teórico

Teruel Melero (2009) destaca la importancia de la inteligencia emocional en la formación inicial del

profesorado, subrayando que los docentes deben formarse no solo en contenidos disciplinares, sino también en el reconocimiento y regulación de emociones propias y ajenas. La calidad de los vínculos pedagógicos depende en gran medida de esta competencia.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado mejora el bienestar docente, previene el desgaste profesional y fortalece las estrategias de resolución de conflictos. En el nivel primario, donde los vínculos afectivos tienen un peso determinante, esta dimensión resulta especialmente significativa.

Por su parte, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones. Estas incluyen conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Los autores señalan que dichas competencias pueden enseñarse desde edades tempranas, lo que refuerza la responsabilidad de la escuela en su promoción sistemática.

Aunque los diseños curriculares incluyen aspectos vinculados a la convivencia y al desarrollo personal, la educación socioemocional continúa enfrentando el desafío de ser abordada de manera sistemática e intencional. Incorporar propuestas que trabajen las emociones en el aula permite fortalecer vínculos, prevenir conflictos y favorecer aprendizajes más significativos.

El desarrollo emocional no debe entenderse como una actividad aislada, sino como un proceso transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas cotidianas.

Experiencia áulica: “Dialogando con nuestras emociones”

La experiencia se desarrolló en tercer grado durante seis semanas, con encuentros semanales de 45 minutos. El proyecto, titulado “Dialogando con nuestras emociones”, tuvo como objetivo promover el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional.

Una de las actividades centrales fue la “rueda de emociones”, espacio inicial donde los estudiantes compartían cómo se sentían al comenzar la jornada. Esta dinámica favoreció la escucha activa y legitimó la

expresión emocional.

También se utilizaron carteles con distintas emociones y dramatizaciones de situaciones cotidianas que permitieron reflexionar sobre formas alternativas de resolución de conflictos. A través de estas propuestas se trabajaron habilidades como la empatía, el diálogo y el respeto por las diferencias.

Observación de los vínculos y aprendizajes emergentes

A lo largo de la implementación, se observaron avances significativos en la dinámica grupal. Los estudiantes comenzaron a mostrar mayor disposición a escuchar, comprender perspectivas diferentes y expresar emociones con mayor claridad.

Cada encuentro era esperado con interés, ya que se consolidó como un espacio seguro donde las emociones podían ser compartidas sin temor a juicios. Este clima favoreció la construcción de herramientas para afrontar desacuerdos y diferencias propias de la convivencia cotidiana.

Sin embargo, el desafío continúa siendo lograr que este trabajo trascienda el espacio específico del proyecto y se integre plenamente al quehacer diario. Las realidades sociales complejas que atraviesan muchas infancias demandan que la escuela sostenga de manera constante estos espacios de contención y formación emocional.

Conclusión

La educación socioemocional en la escuela primaria no constituye un complemento opcional, sino una dimensión esencial de la tarea docente. Trabajar sistemáticamente el reconocimiento y la regulación de las emociones contribuye a mejorar la convivencia y a fortalecer los aprendizajes académicos.

Formar sujetos capaces de comprender y gestionar sus emociones implica educar en humanidad. La escuela, aun en contextos adversos, puede convertirse en un espacio donde el diálogo, la empatía y el respeto se practiquen cotidianamente.

El desafío es sostener estas propuestas en el tiempo y fortalecer la formación docente en este campo, entendiendo que el desarrollo emocional de los estudiantes se encuentra estrechamente vinculado a las competencias emocionales de quienes enseñan.

Referencias

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

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

Teruel Melero, M. P. (2009). *La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3), 141–154.

Aprender a jugar otros juegos para tratarnos mejor

Una experiencia situada sobre habilidades socioemocionales en tercer grado

Rocío Lara Loureiro

Resumen

En un grupo de tercer grado caracterizado por la inquietud, la baja tolerancia a la frustración y la competitividad excesiva, se diseñó una propuesta pedagógica basada en juegos cooperativos y recursos artísticos para fortalecer las habilidades socioemocionales. El presente trabajo articula fundamentos teóricos contemporáneos con una experiencia situada que demuestra el potencial del juego y el arte como herramientas para promover la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; juego cooperativo; regulación emocional; convivencia escolar; educación primaria

Contextualización de la experiencia

El grupo de 3.º “B” del turno tarde estaba conformado por 21 estudiantes. Se trataba de niños y niñas participativos, colaboradores y conversadores, pero también inquietos. Si bien habían incorporado hábitos y rutinas escolares, su atención resultaba intermitente y solían distraerse con facilidad —hablando entre ellos, levantándose sin propósito claro o manipulando materiales—, lo que dificultaba la continuidad de las actividades propuestas.

Asimismo, manifestaban baja tolerancia a la frustración ante el error y una marcada competitividad durante los recreos, lo que derivaba en conflictos frecuentes. Frente a este escenario, surgió una pregunta central: ¿cómo intervenir pedagógicamente para contrarrestar estos comportamientos y favorecer vínculos más saludables?

Fundamentación teórica

Durante el receso invernal de ese año, la lectura de *La generación ansiosa* de Haidt (2024) aportó elementos esclarecedores para comprender ciertos rasgos generacionales. El autor analiza la crisis de salud mental en jóvenes y señala cómo la hiperconectividad y la centralidad de los entornos virtuales impactan en la atención y en la vida emocional. En sus palabras, incluso cuando los miembros de la generación Z no están utilizando dispositivos, una parte significativa de su atención permanece orientada hacia el “metaverso social” (Haidt, 2024).

Este enfoque permitió reflexionar sobre la necesidad de generar experiencias presenciales significativas que favorezcan la regulación emocional y el encuentro genuino con otros.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que la inteligencia emocional en el profesorado es un factor clave para promover climas de aula saludables. Proponen enriquecer la planificación con actividades que permitan vivenciar y reflexionar sobre los sentimientos humanos, tales como relatos personales, literatura, representaciones teatrales y expresiones artísticas.

En la misma línea, Teruel (2000) advierte sobre la importancia de integrar la educación emocional en la formación docente para que pueda trasladarse de manera sistemática a las aulas y contribuir a la resolución de conflictos emocionales que emergen en el ámbito escolar.

Desarrollo de la propuesta: “Los otros juegos”

A partir de estos marcos conceptuales, se diseñó una intervención basada en juegos cooperativos y teatrales. Se retomaron propuestas de Cascón Soriano y Beristain (1989) en *La alternativa del juego*, junto con dinámicas teatrales de Holovatuck y Astrosky (2005), integrando saberes provenientes de la formación en actuación.

Así comenzó la implementación de lo que el grupo denominó “los otros juegos”: el baile de la silla cooperativo, la carrera en cámara lenta como estrategia para trabajar la ansiedad, el juego del espejo y el reflejo en parejas para ejercitar la atención y la empatía, y el lazarillo para fortalecer la confianza.

Estas propuestas requerían concentración en el aquí y ahora, cooperación y escucha activa. La lógica competitiva fue desplazada por objetivos colectivos,

donde el logro dependía del trabajo conjunto y no de la superación del otro.

Resultados observados

La experiencia resultó altamente significativa. Hacia el final del ciclo lectivo se evidenció una mejora en el comportamiento grupal y, especialmente, en la calidad de los vínculos. Durante los recreos, los conflictos disminuyeron y los estudiantes comenzaron a jugar de manera más inclusiva, incluso retomando espontáneamente los juegos aprendidos.

En el aula se incrementó la participación y se fortalecieron los procesos de aprendizaje. El compañerismo fluyó con mayor naturalidad y flexibilidad. La cooperación comenzó a prevalecer sobre la competencia.

Estas transformaciones confirman que el juego cooperativo y las prácticas artísticas pueden constituirse en dispositivos pedagógicos eficaces para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Conclusión

El trabajo reflexivo a través de cuentos, canciones, dramatizaciones y juegos cooperativos demostró que las disciplinas artísticas favorecen el contacto con las propias emociones y con las de los otros. Estas experiencias deben ocupar un lugar central en la planificación docente.

Como sostiene Teruel (2000), es necesario interiorizar un modelo de educación emocional que permita abordar los conflictos que emergen en la escuela, ya sea como reflejo de dinámicas familiares o sociales.

El rol de la escuela incluye la promoción de alternativas que problematicen los modelos actuales de consumo y socialización. Proponer experiencias que fortalezcan las habilidades socioemocionales constituye un desafío pedagógico ineludible.

Aprender a jugar otros juegos no solo transforma la dinámica del aula, sino que enseña modos más saludables de vincularse. Educar implica también enseñar a cuidarse y a cuidar a los demás. En este proceso, el juego se convierte en una herramienta ética y pedagógica para construir comunidades escolares más empáticas y cooperativas.

Referencias

Cascón Soriano, P., & Beristain, C. M. (1989). *La alternativa del juego*. A.P.D.H.

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

Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Deusto.

Holovatuck, J., & Astrosky, D. (2005). *Manual de juegos y ejercicios teatrales: Hacia una pedagogía de lo teatral*. Atuel.

Teruel, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–158.

Emociones que enseñan: una experiencia socioemocional en la Educación Primaria de jóvenes y adultos

Nadia Fernanda Serrano

Introducción

En las aulas de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, enseñar implica mucho más que transmitir contenidos escolares. Las trayectorias educativas interrumpidas, las experiencias vitales diversas y las responsabilidades familiares y laborales que atraviesan los estudiantes configuran escenarios complejos que desafían a la escuela a pensar propuestas pedagógicas integrales. En este contexto, el desarrollo de las habilidades socioemocionales se vuelve un componente fundamental para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de quienes regresan a la escuela.

La educación emocional, entendida como un proceso educativo continuo y sistemático, permite acompañar a los estudiantes en el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones. Tal como plantea Bisquerra, las competencias emocionales comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y gestionar adecuadamente los fenómenos emocionales, y se organizan en dimensiones como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio privilegiado para el desarrollo de vínculos, la construcción de sentido y la reflexión sobre la propia experiencia.

La experiencia que se presenta a continuación se desarrolló en un grupo de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos con trayectorias educativas heterogéneas. La propuesta tuvo como propósito

favorecer la conciencia emocional y la competencia social, promoviendo espacios de diálogo, escucha y reflexión compartida. Para ello, se seleccionaron fragmentos de la película *Intensamente* (Inside Out, Disney-Pixar, 2015), un recurso audiovisual que representa de manera clara distintas emociones básicas y su influencia en la toma de decisiones y en la vida cotidiana.

La proyección de la película funcionó como disparador para iniciar el trabajo en el aula. A partir de las escenas seleccionadas, los estudiantes identificaron las emociones presentes en los personajes y reflexionaron sobre sus reacciones ante diferentes situaciones. Este recurso permitió establecer un lenguaje común para hablar de emociones, facilitando la participación de todos y todas, incluso de quienes inicialmente manifestaban dificultades para expresar sus sentimientos.

Luego de la visualización, se propuso un espacio de intercambio grupal en el que los estudiantes pudieron relacionar las emociones observadas con experiencias personales. A través de una ronda de palabra, se promovió la expresión emocional, la escucha activa y el respeto por las vivencias de los demás. El rol docente fue el de acompañar el proceso, validar las emociones expresadas y orientar la reflexión hacia estrategias posibles de regulación emocional y resolución pacífica de conflictos.

Desde el marco teórico de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer señalan la importancia de la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas como un factor clave para la adaptación personal y social. En esta experiencia, dichas capacidades se pusieron en juego al habilitar un espacio donde los estudiantes pudieron reconocer lo que sienten, comprender las emociones de otros y reflexionar sobre modos más saludables de afrontar situaciones cotidianas.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal destacan que el docente cumple un rol central como mediador emocional y modelo de referencia. El clima emocional del aula, construido a partir de la confianza, el respeto y la validación de la palabra del otro, resulta determinante para que los estudiantes se animen a participar y a compartir sus experiencias. En este sentido, la intervención docente fue clave para sostener un espacio emocionalmente seguro, donde cada estudiante se sintiera escuchado y valorado.

La experiencia permitió trabajar especialmente la conciencia emocional y la regulación emocional, favoreciendo el desarrollo de la competencia social

y la empatía. El intercambio grupal fortaleció los vínculos entre los estudiantes y contribuyó a mejorar la convivencia en el aula, generando un mayor compromiso con las actividades escolares.

Integrar propuestas de educación emocional en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos implica reconocer a los estudiantes en su integralidad, contemplando no solo sus saberes académicos sino también sus historias, emociones y necesidades. Promover espacios de reflexión emocional contribuye a potenciar la participación, el bienestar y los aprendizajes significativos, reafirmando el valor de una escuela inclusiva y comprometida con la formación integral de las personas.

Referencias

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

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

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2).

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

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

Aprender en la diversidad

Una experiencia de enseñanza de habilidades socioemocionales en cuarto grado

Mariana De Fazio

Resumen

En aulas atravesadas por la heterogeneidad y los conflictos de convivencia, el desarrollo de habilidades socioemocionales se vuelve un eje central del aprendizaje. Este artículo presenta una experiencia en cuarto grado que integra estrategias lúdicas y reflexivas para fortalecer el diálogo, la empatía y la autorregulación emocional.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; diálogo; autorregulación; bienestar socioemocional

Introducción

Las aulas contemporáneas se caracterizan por la diversidad de trayectorias escolares, ritmos de aprendizaje e historias personales. En un mismo grupo conviven estudiantes que avanzan con seguridad en la lectura y la escritura junto a otros que requieren mayor acompañamiento. Esta heterogeneidad, lejos de constituir un obstáculo, puede convertirse en oportunidad pedagógica si se diseñan propuestas inclusivas que garanticen el aprendizaje significativo de todos.

La incorporación de la inteligencia emocional en la educación responde a esta necesidad. Tradicionalmente, la enseñanza se centró en el desarrollo cognitivo, relegando la dimensión emocional. Sin embargo, las investigaciones en psicología y pedagogía evidencian que las emociones inciden directamente en la motivación, la convivencia y el rendimiento académico.

La escuela, por tanto, no solo debe enseñar contenidos, sino también formar en habilidades sociales, autocontrol, autoconocimiento y resolución pacífica de conflictos.

Marco formativo y contexto de la experiencia

En el año 2024 inicié un curso de formación en bienestar socioemocional, orientado a generar espacios sistemáticos para el desarrollo de habilidades emocionales tanto en docentes como en estudiantes.

Durante el cursado, implementé distintas estrategias en un cuarto grado de 30 estudiantes que presentaba dificultades de convivencia e intolerancia entre pares. Las propuestas buscaron construir un clima de confianza, favoreciendo la expresión emocional y la escucha activa.

Estrategias implementadas

Espacios de reflexión al aire libre

Una de las primeras propuestas consistió en realizar encuentros en el parque. En ronda, acompañados por música suave, los estudiantes compartían cómo se sentían y qué situaciones los preocupaban. Estas instancias se repitieron en siete oportunidades, en diferentes espacios, promoviendo un ambiente de distensión y apertura. Cada experiencia quedaba registrada en sus carpetas o cuadernos, otorgando continuidad y valor al proceso reflexivo.

El diálogo como herramienta pedagógica

Se promovieron espacios sistemáticos de diálogo respetuoso dentro del aula, orientados a:

- Expresar emociones e ideas.
- Escuchar activamente a los demás.
- Desarrollar empatía.
- Fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico.

En situaciones de conflicto o llanto —tanto por motivos personales como por tensiones grupales— el aula se transformó en un espacio de contención y mediación.

La actividad “Hablamos para entendernos” (50-60 minutos) se convirtió en una práctica recurrente ante la aparición de conflictos. El rol docente fue clave para sostener la regulación emocional colectiva y acompañar procesos individuales.

El rol del docente en la gestión emocional

La experiencia evidenció que el trabajo con habilidades socioemocionales exige compromiso y presencia activa del docente. La intervención pedagógica no se limita a transmitir contenidos, sino que implica acompañar emocionalmente, mediar y modelar formas saludables de vinculación.

En este sentido, resulta pertinente recordar que captar la atención y generar conexión con el grupo constituye uno de los grandes desafíos educativos actuales. La atención no se impone; se construye a partir del vínculo.

Resultados y aprendizajes

Con el transcurso del tiempo, se observaron avances significativos en:

- La disposición al diálogo.
- La disminución de conflictos reiterados.
- La capacidad de expresar emociones con mayor claridad.
- El fortalecimiento de vínculos entre pares.

La experiencia confirmó que el bienestar socioemocional es condición necesaria para el aprendizaje académico. Cuando el estudiante se siente escuchado y validado, su disposición para aprender se potencia.

Conclusión

Aprender en la diversidad implica reconocer que cada niño y niña transita procesos únicos. Integrar la educación emocional de manera transversal no constituye un complemento, sino una base para la formación integral.

Promover el diálogo, la escucha activa y la autorregulación en cuarto grado permitió transformar conflictos en oportunidades de crecimiento. La escuela puede y debe ser un espacio donde se aprenda a convivir, a comprender al otro y a desarrollar herramientas para afrontar los desafíos de la vida.

Diseño e implementación del dispositivo de inclusión

El dispositivo pedagógico se organizó a partir de acuerdos entre distintos actores institucionales: docentes de grado, maestras de apoyo, equipo de orientación, bibliotecaria y equipo de conducción. El objetivo fue generar un entorno adaptado a las necesidades de aprendizaje y regulación emocional de los estudiantes.

Se dispuso un espacio específico dentro de la institución para el trabajo en pequeños grupos, con la presencia de dos docentes que acompañaban las propuestas. El ambiente fue cuidadosamente preparado, incluyendo un sector destinado a la calma y a la autorregulación, favoreciendo un clima de contención y seguridad.

Las planificaciones incluyeron actividades lúdicas en las áreas de Lengua y Matemática, uso de material concreto, propuestas grafo-plásticas y recursos manipulativos. Estas estrategias no solo buscaron fortalecer aprendizajes académicos, sino también promover estados emocionales positivos, confianza y disposición hacia la tarea.

Habilidades socioemocionales y trayectorias escolares

El acompañamiento sistemático permitió observar avances significativos en varios estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales como:

- Mayor capacidad de autorregulación.
- Mejora en la comunicación interpersonal.
- Incremento en la participación áulica.
- Fortalecimiento de la autoestima académica.

En aquellos casos donde los progresos fueron sostenidos, los estudiantes pudieron reintegrarse gradualmente a sus aulas de referencia, ampliando sus saberes y consolidando vínculos con sus pares.

En otras situaciones, el trabajo articulado entre escuela, familia y equipos especializados permitió evaluar alternativas educativas acordes a las necesidades específicas de cada niño o niña, priorizando siempre su bienestar integral.

Marco teórico y fundamentos

La experiencia se sustenta en los aportes de Rafael Bisquerra, quien define las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades y

Abriendo nuestras miradas a la diversidad que nos impulsa al cambio

Estrategias socioemocionales para la inclusión en la escuela primaria

María Laura Solari

Resumen

La educación inclusiva requiere transformar prácticas, miradas y modos de acompañar las trayectorias escolares. Esta experiencia presenta la implementación de un dispositivo pedagógico orientado a fortalecer el bienestar socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas, promoviendo entornos seguros, trabajo colaborativo docente y estrategias de intervención centradas en la diversidad como valor.

Palabras clave: educación inclusiva; habilidades socioemocionales; trayectorias escolares; diversidad; escuela primaria; trabajo colaborativo

La diversidad como punto de partida

La escuela primaria constituye un espacio privilegiado para el desarrollo integral de los estudiantes. En contextos caracterizados por la heterogeneidad cultural y social, la diversidad no puede concebirse como una dificultad, sino como una riqueza pedagógica que interpela las prácticas docentes.

En el ejercicio del rol de Maestra Coordinadora de Trayectorias Escolares, se identificaron situaciones que requerían un dispositivo específico de acompañamiento, especialmente en el caso de estudiantes provenientes de otros países y de aquellos con necesidades educativas particulares. Estas realidades demandaron una respuesta institucional articulada y sostenida.

actitudes necesarias para comprender y regular las emociones propias y ajenas.

Reglamento Escolar. Educación Inclusiva. Ministerio de Educación. Resolución 860. Educación Inclusiva.

Asimismo, Natalia Extremera y Pablo Fernández-Berrocal destacan la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, dado su rol modelador en la construcción de climas escolares saludables.

En la misma línea, María Pilar Teruel Melero subraya la necesidad de integrar la educación emocional al currículo de formación docente, reconociendo que la inclusión no es únicamente una cuestión normativa, sino una práctica cotidiana sostenida en vínculos respetuosos y colaborativos.

Trabajo cooperativo y cultura institucional

Un aspecto central de la experiencia fue el trabajo cooperativo entre docentes de educación primaria y educación especial, basado en el diálogo permanente y la planificación conjunta. Esta articulación permitió sostener intervenciones coherentes y evitar abordajes fragmentados.

La educación inclusiva concierne a toda la comunidad educativa. Implica generar entornos seguros donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y capaces de desplegar su potencial. La diversidad deja de ser un obstáculo para convertirse en motor de transformación institucional.

Conclusión

La implementación de este dispositivo reafirma que las habilidades socioemocionales constituyen un pilar fundamental para garantizar trayectorias escolares continuas y significativas. Cuando la escuela asume la diversidad como riqueza y organiza respuestas pedagógicas acordes, se fortalece el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Abrir nuestras miradas a la diversidad supone un compromiso ético y profesional: construir prácticas inclusivas que integren aprendizaje académico y bienestar emocional como dimensiones inseparables del quehacer docente.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. *Las competencias emocionales*.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*.
- Teruel Melero, M. P. *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*.

La experiencia que se presenta a continuación se inscribe en esta perspectiva y da cuenta de un recorrido pedagógico que transformó tanto al grupo de estudiantes como a la práctica docente.

Diagnóstico y punto de partida

La intervención se desarrolló en un cuarto grado del nivel primario. El grupo evidenciaba dificultades vinculares significativas: conflictos frecuentes entre subgrupos, competencia académica excesiva, baja autoestima en algunos estudiantes y escasa empatía. Las discusiones eran recurrentes y muchas actividades quedaban atravesadas por tensiones interpersonales que obstaculizaban el aprendizaje.

Frente a esta situación, se buscó intervenir desde una perspectiva formativa, evitando reducir el problema a cuestiones disciplinarias. Retomando la concepción de la educación emocional como proceso sistemático orientado al desarrollo de competencias para la vida (Bisquerra, 2003), se implementaron estrategias que habilitaran la palabra, la reflexión colectiva y el reconocimiento emocional.

Estrategias implementadas

Consejos de aula

Se crearon Consejos de aula semanales. Durante la semana, los estudiantes podían depositar en un buzón temas o situaciones para abordar colectivamente. Con el tiempo, el grupo adquirió mayor autonomía: comenzaron a registrar actas en un cuaderno y a organizar las intervenciones con mayor respeto y escucha.

Este espacio permitió transformar la queja individual en construcción colectiva de acuerdos, favoreciendo habilidades de comunicación asertiva y resolución dialogada de conflictos.

Reconocimiento cotidiano de logros

Al finalizar cada jornada, se incorporó una práctica breve: cada estudiante debía registrar algo que considerara haber realizado adecuadamente ese día. Esta actividad fortaleció la autoestima y permitió desplazar la mirada centrada exclusivamente en el error.

Diversos estudios señalan que el desarrollo de habilidades emocionales se vincula positivamente con el rendimiento escolar y la motivación, en tanto fortalece la percepción de autoeficacia (Morales & López-Zafra, 2019).

Cuando aprender a sentir también enseña a aprender

María Florencia García Zaccagnini

Resumen

La educación emocional constituye una dimensión fundamental para el aprendizaje significativo y la convivencia escolar. Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en cuarto grado del nivel primario, donde la implementación sistemática de estrategias orientadas al reconocimiento y regulación de emociones permitió transformar conflictos cotidianos en oportunidades formativas.

Palabras clave: educación emocional; autoestima; convivencia escolar; empatía; teatro foro; consejo de aula

Un aula atravesada por lo emocional

Las aulas contemporáneas se configuran como espacios atravesados por múltiples formas de diversidad que exceden lo estrictamente cognitivo. En ellas conviven trayectorias escolares heterogéneas, realidades familiares diversas y modos singulares de expresar y gestionar las emociones. Sin embargo, durante mucho tiempo la dimensión emocional quedó relegada dentro de las prácticas pedagógicas, como si enseñar implicara únicamente transmitir contenidos y no acompañar subjetividades en formación.

En este contexto, la educación emocional se presenta como una herramienta clave para repensar la enseñanza. Reconocer, comprender y regular las emociones no solo contribuye al bienestar individual, sino que impacta directamente en los procesos de aprendizaje y en la calidad de la convivencia escolar (Bisquerra, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Teatro Foro como dispositivo reflexivo

En articulación con el área de Teatro, se trabajó con herramientas del Teatro Foro de Augusto Boal. Se recrearon situaciones conflictivas habituales del aula y se realizaron pausas para que los estudiantes intercambiaran roles o reemplazaran a un compañero en escena.

Esta dinámica permitió experimentar la perspectiva del otro, promoviendo empatía y reflexión sobre las relaciones interpersonales. La dramatización funcionó como mediadora para abordar emociones complejas y desnaturalizar prácticas de exclusión o competencia desmedida.

Resultados y transformaciones

Con el transcurso de los meses se observaron cambios significativos:

- Disminución en la frecuencia e intensidad de conflictos.
- Mayor argumentación y escucha activa en los Consejos de aula.
- Incremento en la participación de estudiantes previamente inseguros.
- Mejora en el clima general del aula.

Los conflictos no desaparecieron por completo, pero comenzaron a ser abordados desde una perspectiva más reflexiva. Los estudiantes adquirieron herramientas para expresar emociones, reconocer errores y construir acuerdos.

La experiencia generó una transformación profunda en la mirada pedagógica. Se reafirmó la idea de que enseñar no implica únicamente planificar contenidos, sino generar condiciones para que los estudiantes puedan reconocerse, escucharse y construir vínculos saludables.

La educación emocional dejó de ser un concepto teórico para convertirse en eje transversal de la planificación. Integrar lo cognitivo y lo emocional no constituye un añadido, sino una condición estructural para formar sujetos capaces de aprender, convivir y proyectarse.

En un contexto educativo que demanda respuestas integrales, apostar por la educación emocional favorece aprendizajes más significativos y humanizantes. Cuando la escuela se anima a enseñar a sentir, también enseña a aprender.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el profesorado*.
- Fernández, M., Martínez, M., Montero, I., & García, L. (2020). *Aportes para la educación de la inteligencia emocional*.
- Morales, F., & López-Zafra, E. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar*.

Jugando con las emociones

Un mural para aprender juntos en aulas heterogéneas

María Eugenia Salinas Cuevas

Resumen

En aulas heterogéneas, la educación emocional puede convertirse en una poderosa herramienta de inclusión y aprendizaje compartido. Esta experiencia en tercer grado presenta un proyecto lúdico basado en la construcción colectiva de un mural de emociones, orientado a fortalecer la expresión emocional, la cooperación y la convivencia.

Palabras clave: educación emocional; aula heterogénea; trabajo colaborativo; regulación emocional; escuela primaria; convivencia escolar

Un aula diversa que juega y aprende

La experiencia se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 con un grupo de 26 estudiantes de tercer grado, de entre 8 y 9 años. La característica más evidente del grupo era su heterogeneidad: diferentes niveles de alfabetización, realidades socioeconómicas diversas y contrastes en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Mientras algunos estudiantes mostraban disposición para compartir y cooperar, otros evidenciaban dificultades para expresar sentimientos o regular emociones en situaciones de conflicto. Este escenario motivó el diseño de una propuesta que abordara la diversidad como oportunidad pedagógica y no como obstáculo.

El objetivo fue diseñar actividades lúdicas que integraran expresión emocional, escucha activa y resolución colaborativa de problemas, favoreciendo tanto el aprendizaje académico como el bienestar grupal.

El mural de las emociones como proyecto colectivo

La propuesta se organizó en torno al proyecto “El mural de las emociones”, desarrollado durante cuatro semanas. Las actividades combinaron cuentos breves, juegos de rol y dinámicas grupales.

En una primera etapa, se trabajó con relatos que presentaban personajes enfrentando dilemas emocionales. Luego de la lectura, se formulaban preguntas abiertas como: ¿qué sintió el personaje? o ¿qué habrías hecho en su lugar? Estas instancias favorecieron la expresión verbal de emociones y el reconocimiento de múltiples perspectivas.

En una segunda etapa, se implementaron juegos de rol que representaban situaciones cotidianas del aula —desacuerdos, frustración, alegría— permitiendo ensayar estrategias de regulación como pedir ayuda, utilizar el “semáforo emocional” (verde = tranquilo; amarillo = preocupado; rojo = enojado) y negociar acuerdos.

Finalmente, el mural se convirtió en un espacio simbólico y memoria colectiva. Cada estudiante aportó frases, dibujos o tarjetas que expresaban emociones vividas y recursos aprendidos. Este recurso visual permitió que la heterogeneidad se transformara en aprendizaje compartido: quienes tenían mayor facilidad para escribir apoyaron a quienes preferían dibujar, garantizando la participación de todos.

Fundamentos teóricos que sostienen la práctica

La propuesta se apoyó en la concepción de que las habilidades socioemocionales son tan esenciales como las cognitivas. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Esta definición orientó el diseño de actividades que no solo promovieran el reconocimiento emocional, sino también su regulación.

Teruel (2000) subraya que la inteligencia emocional debe incorporarse en la formación docente para afrontar la complejidad de las aulas actuales. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que una adecuada gestión emocional contribuye a reducir el estrés docente y mejorar el clima escolar.

En este sentido, el rol docente fue clave para modelar estrategias de regulación y sostener un encuadre respetuoso que habilitara la participación de todos.

Resultados y aprendizajes compartidos

Los resultados fueron alentadores. Se observó una disminución de conflictos en los recreos y un aumento en la disposición a cooperar en actividades grupales. Los estudiantes comenzaron a verbalizar sus emociones con mayor claridad, utilizando expresiones como “me siento frustrado” o “necesito ayuda”.

El mural trascendió el proyecto inicial: semanas después, los niños continuaban agregando tarjetas de manera espontánea, consolidándolo como herramienta permanente de autorreflexión y convivencia.

La heterogeneidad se convirtió en motor de aprendizaje, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de acuerdos.

Conclusión

La experiencia confirmó que la educación socioemocional constituye un recurso pedagógico potente en aulas diversas. Ofrecer espacios sistemáticos para la expresión y regulación emocional favorece aprendizajes más profundos y vínculos más saludables.

Entre los desafíos identificados se destaca la necesidad de incorporar estrategias de evaluación formativa que permitan monitorear el progreso socioemocional de manera sistemática, así como fortalecer la participación de las familias para sostener estos aprendizajes fuera del aula.

La educación socioemocional no es un complemento opcional, sino un componente esencial de la formación integral. Integrar lo cognitivo y lo emocional permite formar sujetos capaces de convivir en la diversidad y contribuir al bien común.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. *Revista de Educación*, (335), 89–108.

Teruel, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Madrid: Síntesis.

bienestar.

Desarrollo

La experiencia se llevó a cabo en el área de Lengua, mediante una secuencia didáctica centrada en la producción de relatos breves. Durante las primeras instancias de trabajo pude observar situaciones de ansiedad ante la evaluación, temor al error y baja tolerancia a la frustración en algunos estudiantes. A partir de estas observaciones, decidí planificar una propuesta que integrara la dimensión cognitiva con la socioemocional, entendiendo que ambas forman parte del aprendizaje.

Desde el marco teórico, se retoman los aportes de Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda (2007), quienes definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones. Los autores plantean que dichas competencias pueden desarrollarse a lo largo de la escolaridad y organizan su propuesta en dimensiones tales como conciencia emocional, regulación y autonomía emocionales. Estas categorías orientaron mi intervención pedagógica, particularmente en lo referido a la gestión del error y al fortalecimiento de la autoconfianza.

En la misma línea, Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (2003) sostienen que las emociones influyen de manera significativa en el rendimiento académico y que el docente desempeña un rol modelador en el aprendizaje socioemocional. Los autores señalan que el clima emocional del aula impacta en la autoestima académica y en la disposición hacia el aprendizaje.

Por su parte, el modelo de habilidad de la inteligencia emocional propuesto por John D. Mayer y Peter Salovey concibe la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Desde este enfoque, la regulación emocional constituye una habilidad susceptible de desarrollo mediante experiencias educativas significativas. Asimismo, los aportes del enfoque de bienestar integral difundido en el programa Wellbeing 360 destacan la relación entre inteligencia emocional, bienestar y sentido de propósito, entendiendo que el autoconocimiento y la regulación favorecen trayectorias personales más conscientes.

La secuencia se estructuró en tres momentos: análisis de cuentos breves, producción escrita con apoyos diferenciados y revisión con devoluciones

Más allá de la nota: la evaluación como experiencia emocional y pedagógica

Marcela Alejandra Castro

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el simposio “Habilidades Socioemocionales en el Contexto Escolar”, en el marco del Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Su propósito es presentar una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado de nivel primario de gestión estatal, en la que se articulan contenidos curriculares con el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Introducción

El grupo, conformado por 21 estudiantes de entre 11 y 12 años, presenta una marcada heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje, niveles de autonomía y modos de participación. Asimismo, se observan diferencias en la manera en que los estudiantes enfrentan las instancias evaluativas, evidenciando distintos niveles de autoconfianza, tolerancia a la frustración y regulación emocional. Frente a esta realidad cotidiana del aula, consideré necesario repensar la evaluación no solo como instancia de acreditación, sino como una oportunidad formativa que acompaña los procesos individuales.

En el contexto actual, atravesado por demandas académicas crecientes y desafíos vinculares complejos, la incorporación sistemática de la educación emocional en la práctica cotidiana se vuelve una necesidad pedagógica. Reconocer la dimensión emocional del aprendizaje implica asumir que enseñar no solo supone transmitir contenidos, sino también acompañar procesos de construcción subjetiva y

intermedias. Ofrecí organizadores gráficos, banco de conectores y modelos orientados, respetando los distintos puntos de partida sin disminuir la exigencia conceptual. La heterogeneidad del grupo me llevó a diversificar estrategias y sostener un acompañamiento más cercano, respetando los distintos tiempos y modos de aprender.

La evaluación fue concebida como proceso continuo. Elaboramos junto con los estudiantes una rúbrica con criterios explícitos e incorporamos instancias de autoevaluación guiada. Estas estrategias favorecieron la metacognición y promovieron la conciencia emocional, al permitir que los alumnos identifiquen cómo se sentían frente a sus producciones y qué estrategias podrían implementar para mejorar. De este modo, la evaluación dejó de ser vivida como instancia punitiva para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento personal.

Durante el desarrollo de la experiencia pude observar que estudiantes que inicialmente evitaban participar comenzaron a involucrarse activamente al comprender que el error formaba parte del proceso. La explicitación de criterios redujo la incertidumbre y fortaleció la confianza en las propias capacidades. El clima áulico se tornó progresivamente más colaborativo y respetuoso de los distintos ritmos de trabajo.

Conclusión

La experiencia desarrollada me permitió confirmar que las habilidades socioemocionales influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Integrar la educación emocional en las prácticas evaluativas posibilita generar contextos más equitativos, donde la evaluación se concibe como instancia de crecimiento y no exclusivamente como acreditación.

En consonancia con los marcos teóricos abordados, el desarrollo de competencias emocionales favorece la regulación, la autonomía y el bienestar. Promover estas habilidades en contextos heterogéneos contribuye a fortalecer la autoestima académica y a construir experiencias escolares más significativas.

Esta experiencia me permite afirmar que integrar las habilidades socioemocionales en la evaluación formativa constituye una decisión pedagógica coherente con una concepción humanizante de la educación, orientada no solo al rendimiento académico, sino también al desarrollo integral de los niños y niñas.

Referencias

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

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista de Educación, 332, 97-116.

MAYER, John D. y SALOVEY, P. (1997). La inteligencia emocional como inteligencia estándar.

BIENESTAR 360. *Inteligencia emocional y propósito de vida*. Materiales audiovisuales.

Desarrollo de la experiencia

El emergente: el miedo a la muerte

En una experiencia reciente dentro del ámbito escolar, surgió un tema que suele evitarse: el miedo a la muerte. Lo que comenzó como una conversación espontánea se transformó en un espacio de expresión donde los alumnos compartieron pensamientos y sentimientos profundamente arraigados.

Estos tipos de situaciones ponen de evidencia la necesidad de integrar las habilidades socioemocionales en la práctica educativa. El sistema tradicional, centrado en lo cognitivo, no siempre ofrece herramientas para abordar estas dimensiones existenciales que impactan directamente en el bienestar y en el aprendizaje.

Desde el marco teórico, autores como Bisquerra, Extremera, Fernández-Berrocal y Teruel Melero sostienen la importancia de trabajar la educación emocional de manera sistemática, perspectiva que encuentra en esta experiencia una validación concreta.

La conciencia emocional y el rol docente

Cuando los alumnos comenzaron a expresar sus temores, no estaban simplemente abordando un tema abstracto, sino poniendo en juego la conciencia emocional: la capacidad de identificar y nombrar emociones complejas.

La creación de un clima de confianza fue fundamental. A través del modelado emocional, el docente habilitó la palabra sin ofrecer respuestas cerradas ni minimizar los sentimientos expresados. La escucha activa, la validación emocional y la apertura al diálogo permitieron que la conversación se sostuviera.

Este posicionamiento docente responde a la necesidad de llevar la educación emocional a la práctica cotidiana, superando abordajes meramente teóricos y convirtiéndola en una acción pedagógica concreta.

De la angustia individual al aprendizaje colectivo

A partir de la intervención inicial, otros estudiantes comenzaron a compartir sus propios miedos y experiencias. Lo que había surgido como una inquietud individual se transformó en una experiencia colectiva basada en la empatía.

Los alumnos no solo reconocieron sus emociones, sino que comprendieron que no estaban solos en sus

El miedo a la muerte: de la angustia al aprendizaje colectivo

Lucía Castillo

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel primario a partir de un emergente áulico vinculado al miedo a la muerte. A través de la habilitación de un espacio de diálogo, los estudiantes pudieron expresar emociones profundas, transformando una angustia individual en una construcción colectiva de sentido. La intervención docente, basada en la escucha activa, la validación emocional y el acompañamiento, favoreció el desarrollo de competencias socioemocionales como la conciencia emocional, la empatía y la regulación. La experiencia pone de manifiesto la importancia de integrar la educación emocional en la práctica cotidiana, abordando incluso aquellos temas considerados difíciles o incómodos, como parte fundamental del aprendizaje para la vida.

Palabras clave: educación emocional; miedo; muerte; empatía; conciencia emocional; escuela primaria; clima de aula

Introducción

Un grupo de alumnos no siempre puede definirse fácilmente; entre sus múltiples rasgos personales e ideas, sorprenden cotidianamente. Se mostraban vivaces, curiosos y traviosos, aunque esa apariencia ocultaba su vulnerabilidad y su necesidad de ser vistos y escuchados. La escuela primaria representa un desafío para los preadolescentes y, como docente, el acompañamiento constante se vuelve una prioridad.

En este marco, no hubo una propuesta predefinida, sino que la experiencia se construyó a partir de emergentes del aula. Las habilidades socioemocionales se hicieron presentes como una necesidad real, evidenciando que es en estas situaciones donde el

sentimientos. Este reconocimiento mutuo actuó como un regulador de la ansiedad y fortaleció los vínculos grupales.

La experiencia evidenció que las habilidades socioemocionales funcionan como herramientas de afrontamiento. Asimismo, el docente pudo sostener la situación desde un lugar de equilibrio emocional, guiando el intercambio sin verse desbordado, lo que reafirma su rol como referente emocional dentro del aula.

Resultados

La experiencia permitió observar:

- Mayor apertura en la expresión emocional de los estudiantes.
- Desarrollo de la empatía y la escucha entre pares.
- Disminución de la ansiedad al compartir temores comunes.
- Fortalecimiento del clima de confianza en el aula.
- Consolidación del docente como mediador emocional.

Asimismo, los estudiantes lograron resignificar un miedo profundo, transformándolo en una oportunidad de aprendizaje compartido.

Conclusión

La experiencia del miedo a la muerte no constituyó una interrupción del aprendizaje, sino uno de los momentos más significativos del proceso educativo. Puso en evidencia que la escuela no solo es un espacio para la transmisión de contenidos, sino también un lugar para aprender a vivir.

Integrar las habilidades socioemocionales en la práctica docente implica transformar cada situación emergente en una oportunidad formativa. Los estudiantes no solo reflexionaron sobre la muerte, sino que desarrollaron herramientas fundamentales como la empatía, la expresión emocional y el acompañamiento mutuo.

El desafío radica en institucionalizar este tipo de prácticas, formando docentes capaces de construir espacios seguros donde incluso los miedos más profundos puedan ser nombrados y elaborados colectivamente.

“Enseñar lo que también se siente”: Una experiencia en educación especial

Cristina Cuellar

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela de educación especial, centrada en el abordaje de los cambios propios de la pubertad desde una perspectiva integral. A través de un taller articulado con el gabinete interdisciplinario, estudiantes y familias, se promovieron espacios de diálogo, información y expresión emocional. La propuesta buscó no solo transmitir contenidos vinculados al cuerpo, sino también habilitar la palabra, reconocer emociones y acompañar procesos subjetivos en un contexto de diversidad. La experiencia pone en valor el rol de la escuela como espacio de cuidado, inclusión y desarrollo de competencias emocionales.

Palabras clave: educación especial; pubertad y discapacidad; educación sexual integral; expresión emocional; acompañamiento familiar

Introducción

Durante mi práctica docente en una escuela de educación especial, llevamos adelante un taller junto al gabinete interdisciplinario, estudiantes y sus familias centrado en los cambios propios de la pubertad. Esta propuesta surgió a partir de la necesidad de acompañar a las y los alumnos en una etapa atravesada no solo por transformaciones físicas, sino también por emociones, dudas e inseguridades que muchas veces no encuentran palabras.

En este sentido, resulta necesario visibilizar que, en niños y niñas con discapacidad, estos temas continúan siendo, en muchos casos, poco abordados. Persisten silencios, temores o creencias que los postergan. Sin

embargo, no hablar de estos procesos no los detiene, sino que puede profundizar la desinformación, la incertidumbre y la vulnerabilidad.

De allí la responsabilidad de la escuela de habilitar espacios de enseñanza que permitan comprender y transitar estos cambios de manera acompañada.

En el aula, la diversidad de modos de aprender y de expresar lo que se siente, hizo necesario pensar una propuesta didáctica que no se limite a transmitir información, sino que también construya un espacio de confianza. Enseñar sobre el cuerpo implicó, en este contexto, enseñar a nombrar, a preguntar, a reconocer lo propio y a compartir con otros.

Metodología

El taller se organizó en dos momentos. En primer lugar, se realizó un encuentro con las familias, entendiendo que el acompañamiento en esta etapa es fundamental. Allí se promovió un espacio de diálogo donde pudieron compartir experiencias, inquietudes y formas de acompañar a sus hijos e hijas. Este intercambio permitió construir, de manera colectiva, estrategias que contemplen tanto los cuidados del cuerpo como el sostén emocional que estos cambios requieren.

En un segundo momento, el trabajo se desarrolló con las y los estudiantes. A través de propuestas lúdicas, materiales concretos y explicaciones accesibles, se abordaron los cambios corporales, incluyendo la menstruación en el caso de las niñas. Pero, además de brindar información, se buscó habilitar la palabra, legitimar las preguntas y reconocer las emociones que emergen en este proceso: el miedo, la curiosidad, la vergüenza o la alegría.

Experiencia pedagógica

En un aula heterogénea, la evaluación se pensó como un proceso de observación y escucha atenta. Se valoraron no solo los aprendizajes conceptuales, sino también aquellos gestos que dan cuenta de un proceso subjetivo: animarse a preguntar, nombrar el propio cuerpo, expresar incomodidades o compartir experiencias. Evaluar, en este sentido, implicó reconocer avances singulares, respetando los tiempos y posibilidades de cada estudiante.

Esta experiencia reafirma que enseñar no es solo transmitir saberes, sino también construir

condiciones para que esos saberes puedan ser sentidos, comprendidos y apropiados. En contextos de diversidad, la tarea docente implica habilitar espacios donde cada estudiante pueda habitar su cuerpo y sus emociones con mayor seguridad.

Educar emocionalmente no es un complemento, sino una necesidad educativa central. Desarrollar competencias emocionales implica enseñar a los estudiantes a sentir, pensar y actuar de manera consciente, contribuyendo a su bienestar y a una convivencia más humana. (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007)

Conclusión

Porque enseñar en educación especial no puede ser omitir aquello que incomoda, sino asumir el desafío de nombrarlo, acompañarlo y hacerlo parte del derecho a aprender. Hay aprendizajes que no solo se explican: también se sienten, y todos los estudiantes tienen derecho a transitarlos con información, respeto y cuidado.

un tiempo semanal —los días lunes— para reunir a ambos grupos y habilitar instancias de diálogo donde los estudiantes pudieran expresar lo que sentían, sus enojos, preocupaciones y experiencias cotidianas.

Hacia una mejor calidad de convivencia y empatía entre todos

Silvana Cristina de la Iglesia

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en séptimo grado de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en un contexto atravesado por problemáticas de convivencia, desinterés y dificultades en la regulación emocional. A partir de la implementación de espacios sistemáticos de diálogo y actividades centradas en la educación emocional —como el “semáforo emocional”— se buscó promover el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones. La propuesta se fundamenta en los aportes de Mayer y Salovey y de Bisquerra, entendiendo la educación emocional como un proceso continuo. Los resultados evidenciaron mejoras en la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el clima áulico, reafirmando la importancia de integrar estas habilidades en la práctica educativa cotidiana.

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

Introducción

La experiencia que se presenta tuvo lugar en el año 2025 con estudiantes de 7°A y 7°B de la Escuela Primaria N°10 “Deán Diego Estanislao De Zavaleta”, ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. Ambos grupos, conformados por aproximadamente 26 estudiantes de entre 12 y 14 años, evidenciaban dificultades vinculadas a la convivencia: desinterés, baja tolerancia a la frustración, escasa atención y situaciones de violencia entre pares.

Junto a la pareja pedagógica, se identificó la necesidad de generar espacios específicos para trabajar las emociones. Por este motivo, se comenzó a destinar

Fundamentación teórica

La educación emocional resulta clave en la escuela primaria superior, especialmente en una etapa marcada por transformaciones físicas, cognitivas y sociales propias de la preadolescencia.

Según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, favoreciendo tanto el desarrollo personal como el aprendizaje. En la misma línea, Bisquerra (2009) define la educación emocional como un proceso continuo que busca desarrollar competencias emocionales fundamentales para la vida.

Desde esta perspectiva, trabajar habilidades socioemocionales no constituye una actividad aislada, sino una intervención pedagógica sistemática que impacta directamente en la convivencia escolar y en los aprendizajes.

Propuesta didáctica

La propuesta se inició con actividades orientadas al reconocimiento de las emociones propias. Una de las dinámicas centrales fue el “semáforo emocional”, que permitió a los estudiantes identificar situaciones vividas en la escuela y asociarlas con emociones predominantes.

Posteriormente, se realizaron puestas en común guiadas por preguntas como:

- ¿Qué sentiste en ese momento?
- ¿Cómo reaccionaste?
- ¿Te hubiera gustado reaccionar de otra manera?

Estas instancias favorecieron la reflexión sobre las propias acciones y emociones.

Se trabajó la idea de que todas las emociones son válidas, pero que es necesario aprender a expresarlas de manera adecuada. Como actividad de cierre, los estudiantes registraban en sus cuadernos frases como: “Hoy aprendí que cuando siento..., puedo...”

Esta propuesta se sostuvo a lo largo del ciclo lectivo mediante diversas actividades y secuencias que profundizaron el trabajo emocional.

Resultados

Las intervenciones realizadas produjeron cambios significativos en la dinámica grupal. Se observaron:

- Mejora en la convivencia escolar.
- Mayor empatía entre los estudiantes.
- Disminución de conflictos y conductas agresivas.
- Mayor disposición al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos.
- Incremento del compromiso y la participación en las actividades.

Los estudiantes comenzaron a apoyarse mutuamente y a reconocer los logros propios y ajenos, fortaleciendo así el sentido de grupo.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que la educación emocional es una herramienta fundamental para mejorar tanto la convivencia escolar como los procesos de aprendizaje, especialmente en contextos complejos.

Incorporar de manera sistemática el trabajo sobre las emociones en el aula posibilita que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia de sí mismos, aprendan a regular sus reacciones y construyan vínculos más respetuosos.

Educar emocionalmente no es un complemento del currículo, sino una dimensión esencial de la enseñanza. Promover estas habilidades contribuye a la formación de sujetos más empáticos, responsables y capaces de convivir en sociedad.

El aula como ecosistema: tejiendo lazos en la diversidad

Ana Laura Gambetta

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado durante el ciclo lectivo 2025, en un grupo caracterizado por su diversidad y complejidad vincular. A partir de la implementación de una secuencia didáctica en el espacio del Consejo del Aula, se promovieron instancias de reconocimiento de las singularidades, construcción de acuerdos colectivos y fortalecimiento de la convivencia. Las actividades —como dinámicas de identificación anónima, elaboración de acuerdos y compromisos grupales— permitieron mejorar los vínculos interpersonales y favorecer un clima de aula más inclusivo. Desde el enfoque de la educación emocional, la experiencia reafirma la importancia de considerar la diversidad como una oportunidad pedagógica y de generar espacios sistemáticos de diálogo, respeto y participación.

Palabras clave: diversidad; convivencia escolar; educación emocional; acuerdos de convivencia; preadolescencia; habilidades socioemocionales

Introducción

Durante el ciclo lectivo 2025, el trabajo con un grupo de sexto grado —integrado por doce niñas y seis niños— permitió reafirmar que la diversidad constituye una de las mayores riquezas del aula. Este grupo, que comparte actividades con quinto grado, presenta una dinámica compleja y enriquecida por trayectorias compartidas desde los primeros años de escolaridad, así como por la incorporación reciente de nuevos estudiantes.

En el tránsito por la preadolescencia, emergen desafíos específicos vinculados a la construcción de la identidad, la pertenencia y las relaciones

interpersonales. En este contexto, la tarea docente requiere intervenciones intencionales que permitan canalizar las dinámicas grupales hacia formas de convivencia más respetuosas y constructivas.

El aula como espacio de diversidad y construcción vincular

Las características del grupo evidenciaban distintas formas de expresar la identidad: mientras algunos estudiantes desafiaban normas de convivencia, otros atravesaban conflictos internos vinculados a la pertenencia y el liderazgo. Asimismo, el interés por lo social y vincular tendía a desplazar la atención hacia las tareas académicas.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta pedagógica centrada en el reconocimiento de la diversidad como valor, bajo el lema “la diversidad es riqueza”, implementada en el espacio semanal del Consejo del Aula.

Propuesta didáctica: reconocer, acordar y comprometerse

La secuencia comenzó con la actividad “Somos diferentes, somos importantes”, en la que los estudiantes compartieron, de manera anónima, características personales y gustos. Esta dinámica permitió visibilizar aspectos desconocidos entre pares, favoreciendo la empatía y el reconocimiento mutuo. Como cierre, se construyó un “árbol del aula”, donde las ramas representaban las singularidades y el tronco la identidad colectiva.

Posteriormente, se avanzó hacia la construcción de acuerdos de convivencia, promoviendo un cambio de enfoque: en lugar de prohibiciones, se trabajó sobre necesidades y responsabilidades compartidas. Preguntas como ¿qué necesito de los demás para aprender? o ¿qué puedo hacer para que otro se sienta bien? habilitaron reflexiones profundas que se plasmaron en un afiche colectivo, concebido como un documento dinámico.

Finalmente, se elaboró un acta de compromiso con la diversidad, donde cada estudiante asumió responsabilidades concretas para mejorar la convivencia, fortaleciendo el sentido de pertenencia y responsabilidad grupal.

Fundamentación desde la educación emocional

El desarrollo de las habilidades socioemocionales resulta central para favorecer aprendizajes significativos y una convivencia escolar saludable. Mayer y Salovey (1997) sostienen que la educación emocional permite

reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, regular el comportamiento y responder de manera adaptativa a los conflictos.

Desde esta perspectiva, las competencias emocionales comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones de forma adecuada (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Su desarrollo impacta positivamente en los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos, especialmente en etapas evolutivas atravesadas por intensos cambios emocionales, como la preadolescencia.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) destacan la importancia de que el ámbito escolar genere espacios sistemáticos para la expresión emocional, la escucha activa y la mediación, previniendo conductas violentas y favoreciendo climas institucionales más empáticos y democráticos.

Resultados

La implementación de la propuesta produjo cambios significativos en la dinámica grupal:

- Mejora en las relaciones interpersonales.
- Mayor reconocimiento y valoración de las diferencias.
- Disminución de conflictos entre estudiantes.
- Mayor participación en los espacios de diálogo.
- Construcción de acuerdos sostenidos en el tiempo.

Algunos estudiantes que anteriormente presentaban dificultades vinculares lograron integrarse de manera más positiva al grupo.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que la convivencia escolar constituye un eje central en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. En aulas diversas, generar espacios de diálogo, reconocimiento y participación no es una tarea secundaria, sino una condición fundamental para el aprendizaje.

Concebir el aula como un ecosistema implica reconocer la interdependencia entre sus integrantes y la necesidad de construir vínculos basados en el respeto y la empatía. Desde esta perspectiva, la educación emocional se presenta como una herramienta clave para transformar la diversidad en una oportunidad pedagógica.

Promover estas prácticas de manera sostenida permite formar estudiantes más conscientes, respetuosos y capaces de convivir en sociedades diversas.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN 1681-5653).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.

Cuando el conflicto enseña: educación emocional y mediación docente en sexto grado

Carla Adriana Raco

Resumen

El conflicto en el aula puede convertirse en una oportunidad formativa cuando se aborda desde una perspectiva socioemocional. Este trabajo sistematiza una experiencia desarrollada en sexto grado de la escuela primaria, donde la mediación docente permitió transformar una situación de tensión en un aprendizaje significativo vinculado a la regulación emocional, la empatía y la convivencia.

Palabras clave: educación emocional; mediación docente; conflicto escolar; regulación emocional

Escenario educativo y propósito formativo

En los últimos años, la educación ha comenzado a reconocer que el aprendizaje no depende únicamente de procesos cognitivos, sino también de factores emocionales que influyen de manera directa en la atención, la motivación, la convivencia y el bienestar estudiantil. En este marco, la inteligencia emocional se ha consolidado como un eje relevante para comprender el desarrollo integral de los sujetos y repensar el rol de la enseñanza.

La educación emocional ha sido definida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (Bisquerra, 2007). Desde esta perspectiva, las emociones no constituyen un aspecto secundario del aprendizaje, sino una dimensión estructural del desarrollo humano.

La experiencia que se analiza se desarrolló en un grupo de sexto grado integrado por 12 estudiantes de entre 11 y 12 años, con diversidad en sus formas de participación y en la gestión de sus emociones. Si bien

el grupo mostraba buena predisposición al trabajo colaborativo, presentaba dificultades ocasionales para resolver conflictos interpersonales de manera autónoma.

La intervención pedagógica tuvo como propósito favorecer el desarrollo de competencias emocionales —especialmente regulación emocional, empatía y comunicación— a partir de una situación real de conflicto surgida en el aula.

La intervención docente como mediación emocional

Durante una actividad grupal se produjo un conflicto interpersonal entre dos estudiantes. Uno de ellos manifestó frustración al sentirse excluido de la tarea, reaccionando con elevación del tono de voz y abandono del grupo. El episodio interrumpió momentáneamente la dinámica de trabajo y evidenció emociones intensas que dificultaban la interacción.

Desde el rol docente, se decidió detener la actividad y generar un espacio de diálogo estructurado. En primer lugar, se invitó al estudiante a expresar lo que sentía, validando su emoción y favoreciendo la toma de conciencia sobre la situación vivida.

Posteriormente, se promovió la escucha activa entre los integrantes del grupo, habilitando la comprensión de diferentes perspectivas.

Finalmente, se orientó a los estudiantes a proponer alternativas para reorganizar la tarea de manera más inclusiva. La intervención concluyó con la reintegración del alumno al grupo y la reanudación del trabajo en un clima más colaborativo.

En situaciones de conflicto interpersonal, promover estrategias de regulación emocional —como la verbalización de sentimientos, la empatía y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones— resulta fundamental. Estas intervenciones contribuyen a disminuir la intensidad del conflicto y fortalecer habilidades sociales.

Tal como sostiene Bisquerra (2007), las competencias emocionales requieren una intervención pedagógica intencional y sistemática. No se desarrollan de manera espontánea, sino que necesitan espacios de enseñanza explícita y modelado docente.

Resultados y aprendizajes pedagógicos

Los resultados fueron significativos. Se observó una disminución de la tensión emocional, mejora en la comunicación entre los estudiantes y continuidad

de la actividad académica sin nuevos episodios disruptivos. Asimismo, el grupo mostró avances en la capacidad de escuchar, reconocer distintos puntos de vista y reorganizar colectivamente la tarea.

La experiencia permitió transformar una situación conflictiva en una instancia formativa. Legitima la expresión emocional en un marco de respeto y promueve la reconstrucción del vínculo entre pares. La mediación docente no solo resolvió el conflicto inmediato, sino que fortaleció habilidades socioemocionales fundamentales para la convivencia escolar.

Asimismo, la intervención propició una reflexión sobre el papel central del docente en la construcción del clima emocional del aula. Reconocer, acompañar y orientar las emociones favorece entornos de aprendizaje más seguros, participativos y significativos.

Proyección y mejora

Como proyección, resultaría pertinente incorporar espacios sistemáticos de educación emocional que no dependan exclusivamente de situaciones conflictivas emergentes. También sería valioso implementar instancias de seguimiento que permitan observar la evolución de las competencias emocionales a lo largo del tiempo, así como promover momentos de reflexión grupal posteriores a los conflictos para consolidar aprendizajes.

Estas acciones contribuirían a fortalecer la autonomía emocional y la capacidad de los estudiantes para gestionar sus relaciones interpersonales de manera progresivamente más independiente.

Conclusión

La experiencia confirma que la intervención docente en clave socioemocional no solo mejora la convivencia, sino que también genera condiciones más favorables para el aprendizaje significativo. Educar emocionalmente implica reconocer que enseñar también es acompañar procesos afectivos, y que cada situación de conflicto puede transformarse en una oportunidad pedagógica para aprender a convivir mejor.

Referencias

Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

trabajaba con ellos, lo cual me ayudó muchísimo a darme cuenta de cómo se sentían.

Prácticas en el Nivel Primario y Modalidades

Dar y tomar la palabra

Corina Verónica Noriega

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, ante dificultades en la comunicación, la expresión emocional y la convivencia entre los estudiantes. A partir de la implementación del Consejo del Aula y el uso de un buzón anónimo, se generaron espacios de diálogo donde los alumnos pudieron expresar sus sentimientos, compartir conflictos y construir posibles soluciones colectivas. La propuesta permitió mejorar la escucha, la empatía y la resolución de conflictos, favoreciendo el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. Los resultados evidenciaron un fortalecimiento de los vínculos grupales y una mayor conciencia emocional, destacando la importancia de generar espacios sistemáticos de participación y palabra en el aula.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; comunicación; consejo del aula; empatía; resolución de conflictos

Introducción

La propuesta fue realizada en una escuela de la capital federal de Buenos Aires. El grupo cursaba sexto grado, estaba compuesto por 12 mujeres y 8 varones, muchos de ellos se conocían desde primer grado e ingresaron algunas compañeras nuevas, la edad promedio era de entre 11 y 12 años. A mitad de año comenzaron a tener problemas de comunicación, les costaba expresar sus sentimientos, comenzaron a separarse y hubo muchas situaciones que causaron malos entendidos y que los afectaban visiblemente. Creo importante destacar que era el segundo año que

El buzón y el consejo del aula

La propuesta que realizamos fue a través del consejo del aula, utilizamos un buzón para que de forma anónima participaran escribiendo sobre situaciones escolares que los hacían sentir mal y que pudieran plantear alguna posible solución. Uno de los alumnos se ocupaba de leer, otro daba la palabra y otro realizaba un registro escrito sobre lo que se hablaba. El objetivo principal fue que pudieran contar problemas, intercambiar opiniones, consejos; que pudieran llegar a una mediación en la resolución de conflictos interpersonales, que pudieran expresar sus sentimientos sin agredir al otro, que pudieran reconocer y respetar las diferencias y similitudes entre individuos y grupos.

Desarrollo de la experiencia

Durante toda una jornada el buzón quedaba en el salón para recibir los temas de los que se quería charlar. Al día siguiente preparamos el salón para el encuentro, corremos las mesas, nos sentamos en ronda y una de las encargadas saca un escrito al azar y lo lee. Al principio todos se quedaban callados, se reían, decían comentarios por lo bajo hasta que alguno se animaba a levantar la mano y pedir la palabra. Una vez que alguien daba su opinión otros se apresuraban por responder o justificar ciertas acciones, otros defendían posturas o actitudes. Costó mucho que esperaran su turno de hablar, se quejaban e incluso se enojaban por tener que esperar. Muchos estudiantes se sentían tristes por ciertas situaciones e incluso lloraron.

La mayoría de los temas a ser tratados tenían que ver con las relaciones de amistad entre las mujeres, los celos y la formación de grupitos de pertenencia, de los cuales los varones también se sentían excluidos o forzados a ser parte. Se dieron cuenta que la gran parte de los conflictos se generaban por malos entendidos, por la falta de diálogo y la poca escucha al otro.

“Con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos, percibe la transición de un estado emocional a otro (e.g., del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (e.g., sorpresa e ira, felicidad y tristeza) y cómo los personajes literarios o de cine resuelven sus conflictos

o dilemas personales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Sanz y Sanz, 1997). El objetivo final es que con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñando a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula. Una serie de actividades para padres y profesores encaminadas a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia y también la de sus hijos/alumnos puede encontrarse en Fernández-Berrocal y Ramos (2004).”

“tras la revisión de las propuestas anteriores, entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc” (Facultad de Educación. UNED Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82)

Conclusión

Los resultados de la propuesta fueron positivos, pudieron escucharse, dar su opinión, sugerir soluciones, pidieron también charlar sobre situaciones familiares. Lo más valioso fue que pudieron darse cuenta de cómo se sentían sus compañeros, pudieron acercarse, tomar conciencia que a todos les pasa lo mismo, y se ofrecieron apoyo ante cualquier circunstancia de angustia.

Esta propuesta podría modificarse haciéndola en grupos más reducidos y con situaciones puntuales que se repiten; podría incorporarse actividades plásticas para crear espacios de intereses comunes, e incluso se podría probar ejercicios de relajación y respiración consciente para favorecer la regulación de las emociones.

Referencias

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1–10.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82.

la vida”. En este contexto, el aula se transforma en un espacio privilegiado de socialización donde el docente no sólo transmite contenidos, sino que actúa como un modelo de inteligencia emocional irremplazable.

La dimensión emocional dentro del aula, una experiencia pedagógica y transversal

Mariana Gallegos

Introducción

Rafael Bisquerra Alzina distingue entre la inteligencia emocional (un constructo psicológico) y la competencia emocional, definida como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Desde su perspectiva, la educación emocional es el proceso continuo que busca potenciar estas competencias para capacitar al individuo ante los desafíos diarios.

Extremera y Fernández-Berrocal, mientras tanto, enfatizan el rol del docente como modelo vicario. Los estudiantes aprenden sobre el maestro tanto como aprenden de él; sus reacciones ante el estrés o los conflictos en el aula moldean el perfil afectivo de los alumnos y alumnas.

Finalmente, Teruel Melero subraya que la inteligencia emocional engloba cualidades como la empatía, el autocontrol y la asertividad, las cuales son fundamentales para facilitar las relaciones sociales y afianzar modelos de convivencia sanos.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia que compartiré en el siguiente ensayo se llevó a cabo con un grupo de 5º grado de una escuela de educación primaria de gestión pública dentro de CABA, tras observar una serie de fricciones recurrentes durante los trabajos grupales, que derivaban en conductas disruptivas y falta de motivación. La intervención se estructuró en tres fases basadas en el modelo de competencias de Bisquerra y los principios de enseñanza afectiva:

Fase de Conciencia y Etiquetado Emocional

Ante un conflicto específico por la división de tareas, en lugar de imponer una sanción autoritaria, se detuvo la actividad para aplicar la técnica del “Semáforo Emocional”. Se pidió a los alumnos que identificaran qué sentían. Siguiendo a Bisquerra, se fomentó la conciencia emocional, es decir, la capacidad de percibir y dar nombre a las propias emociones. Los estudiantes utilizaron un vocabulario más preciso (frustración, exclusión, agobio) en lugar de términos genéricos como “enojo”.

Resumen

El presente trabajo analiza la importancia de integrar la dimensión emocional en la práctica pedagógica como parte constitutiva del proceso educativo. A partir de los aportes teóricos de autores como Bisquerra, Teruel Melero, Extremera y Fernández-Berrocal, se reflexiona sobre el rol del docente como modelo emocional y mediador en el aula. Asimismo, se presenta una experiencia concreta en un grupo de 5º grado en la que, a través de estrategias como el “Semáforo Emocional”, el diálogo y la construcción colectiva de normas, se promovieron la conciencia emocional, la empatía y la regulación de emociones. Los resultados evidencian que el abordaje socioemocional favorece la convivencia, reduce conflictos y mejora la disposición hacia el aprendizaje, reafirmando su carácter transversal en la educación.

Palabras clave: educación emocional; competencias emocionales; inteligencia emocional; regulación emocional; empatía; convivencia escolar; práctica docente; nivel primario

Tradicionalmente, el sistema educativo ha priorizado el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades académicas, como la matemática o las prácticas del lenguaje, relegando la dimensión emocional a un segundo plano. No obstante, la realidad social contemporánea exige una reevaluación de estas prioridades. Como sostiene María Pilar Teruel Melero, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad, lo que implica que el crecimiento intelectual debe completarse con una perspectiva de desarrollo emocional que prepare a los alumnos “para

Fase de Empatía y Comunicación Expresiva

Posteriormente, se organizó un círculo de diálogo donde cada estudiante expuso su punto de vista. Aquí, la docente intervino como mediadora, aplicando estrategias de comunicación receptiva y expresiva. Se instó a los alumnos y a las alumnas a “ponerse en el lugar del otro”, una habilidad de empatía que Teruel Melero identifica como clave para armonizar comportamientos. Al escuchar las preocupaciones de sus compañeros, los estudiantes descubrieron que la agresividad inicial era una defensa ante el miedo a fracasar en la tarea. Esta fase es crucial porque, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal, las interacciones docente-alumno son espacios ideales para practicar la resolución de conflictos sin recurrir a la violencia.

Fase de Regulación y Toma de Decisiones

Finalmente, se trabajó la regulación emocional para transformar la emoción negativa en una acción constructiva. Se propuso que el grupo diseñara sus propias normas de colaboración. Esto permitió desarrollar la autonomía emocional y el sentido de responsabilidad ética. A la vez que, al permitirles participar en la toma de decisiones, se fomentó la reducción de los problemas de disciplina al aumentar la implicación personal.

Conclusión

En conclusión, la experiencia realizada demuestra que la educación emocional no debe ser una “nueva educación”, sino una dimensión que se integre de forma transversal en el quehacer diario. Como se ha expuesto a través de los planteamientos de Bisquerra, Teruel Melero, y Extremera y Fernández-Berrocal, el aprendizaje académico es ineficaz si se produce al margen de los sentimientos.

Ensayo de situación áulica: Inteligencia Emocional

Malvina Aquino Soledad

Resumen

El presente ensayo aborda la importancia de la inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo, destacando su rol en la construcción de un clima áulico positivo y en el bienestar de estudiantes y docentes. A partir de los aportes teóricos de Mayer y Salovey, Bisquerra, Teruel Melero y Extremera y Fernández-Berrocal, se analizan las competencias emocionales necesarias para el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, se presenta una situación concreta en el aula que ejemplifica la aplicación de la inteligencia emocional en la práctica docente, evidenciando cómo el reconocimiento, la regulación y la comprensión de las emociones favorecen el aprendizaje y la motivación.

Palabras clave: inteligencia emocional; educación emocional; clima escolar; regulación emocional

Introducción

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que ha ganado relevancia en la educación en los últimos años. Según Mayer y Salovey (1997), la IE se refiere a la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y ajenas. En el contexto áulico, resulta fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo y promover el bienestar tanto de los estudiantes como de los docentes.

Los docentes deben incorporar en sus clases el trabajo con las emociones que los estudiantes traen al aula, considerando las cuatro competencias señaladas por Mayer y Salovey: identificar emociones, utilizarlas, comprender su origen y gestionarlas adecuadamente.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Diversos autores han contribuido al desarrollo del concepto de inteligencia emocional:

- Mayer y Salovey (1997): Definen la IE como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones.
- Teruel Melero: Destaca su importancia para el desarrollo integral del alumnado.
- Extremera y Fernández-Berrocal: Subrayan su impacto en el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.
- Bisquerra Alzina: Propone la educación emocional como un proceso sistemático para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes.

Aplicación de la inteligencia emocional en el aula

La IE puede aplicarse en la práctica docente de diversas maneras a lo largo del ciclo lectivo:

- Reconocimiento de emociones: ayudar a los estudiantes a identificar y expresar lo que sienten.
- Regulación emocional: enseñar estrategias para manejar el estrés y las emociones negativas.
- Empatía y relaciones: fomentar el respeto y la comprensión entre pares.

Ejemplo de intervención pedagógica

En una clase de tercer grado de educación primaria, un estudiante llamado Pedro (8 años) presenta dificultades en matemáticas y se muestra frustrado ante un problema complejo, con intención de abandonar la tarea.

Intervención desde la inteligencia emocional

- Reconocimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997): el docente identifica la frustración y la nombra.
- Empatía y validación (Teruel Melero): el docente reconoce el sentimiento del estudiante como válido.
- Regulación emocional (Bisquerra): se propone una pausa y se analiza la dificultad.
- Resolución colaborativa (Extremera y Fernández-Berrocal): se trabaja en conjunto para resolver el problema paso a paso.

Resultados

El estudiante logra resolver la tarea, se siente comprendido y aumenta su motivación, evidenciando el impacto positivo de la intervención socioemocional.

Conclusión

La inteligencia emocional constituye un componente esencial en el ámbito educativo. Su incorporación en las prácticas docentes favorece un mejor clima escolar, promueve el bienestar y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trabajar las emociones en el aula no solo contribuye al desarrollo académico, sino también a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (s. f.). *Educación emocional y competencias emocionales*.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (s. f.). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*.

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

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

Nuestras emociones sí importan

Alfabetizar también es enseñar a sentir

Carla Nina

Resumen

En los primeros años de la escolaridad, el aprendizaje académico se entrelaza con el desarrollo emocional. Esta experiencia en primer grado reflexiona sobre la importancia de alfabetizar también en emociones, favoreciendo la expresión, la regulación y la convivencia en contextos sociales complejos.

Palabras clave: educación emocional; primer grado; alfabetización emocional; convivencia escolar; regulación emocional; escuela primaria

Introducción

En la escuela primaria, especialmente en los primeros años, los niños atraviesan procesos intensos de adaptación, socialización y construcción de identidad. En un grupo de 27 estudiantes de entre 6 y 7 años, se observaban con frecuencia conflictos surgidos en los recreos que luego impactaban en el clima del aula. Para algunos, estos episodios parecían menores; para otros, generaban sentimientos de enojo, tristeza o frustración que no siempre lograban expresar con palabras.

Frente a esta realidad, se diseñaron estrategias orientadas a favorecer la expresión emocional y la identificación de sentimientos, entendiendo que educar no implica únicamente enseñar contenidos académicos, sino también acompañar procesos afectivos.

Tal como sostiene Teruel Melero (2000), además de alfabetizar en números y letras, es necesario alfabetizar en emociones y habilidades sociales, ya que los problemas que atraviesan la vida cotidiana rara vez se reducen a contenidos disciplinares.

El “emocímetro” como herramienta pedagógica

Una de las estrategias implementadas fue el uso del “emocímetro”, un recurso visual que permitía a los estudiantes identificar cómo se sentían al ingresar a la escuela mediante dibujos que representaban alegría, enojo o tristeza.

La participación era voluntaria y respetuosa. Algunos estudiantes inicialmente preferían no expresarse; sin embargo, con el tiempo, comenzaron a sumarse al espacio de manera espontánea. Esta práctica permitió visibilizar el impacto de las emociones en el desempeño escolar y anticipar posibles dificultades en la convivencia.

Reconocer el estado emocional de los estudiantes contribuyó a generar un clima de mayor comprensión y acompañamiento.

Educación emocional y aprendizaje

Los estudiantes emocionalmente competentes tienden a mostrar mayor concentración, motivación y compromiso con el aprendizaje. Asimismo, presentan menos conductas disruptivas, lo que favorece un ambiente áulico más positivo.

Las habilidades socioemocionales —como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos— resultan fundamentales para el trabajo en equipo y la colaboración. Estas competencias no solo inciden en el rendimiento académico, sino que constituyen herramientas esenciales para la vida personal y profesional.

El desarrollo de estas habilidades no ocurre de manera espontánea: requiere una enseñanza intencional y un entorno educativo que las valore y promueva de forma sistemática.

Integrar la educación socioemocional al currículo

Una de las claves para fortalecer el desarrollo socioemocional consiste en integrarlo de manera transversal al currículo, en lugar de abordarlo como contenido aislado. Por ejemplo, en el área de Prácticas del Lenguaje pueden analizarse emociones de personajes literarios; en Ciencias Sociales, reflexionar sobre conflictos históricos desde la empatía y el respeto.

Si bien pueden surgir resistencias frente a la incorporación de estas propuestas, resulta fundamental socializar evidencia y experiencias que demuestren

el impacto positivo de la educación emocional en el aprendizaje y el bienestar general.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que cuando se generan espacios seguros para expresar emociones, los estudiantes responden con mayor apertura y disposición al diálogo. La alfabetización emocional no sustituye a la académica: la complementa y la potencia.

Educar implica formar sujetos capaces de reconocer, comprender y regular sus emociones. Solo así es posible construir vínculos respetuosos y aprendizajes significativos.

El desarrollo socioemocional no termina en la escuela: impacta en la vida adulta y en la capacidad de construir relaciones saludables y entornos colaborativos.

Referencias

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

El tapiz del aprendizaje

Tejiendo saberes en la heterogeneidad de primer grado

Gisela Mariel Cassoli

Resumen

La heterogeneidad en el aula constituye una realidad pedagógica que interpela la práctica docente. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en primer grado donde la educación emocional se convirtió en el eje organizador de la convivencia y del aprendizaje, demostrando que la diversidad puede transformarse en potencia pedagógica cuando se trabaja desde la validación emocional y la regulación consciente.

Palabras clave: educación emocional; heterogeneidad; primer grado; regulación emocional; convivencia escolar; alfabetización emocional

El aula como punto de partida

La experiencia se desarrolló en un primer grado del nivel primario conformado por 18 niños y niñas de entre seis y siete años. El grupo presentaba marcadas diferencias en sus procesos de alfabetización y, especialmente, en sus niveles de regulación emocional.

Concebir el aula como un espacio heterogéneo implica reconocer que no existe un “alumno promedio”. En este contexto, la propuesta didáctica se diseñó bajo la premisa de que las habilidades socioemocionales constituyen el cimiento sobre el cual se construye el conocimiento académico. Cuando un niño no logra gestionar la frustración frente a una dificultad —por ejemplo, al no poder escribir una palabra— el impacto emocional puede bloquear el proceso cognitivo.

El objetivo central fue desarrollar una secuencia de educación emocional que permitiera a cada estudiante identificar sus estados internos y encontrar canales de comunicación asertiva, transformando la diversidad en una ventaja pedagógica.

Validar la emoción para potenciar el aprendizaje

La propuesta, titulada “Mi bitácora de valientes”, se centró en la creación de un espacio diario de reflexión. Inspirada en el modelo de inteligencia emocional de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la intervención priorizó la percepción y comprensión emocional como primer paso hacia la autorregulación.

Se implementaron “estaciones de intensidad”, donde cada estudiante ubicaba su nombre en un color representativo de su estado emocional al iniciar la jornada. Esta práctica se realizó sin juicios de valor, promoviendo una cultura de reconocimiento y respeto.

Desde la perspectiva de Kaplan (2022), la escuela debe constituirse como un espacio de cuidado y reconocimiento, ya que la mirada docente posee un poder constituyente sobre la subjetividad del alumno. Bajo este encuadre, la propuesta no se limitó a identificar emociones, sino que avanzó hacia su validación.

Durante las asambleas semanales, los niños compartían situaciones de conflicto. La heterogeneidad se manifestó en los distintos modos de expresión: algunos verbalizaban con fluidez; otros requerían del dibujo o del juego dramático como mediación.

Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007), quienes definen la educación emocional como un proceso continuo integrado al currículo, se incorporó la práctica de la “pausa consciente”, adaptada a la edad del grupo. Cada niño contaba con una pequeña caja con elementos sensoriales (texturas, aromas, mandalas para colorear), orientados a favorecer la autorregulación.

En este marco, la evaluación adoptó un enfoque formativo: no se trató de medir conductas disciplinarias, sino de observar cómo cada estudiante transitaba progresivamente desde la impulsividad hacia respuestas mediadas por la palabra.

Resultados observados

Con el avance de las semanas, el vocabulario emocional del grupo se amplió significativamente. Los estudiantes comenzaron a diferenciar matices emocionales — como envidia, cansancio o miedo— más allá de categorías generales como “enojo” o “tristeza”.

Se registró una disminución de conflictos durante

los recreos y un mayor recurso a la mediación docente antes de que las situaciones escalaran. La incorporación de estrategias vinculadas a la denominada “pedagogía de la sensibilidad” (Malaisi, 2018) permitió fortalecer el clima de aula y consolidar vínculos más empáticos entre pares.

Reflexiones sobre una práctica en movimiento

La experiencia permitió comprobar que la heterogeneidad, cuando es abordada desde la educación emocional, se transforma en motor de empatía y cooperación. Ver a un estudiante que ha avanzado en su proceso lector ayudar a un compañero a nombrar su tristeza en la “bitácora” constituye una evidencia concreta de que las habilidades socioemocionales atraviesan todos los contenidos curriculares.

Asimismo, se identificó la necesidad de extender estas prácticas al trabajo con las familias, a fin de sostener criterios comunes de validación emocional entre escuela y hogar. Se proyecta, en este sentido, la realización de talleres de alfabetización emocional para adultos responsables.

En conclusión, enseñar en aulas heterogéneas requiere docentes capaces de gestionar climas emocionales. Solo cuando el aula se convierte en un espacio seguro para sentir, puede consolidarse como un espacio potente para aprender.

Referencias

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

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

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Malaisi, L. (2018). *Modo creativo: Educación emocional aplicada en el aula*. Buenos Aires: Planeta.

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.

Desarrollo de la propuesta

Preguntas de profundización para construir conciencia emocional

Silvana Vanina Cipolla

Resumen

La construcción de la conciencia emocional en la escuela primaria exige propuestas pedagógicas que permitan trascender la descripción objetiva de los conflictos para habilitar la comprensión subjetiva de las emociones implicadas. Este artículo presenta una experiencia de Consejo de Aula orientada a promover preguntas de profundización como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales.

Palabras clave: conciencia emocional; consejo de aula; competencias emocionales; convivencia escolar; educación primaria

Introducción

El grupo está conformado por diecinueve estudiantes de quinto grado de educación primaria, con edades entre los 10 y 11 años. Se trata de un curso comprometido y responsable frente a las propuestas académicas. Sin embargo, en el plano vincular emergen situaciones que requieren intervención pedagógica específica.

En los espacios de Consejo de Aula, destinados a la resolución colaborativa de conflictos, los estudiantes presentan dificultades para formular preguntas que les permitan profundizar en las emociones implicadas en las situaciones de malestar. Predomina una mirada objetiva de los hechos, pero cuesta acceder a la dimensión subjetiva de lo vivido.

Frente a esta necesidad, se diseñó una secuencia orientada a trabajar preguntas de profundización como herramienta para el desarrollo de la conciencia emocional.

Primer momento: preguntas objetivas

Se propone inicialmente la lectura de un cuento. A partir de esta lectura, los estudiantes responden preguntas de carácter descriptivo tales como:

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Dónde se desarrolla la historia?
- ¿Cuál es el problema del protagonista?
- ¿Cómo se resuelve el conflicto?

Este tipo de preguntas permite asegurar la comprensión literal del texto y el reconocimiento de los hechos narrados.

Segundo momento: preguntas subjetivas

En una segunda lectura del mismo cuento, se invita a formular preguntas que apunten a la dimensión emocional de los personajes, por ejemplo:

- ¿Qué pensó cada personaje en determinada situación?
- ¿Cómo se sintió ante el conflicto?
- ¿Qué emociones pudieron influir en su reacción?
- ¿Cómo habría actuado en otro contexto?

Este ejercicio introduce una diferencia clave: pasar del análisis objetivo al reconocimiento de la subjetividad. La formulación de este tipo de preguntas habilita la empatía y la toma de perspectiva.

Tercer momento: Consejo de Aula

Finalmente, se retoma el dispositivo de Consejo de Aula para que los estudiantes identifiquen situaciones reales de conflicto dentro del grupo.

En esta instancia, se observa un cambio significativo: los alumnos logran describir no sólo el hecho conflictivo, sino también las emociones implicadas. Se expresan sentimientos de enojo, frustración, tristeza o incomodidad, y comienzan a formular hipótesis sobre las emociones que podrían estar atravesando sus compañeros.

El diálogo posibilita la construcción de acuerdos escritos, orientados a mejorar la convivencia. De este modo, la reflexión emocional se traduce en compromisos concretos.

Fundamentación teórica

La propuesta se sustenta en el marco de las competencias emocionales desarrolladas por Rafael Bisquerra y Núria Pérez Escoda (2007). En particular, se vincula con:

- Conciencia emocional: capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás.
- Regulación emocional: manejo adecuado de las emociones en función del contexto.
- Autonomía emocional: desarrollo de autoestima y actitud positiva ante la vida.
- Competencia social: habilidades para mantener relaciones interpersonales saludables.
- Competencias para la vida y el bienestar: adopción de comportamientos responsables para afrontar desafíos cotidianos.

El Consejo de Aula se configura así como un espacio privilegiado para el ejercicio de estas competencias, en tanto habilita la palabra, la escucha activa y la construcción colectiva de acuerdos.

Conclusión

La experiencia permitió observar avances en la identificación y verbalización de emociones, así como en la formulación de preguntas que profundizan en la dimensión subjetiva de los conflictos.

El pasaje de preguntas objetivas a preguntas emocionales favoreció la empatía y la comprensión mutua. Los acuerdos alcanzados no surgieron de una imposición docente, sino de un proceso reflexivo compartido.

De este modo, la propuesta contribuye a fortalecer la convivencia escolar y el bienestar grupal desde una perspectiva formativa.

Referencias

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

Habilidades socioemocionales en los procesos educativos

Claves para un aprendizaje integral

Andrea Neschenko

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales se ha consolidado como un eje central en los procesos educativos contemporáneos. Más allá de los contenidos disciplinares, la escuela tiene el desafío de formar sujetos capaces de reconocer, regular y expresar sus emociones, construir vínculos saludables y afrontar situaciones complejas con equilibrio. Este ensayo reflexiona sobre la importancia de integrar la educación socioemocional como dimensión transversal del quehacer docente.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; educación integral; convivencia escolar; bienestar emocional; formación docente; aprendizaje significativo

Introducción

En las últimas décadas, el campo educativo ha ampliado su mirada sobre el aprendizaje. Si bien el desarrollo cognitivo continúa siendo un pilar fundamental, hoy se reconoce que el crecimiento emocional y social resulta igualmente decisivo para el desempeño académico y la vida en comunidad.

Las habilidades socioemocionales (HSE) se han convertido en un componente esencial de los procesos educativos, dado que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y fortalecen las condiciones para un aprendizaje significativo.

¿Qué son las habilidades socioemocionales?

Las habilidades socioemocionales refieren a la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones interpersonales saludables. Entre las principales se encuentran:

- Autoconciencia.
- Autorregulación.
- Empatía.
- Comunicación efectiva.
- Resolución constructiva de conflictos.

Estas competencias no surgen de manera espontánea ni se desarrollan únicamente por maduración biológica; requieren mediación pedagógica intencional y sostenida.

Importancia de las HSE en la educación

La evidencia internacional subraya que el desarrollo de habilidades socioemocionales impacta positivamente en múltiples dimensiones del aprendizaje y la convivencia escolar.

Entre sus principales aportes se destacan:

- Mejora del rendimiento académico
- Estudiantes que logran regular sus emociones y mantener la motivación muestran mayor concentración, persistencia y compromiso con las tareas escolares.
- Fortalecimiento de la convivencia

El desarrollo de la empatía y la comunicación respetuosa favorece climas escolares saludables, disminuyendo situaciones de violencia, exclusión o acoso

Preparación para la vida laboral y social

El trabajo en equipo, la escucha activa y la capacidad de adaptación constituyen competencias altamente valoradas en el ámbito profesional y social.

Bienestar emocional

Las HSE permiten afrontar el estrés, la frustración y la ansiedad de manera más equilibrada, promoviendo una experiencia escolar más satisfactoria.

La escuela, en tanto espacio formativo privilegiado, constituye un ámbito propicio para el desarrollo de aprendizajes que exceden los contenidos curriculares

prescriptos. En este sentido, surge un interrogante fundamental: ¿cómo se prepara el profesorado para integrar en sus prácticas una mirada que supere lo estrictamente cognitivo y coloque en primer plano el desarrollo socioemocional? Este desafío interpela tanto la formación inicial como la formación continua docente.

Estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en el aula

Integrar las HSE al trabajo cotidiano no implica sumar un contenido aislado, sino asumir una perspectiva pedagógica transversal. Algunas estrategias posibles son:

Incorporar actividades socioemocionales

Diseñar propuestas que promuevan la reflexión sobre las emociones, el reconocimiento de estados afectivos y la empatía, integrándolas al currículo.

Modelar comportamientos

El docente constituye un modelo emocional. La forma en que gestiona conflictos expresa desacuerdos o regula tensiones impacta directamente en los estudiantes.

Crear un ambiente de apoyo

Establecer normas claras, fomentar el respeto mutuo y construir un espacio de confianza donde cada estudiante pueda expresarse sin temor a la descalificación.

Fomentar la participación

Promover actividades colaborativas, proyectos grupales y espacios de diálogo que fortalezcan la comunicación y el sentido de pertenencia.

Formación docente y educación socioemocional

La educación socioemocional no puede quedar librada a iniciativas individuales. Requiere políticas institucionales, marcos normativos y programas de formación que acompañen a los docentes en el desarrollo de sus propias competencias emocionales.

Organismos internacionales como la UNESCO han señalado la relevancia de las habilidades socioemocionales para la vida y el trabajo, subrayando su papel en la construcción de sociedades más inclusivas y resilientes.

La consolidación de políticas públicas orientadas al desarrollo socioemocional constituye un paso necesario para garantizar una educación

verdaderamente integral.

Conclusión

Las habilidades socioemocionales son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. No solo inciden en el rendimiento académico, sino también en la construcción de vínculos saludables, la autonomía y el bienestar personal.

Priorizar la educación socioemocional implica reconocer que enseñar no es únicamente transmitir saberes disciplinares, sino acompañar la formación de sujetos capaces de convivir, dialogar y afrontar desafíos con equilibrio emocional.

La escuela del presente y del futuro necesita integrar de manera sistemática estas dimensiones, formando estudiantes preparados no solo para aprobar exámenes, sino para transitar la vida con responsabilidad y sensibilidad.

Referencias

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019).

Habilidades socioemocionales para la vida y el trabajo. Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales. Secretaría de Educación. Repositorio Institucional CONICET Digital.

La emoción, catalizador del conocimiento en el aula como espacio cuidado para la manifestación, comprensión y regulación de las emociones

Eduardo Javier Pellegrini

Resumen

El presente trabajo aborda la integración de las habilidades socioemocionales en la enseñanza de contenidos disciplinares en el nivel medio, en contextos áulicos atravesados por la heterogeneidad y diversas problemáticas vinculares. A partir de una experiencia en dos cursos de primer año de una escuela secundaria estatal de CABA, se propone una secuencia didáctica desde el área de Geografía que articula contenidos sobre recursos naturales estratégicos con el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales. La intervención, basada en el uso de recursos audiovisuales y espacios de diálogo, permitió movilizar emociones, favorecer la participación de estudiantes con distintos niveles de implicación y promover reflexiones significativas. Se concluye que el abordaje emocional de los contenidos no solo fortalece la convivencia, sino que también potencia el aprendizaje, consolidando al aula como un espacio de construcción colectiva y desarrollo integral.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; empatía; enseñanza interdisciplinaria; nivel secundario; convivencia escolar; aprendizaje significativo

Introducción

En la práctica docente queda cada vez más en evidencia que el trabajo en el aula ha dejado de ser solitario y atomizado. La autonomía no solo se ha abierto paso como mandato en el currículum

sino también en la realidad áulica. Es así que el concepto de estudiantes autónomos, pero a su vez interdependientes para alcanzar objetivos propios y grupales es ya una realidad como meta. Pero no solo de estudiantes, también en docentes. Los espacios interareales vienen ganando terreno frente a la cátedra de la disciplina específica. Es aquí que son necesarias las habilidades socioemocionales.

Entonces podemos concebir a las habilidades socioemocionales como una red interconectada donde sus puertos son docente-docente-estudiante-estudiante-estudiantes-docentes ya que, como afirman Extremera y Barrocal: “El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo”.

Contexto institucional y características de los grupos

Los cursos evaluados son dos primeros años de escuela media estatal de CABA. El curso A y el curso B. El curso A presenta el mayor índice de complejidad (violencia verbal entre pares, mala conducta) el curso B presenta otro tipo de complicaciones (curso atomizado, grupos dentro de grupos con poco contacto, violencia esporádica tanto verbal como física).

En ambos cursos, de 14 estudiantes cada uno, había estudiantes con diversos grados de autismo, así como también estudiantes con apatía hacia los contenidos disciplinares, dificultades en la convivencia e inestabilidad emocional.

Fundamentación teórica

Esta situación requería la intervención de un planteo de clase integral que pudiera abarcar a todos y todas. La inteligencia emocional se presenta como una herramienta propicia para abordar los contenidos desde una perspectiva más humana.

Como señala Teruel Melero, es necesario no solo alfabetizar en contenidos académicos, sino también en emociones, habilidades sociales y toma de decisiones.

- La propuesta se fundamenta también en los aportes de Díaz y Martí, tomando dos ejes principales:
 - La empatía
 - Las habilidades sociales

Asimismo, se retoma el concepto de competencia de Bisquerra, quien sostiene que esta implica un “saber

actuar”, pero también requiere querer y poder hacerlo.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrolló en tres etapas:

Primera etapa

Se proyectó un video explicativo sobre la importancia del cobalto en la producción tecnológica y su rol en la cadena global de valor.

Segunda etapa

Se proyectó un segundo video que mostraba las condiciones de vida de niños que trabajan en minas de cobalto en el Congo.

Tercera etapa: reflexión y trabajo emocional

A partir de los videos, se abrió un espacio de diálogo donde los estudiantes expresaron las emociones que les generaba la situación observada. Podían hacerlo de forma oral o escrita.

El impacto fue significativo: estudiantes con dificultades en la escritura lograron expresar sus emociones oralmente, identificando con claridad sentimientos vinculados a la injusticia y la explotación.

Luego se propuso reflexionar sobre el uso cotidiano de dispositivos tecnológicos y su vínculo con estas problemáticas.

Finalmente, se realizó una actividad en ronda con tarjetas disparadoras que promovieron el debate y la participación, incluso de aquellos estudiantes que habitualmente mostraban desinterés.

Resultados y análisis

El efecto de la propuesta fue altamente positivo. La incorporación de las emociones como eje del aprendizaje permitió:

- Mayor participación de los estudiantes
- Expresión emocional en alumnos con dificultades comunicativas
- Generación de debates significativos
- Inclusión de estudiantes habitualmente apáticos

El uso de lo emocional como catalizador del contenido disciplinar tuvo un efecto bidireccional: por un lado, fortaleció las habilidades socioemocionales; por otro, revitalizó el interés por los contenidos.

Conclusión

El trabajo con las emociones en el aula permite superar prácticas tradicionales centradas en la repetición y la memorización. Cuando los estudiantes responden desde la emoción, cada intervención se convierte en un aporte significativo.

El aula se configura, así como un espacio privilegiado de socialización emocional, donde el docente asume un rol central como referente no solo académico, sino también afectivo.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

El termostato emocional

Fernando Gabriel Benedetti

Resumen

En contextos de educación técnica, donde la exigencia práctica y la presión evaluativa son constantes, la autorregulación emocional se convierte en una competencia clave para el aprendizaje. Este artículo presenta una propuesta pedagógica que articula metáforas técnicas con fundamentos teóricos de la educación emocional, integrando recursos didácticos y reflexión conceptual.

Palabras clave: autorregulación emocional; educación técnica; zona de desarrollo próximo; inteligencia emocional; convivencia escolar

Introducción

En el taller, si un motor se sobrecalienta y no dispone de un sistema de corte, se funde. En el aula sucede algo similar: cuando la tensión emocional supera la capacidad de regulación, el aprendizaje se bloquea. La autorregulación funciona como un sistema de control que evita el “cortocircuito” cognitivo.

La propuesta “El termostato emocional” surge como intervención pedagógica en un curso de segundo año de escuela técnica, con el propósito de brindar herramientas concretas para reconocer señales corporales de activación emocional y aplicar estrategias de regulación antes de reaccionar impulsivamente.

Diagnóstico: reconocer las señales de sobrecalentamiento

Antes de una reacción explosiva —ante un examen, una tarea que no resulta o un conflicto con un compañero— el cuerpo envía señales. Entre las más

frecuentes se identifican:

- Tensión muscular (mandíbula apretada, puños cerrados).
- Sensación de aumento de temperatura.
- Aceleración cardíaca.
- Focalización exclusiva en el problema (“visión de túnel”).
- Conductas motoras repetitivas (golpear objetos, mover la pierna).

El reconocimiento temprano de estas señales constituye el primer paso de la autorregulación.

El protocolo de reinicio

La propuesta didáctica incluye un “protocolo de seguridad” estructurado en tres momentos:

Paso A: Corte de energía (seis segundos)

Diversos estudios sobre neurobiología emocional indican que la activación intensa requiere algunos segundos para ser procesada por áreas corticales vinculadas al control racional. Contar lentamente mientras se respira permite interrumpir la reacción automática.

Paso B: Ventilación consciente

Respirar en ciclos controlados (inhalar cuatro tiempos, sostener cuatro, exhalar cuatro) activa el sistema parasimpático y reduce la activación fisiológica.

Paso C: Análisis de la situación

Se propone distinguir entre:

- Frustración propia (error o dificultad personal).
- Situación externa (interacción conflictiva).

Esta diferenciación favorece la toma de decisiones reflexiva y reduce la impulsividad.

Código de convivencia y regulación colectiva

La propuesta culmina en la construcción grupal de acuerdos:

- Respetar el tiempo de “reinicio” solicitado por un compañero.

- Comunicar malestares antes de que escalen.
- Reconocer que el descanso y la alimentación influyen en la estabilidad emocional.

De este modo, la regulación deja de ser exclusivamente individual y se convierte en una práctica colectiva.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Fundamentación teórica

La propuesta dialoga con diversos marcos conceptuales. Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el aprendizaje se produce primero en el plano social para luego interiorizarse. El docente actúa como andamiaje dentro de la zona de desarrollo próximo, modelando estrategias que el estudiante aún no domina autónomamente.

Asimismo, Rafael Bisquerra define las competencias emocionales como habilidades que permiten actuar de manera reflexiva ante situaciones emocionalmente intensas. La regulación emocional constituye un componente central de estas competencias.

Natalia Extremera y Pablo Fernández-Berrocal señalan que el docente funciona como modelo de inteligencia emocional, influyendo en el clima áulico a través de sus intervenciones cotidianas.

El uso de metáforas técnicas (corte de energía, debug, sistema operativo) funciona como mediador cultural que transforma conceptos abstractos en herramientas psicológicas accesibles para estudiantes de formación técnica.

Conclusión

La autorregulación emocional no es un complemento del currículo técnico, sino una condición que posibilita el aprendizaje. Integrar estrategias explícitas de educación emocional en la escuela técnica implica reconocer que pensamiento y emoción no operan por separado, sino como dimensiones interdependientes del proceso formativo.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2003). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona.

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

Reflexiones desde mi práctica docente en los proyectos: “Vamos a jugar”, “Piratas en la escuela” y “Conociendo mi cuerpo”

Florencia Margueirat

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela de educación especial con un grupo reducido de niños ciegos. A partir de la implementación de proyectos centrados en el juego, el cuerpo y la exploración sensorial, se buscó fortalecer habilidades socioemocionales vinculadas a la autonomía, la convivencia y la comunicación. La intervención evidencia cómo la educación emocional, integrada de manera transversal, favorece la construcción de vínculos, la regulación emocional y el sentido de pertenencia, destacando el rol docente como mediador clave en estos procesos.

Palabras clave: educación emocional; educación especial; habilidades socioemocionales; inclusión; convivencia escolar

Introducción

La experiencia se desarrolló en una escuela de educación especial, con un grupo de niños ciegos cuyas edades oscilan entre los 7 a 10 años. El grupo está conformado por 4 alumnos, con interés y necesidades individuales en la autonomía, la comunicación y la convivencia escolar. Estas características hicieron necesario un acompañamiento docente constante, especialmente en situaciones de interacción social.

A partir de la observación cotidiana y de las necesidades reales del grupo, surgieron los proyectos “Piratas en la Escuela”, “Vamos a jugar...” y “Conociendo mi cuerpo”, con el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales a través del juego, el cuerpo y la exploración. Las propuestas buscaron

generar experiencias significativas que permitieran a los alumnos aprender a relacionarse con otros, respetar reglas, expresar emociones y construir vínculos saludables dentro del aula.

Desarrollo

En mi práctica docente, el trabajo con las habilidades socioemocionales no se presenta como un contenido aislado, sino como una dimensión que atraviesa todas las experiencias de enseñanza. En el trabajo con niños ciegos, estas habilidades adquieren un valor central, ya que muchas vivencias sociales y emocionales requieren ser mediadas de manera intencional por el docente.

Dentro del aula, gran parte de las dificultades no estuvieron relacionadas únicamente con los contenidos escolares, sino con aspectos de la convivencia: esperar turnos, aceptar normas, tolerar la frustración, compartir con pares o resolver pequeños conflictos. Frente a estas situaciones, el juego reglado se convirtió en una herramienta fundamental. A través del uso de los recursos, adaptados, de la ludoteca escolar, se generaron espacios de juego compartido donde los alumnos pudieron aprender a respetar acuerdos, sostener consignas simples y jugar con otros, siempre atendiendo a los tiempos y necesidades individuales.

Desde este enfoque, el cuerpo ocupó un lugar central. Para los niños ciegos, el cuerpo es el principal medio de exploración y conocimiento del entorno. Las propuestas de movimiento, recorridos, manipulación de objetos y experiencias sensoriales favorecieron la construcción de confianza, el reconocimiento del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del otro, fortaleciendo la autoestima y el cuidado mutuo.

Bisquerra (2000) sostiene que las competencias emocionales se desarrollan cuando las personas pueden reconocer, expresar y regular sus emociones (Bisquerra, 2000). En la práctica cotidiana, esto se hizo visible en situaciones concretas: cuando un alumno se enojaba al perder un juego, cuando otro necesitaba ayuda para esperar su turno o cuando el grupo celebraba un logro compartido. Estos momentos se transformaron en oportunidades de aprendizaje, permitiendo poner en palabras lo que sentían y acompañarlos en la construcción de formas más saludables de vincularse.

El proyecto “Piratas en la Escuela” ofreció un marco simbólico especialmente significativo para el grupo. Sentirse parte de una tripulación, asumir roles y compartir desafíos comunes fortaleció el sentido de pertenencia y la identidad grupal. La construcción

conjunta del anticipador de la puerta permitió no solo identificar el aula, sino también consolidar el nombre del grupo: “Los piratas”.

Desde este lugar simbólico, los alumnos comenzaron a participar con mayor confianza, a comunicarse con más seguridad y a establecer vínculos más estables. El juego simbólico habilitó la expresión de emociones y favoreció la inclusión de todos los estudiantes, respetando los tiempos, necesidades e intereses individuales.

Resultados

Fernández-Berrocal y Extremera destacan que la educación emocional mejora la convivencia escolar y el bienestar (2005). A lo largo del desarrollo de los proyectos, se observaron avances progresivos en la anticipación de acciones, el respeto por las reglas y la resolución de conflictos con mayor autonomía. Si bien estos logros no fueron inmediatos, resultaron significativos en la construcción de vínculos más seguros y respetuosos.

Esta experiencia me permitió comprender que educar emocionalmente implica también revisar mi propia práctica docente. Mi rol fue acompañar, intervenir cuando fue necesario, habilitar la palabra, sostener límites claros y ofrecer un clima de confianza. La formación docente en inteligencia emocional me permitió entender que el aprendizaje socioemocional no ocurre de manera espontánea, sino que requiere intencionalidad pedagógica.

Conclusión

A modo de cierre, considero que las habilidades socioemocionales se construyen en la experiencia diaria, en el juego compartido y en el cuerpo en acción. Los proyectos desarrollados me permitieron ofrecer a mis alumnos espacios significativos donde pudieron convivir, expresarse y sentirse parte de un grupo. Educar las emociones, desde mi práctica, implica acompañar a cada niño en su crecimiento personal y social, respetando sus tiempos y fortaleciendo su inclusión afectiva y educativa.

Referencias

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

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Desarrolla la inteligencia emocional en el profesorado*. Pirámide.

3. Educación Artística, Física y Especiales

Desarrollo de competencias emocionales en Educación Física: una propuesta pedagógica

Yesica Yanel González

Resumen

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, dado que articula vivencias corporales, interacción grupal y situaciones de cooperación y competencia. El presente trabajo describe una propuesta pedagógica orientada a fortalecer competencias emocionales en estudiantes del segundo ciclo del nivel primario, integrando reflexión y práctica corporal como ejes de una formación integral.

Palabras clave: educación emocional; Educación Física; habilidades socioemocionales; autorregulación; convivencia escolar; aprendizaje cooperativo

Introducción

Este ensayo presenta una experiencia pedagógica centrada en la aplicación sistemática de competencias emocionales en un grupo de estudiantes de segundo ciclo del nivel primario. El curso está conformado por 16 alumnos con trayectorias compartidas, aunque con diferencias en niveles cognitivos, motrices y estilos de aprendizaje.

Se observan perfiles diversos: estudiantes que manifiestan incomodidad frente a la actividad física, pero participan activamente en instancias de diálogo; otros que se destacan motrizmente, aunque presentan dificultades comunicativas o actitudes individualistas; y algunos que evidencian escasa integración grupal. Asimismo, se registran situaciones de desregulación

emocional asociadas a la competencia, al error o al resultado de los juegos, expresadas mediante impulsividad, burlas o dificultades en la comunicación.

En este contexto, la propuesta incorpora, dentro de la planificación habitual, una clase semanal destinada de manera intencional al trabajo socioemocional. Sus objetivos son:

- Reconocer y expresar emociones;
- Promover el autocontrol y el cuidado de sí y de los demás;
- Consolidar un espacio seguro y participativo;
- Favorecer la inclusión mediante experiencias cooperativas y lúdicas que fortalezcan habilidades socioemocionales.

Desarrollo

La propuesta se fundamenta en la necesidad de que la escuela aborde explícitamente la formación socioemocional, superando una concepción restringida al desarrollo cognitivo o motriz. Como sostiene Delors (1996), la educación debe promover no solo el “aprender a conocer”, sino también el “aprender a hacer, a vivir juntos y a ser”. En el escenario educativo contemporáneo, las habilidades socioemocionales —tanto intrapersonales como interpersonales— resultan centrales para el desarrollo integral.

Las emociones influyen en la atención, el aprendizaje, la toma de decisiones y la calidad de los vínculos. El autoconocimiento permite identificar estados emocionales, comprender sus causas y efectos, y favorecer trayectorias más autónomas y responsables.

Estructura de las clases

Las clases se organizaron en tres momentos claramente diferenciados:

Instancia inicial de sensibilización y construcción conceptual

Se inició con un torbellino de ideas sobre conceptos tales como emoción, autocontrol, empatía, comunicación y conflicto. Luego, se analizaron de manera anónima imágenes que representaban situaciones conflictivas del ámbito escolar. A partir de estas reflexiones, se elaboró un cuadro síntesis y una grilla de habilidades socioemocionales presentes o a fortalecer en el grupo.

Desarrollo central mediante experiencias cooperativas.

Se implementaron propuestas corporales en las que el logro dependía de la colaboración. Se diseñaron desafíos de coordinación grupal, desplazamientos colectivos y mini deportes cooperativos, observando indicadores como comunicación, empatía, tolerancia a la frustración y autocontrol.

Durante las actividades se registraron actitudes diversas: impulsividad, burlas, aislamiento, cooperación o abandono de la tarea. Se priorizó la expresión emocional por sobre el marcador final, promoviendo que quienes poseían mayor habilidad motriz acompañaran a sus compañeros con mayores dificultades.

Cierre reflexivo y evaluación del proceso

Cada estudiante completó individualmente la grilla de habilidades socioemocionales, contrastando percepciones iniciales y finales. Esta instancia permitió una primera aproximación a la autoevaluación y al reconocimiento de avances.

En consonancia con Goleman (1998) y con Bisquerra y Pérez Escoda (2007), la educación emocional se concibe como un proceso continuo orientado al desarrollo de la autorregulación, la empatía, la resolución constructiva de conflictos y la toma de decisiones responsables. Desde esta perspectiva, la Educación Física se transforma en un espacio privilegiado para la construcción de un clima inclusivo y participativo.

Conclusión

La implementación de la propuesta evidenció la relevancia de generar espacios sistemáticos de educación socioemocional en Educación Física. Se observó una mayor apertura al diálogo, disposición a la escucha y toma de conciencia sobre emociones y conductas.

Si bien no desaparecieron completamente las actitudes impulsivas, los estudiantes comenzaron a reconocerlas, lo que constituye un primer paso hacia la autorregulación. La posibilidad de expresar emociones y reflexionar colectivamente fortaleció el sentido de pertenencia grupal y promovió vínculos más respetuosos.

Un aspecto especialmente significativo fue la articulación entre vivencia corporal y reflexión posterior, evitando que los conceptos quedaran en el plano exclusivamente teórico. El registro sistemático y

la autoevaluación final brindaron información valiosa para identificar avances y áreas pendientes.

Como proyección, se sugiere prolongar la propuesta en el tiempo, articularla con otras áreas curriculares y acompañar individualmente a quienes presentan mayores dificultades en regulación emocional. La experiencia reafirma que la educación socioemocional constituye un componente indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de un clima escolar positivo.

Referencias

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

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (pp. 91–103). Santillana / UNESCO.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Cuando la Música nos encuentra y nos permite expresarnos

Wilson Giménez

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en el área de Música en un cuarto grado de nivel primario, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del lenguaje musical. A partir de una propuesta basada en el canto, el movimiento, la percusión corporal y la producción colectiva, se buscó favorecer la conciencia emocional, la autorregulación y la competencia social en un grupo heterogéneo. Los resultados evidencian mejoras en la participación, el clima áulico y los vínculos entre pares, destacando el rol del docente como mediador emocional y el valor de la música como lenguaje privilegiado para la expresión y el desarrollo integral.

Palabras clave: educación emocional; música; habilidades socioemocionales; escuela primaria; convivencia escolar; expresión corporal

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en una escuela primaria pública de gestión estatal, en un grupo de cuarto año del nivel primario, integrado por 25 alumnos de entre 9 y 10 años de edad. El grupo se caracterizaba por una marcada heterogeneidad en cuanto a trayectorias escolares, modos de participación y formas de expresión. En el área de Música, estas diferencias se manifestaban particularmente en la disposición a cantar, moverse o crear producciones sonoras colectivas: mientras algunos alumnos participaban con entusiasmo, otros evidenciaban inhibición, inseguridad o dificultades para el trabajo grupal.

Ante este contexto, se diseñó una propuesta didáctica que utilizó el lenguaje musical como mediador pedagógico para el desarrollo de habilidades y competencias emocionales. El objetivo principal fue favorecer la conciencia emocional, la regulación de las emociones y la competencia social, entendiendo que estos aprendizajes resultan fundamentales para el bienestar, la convivencia escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo

Desde esta perspectiva, se retoma la definición de competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007: 61).

La propuesta se desarrolló a lo largo de seis clases consecutivas y se estructuró a partir de actividades de canto, percusión corporal, movimiento y producción musical grupal. Cada encuentro se iniciaba con una instancia de escucha atenta y exploración sonora, orientada a que los alumnos pudieran registrar su propio estado emocional y percibir el clima emocional del grupo. A través del sonido, el silencio y el movimiento, los alumnos encontraron modos alternativos de expresión emocional, especialmente valiosos para quienes presentaban dificultades en la comunicación verbal.

Uno de los ejes centrales de la propuesta fue el trabajo en pequeños grupos para la creación de secuencias rítmicas y sonoras colectivas. Estas situaciones exigieron acuerdos, respeto por los turnos, escucha activa y toma de decisiones compartidas, favoreciendo el desarrollo de la competencia social.

En el desarrollo de la experiencia, el rol del docente adquirió un lugar central como mediador emocional del grupo. Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal, el profesorado “se convierte en un agente activo de desarrollo afectivo y emocional, lo quiera o no” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004: 2). Desde esta concepción, la intervención docente trascendió la enseñanza de contenidos musicales para incluir el acompañamiento emocional, la validación de sentimientos, la regulación de situaciones de tensión y la construcción de un clima de confianza y respeto. En el área de Música, esta función adquiere particular relevancia, dado que “el contenido artístico relacionado con la música desempeña una función emocional esencial en el aula” (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2004: 3).

Asimismo, la práctica musical permitió abordar la regulación emocional, especialmente en situaciones de frustración vinculadas al error, la coordinación grupal o los desacuerdos entre pares. A través del modelado docente, la reflexión compartida y la escucha activa, los alumnos fueron incorporando estrategias para tolerar la espera, aceptar el error como parte del aprendizaje y perseverar en la tarea, fortaleciendo progresivamente su autonomía emocional.

Resultados

La evaluación de la propuesta se concibió desde un enfoque formativo, centrado en el seguimiento de los procesos individuales y grupales. Se utilizaron registros de observación, devoluciones orales y momentos de autoevaluación, que permitieron a los alumnos reflexionar sobre su participación, su disposición al trabajo cooperativo y las emociones experimentadas durante las actividades. Evaluar en un aula heterogénea implicó reconocer los distintos modos de expresión y valorar avances vinculados al bienestar emocional, la convivencia y la participación, más allá de los logros técnicos o musicales.

Los resultados de la experiencia fueron significativos. Se observó una mejora sostenida en el clima del aula, una mayor participación de alumnos que inicialmente se mostraban retraídos y una disminución de actitudes de burla o rechazo frente a las producciones de los compañeros. La música funcionó como un lenguaje común que facilitó la expresión emocional, el fortalecimiento de los vínculos y la construcción de un sentido de pertenencia grupal.

Conclusión

Desde una mirada reflexiva, esta experiencia reafirma el valor del área de Música como un espacio pedagógico privilegiado para el desarrollo socioemocional en el nivel primario. Al mismo tiempo, pone en evidencia la necesidad de que la inteligencia emocional sea abordada de manera sistemática en la formación inicial docente. La ausencia de una formación específica en este campo limita la posibilidad de que los docentes planifiquen e implementen propuestas de educación emocional de manera intencional y sostenida.

En conclusión, educar a través de la música no solo implica la enseñanza de contenidos propios del área, sino también la creación de experiencias pedagógicas que promuevan el bienestar, la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes. Integrar las

competencias emocionales en la práctica docente y en la formación inicial de los maestros constituye un aporte relevante para la construcción de una educación más humana, inclusiva y orientada al bienestar.

Referencias

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

El día que la frustración entró al patio

Una experiencia de educación emocional en Educación Física en séptimo grado

Silvina Garibotto

Resumen

Una situación habitual de juego en Educación Física puede convertirse en una oportunidad pedagógica significativa cuando se aborda desde la educación emocional. Este artículo relata una experiencia en séptimo grado donde la frustración, lejos de ser sancionada, fue reconocida, verbalizada y resignificada como parte constitutiva del aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; frustración; Educación Física; regulación emocional; convivencia escolar; escuela primaria

Introducción

Las clases de Educación Física suelen desarrollarse en un clima de alta intensidad emocional. La competencia, el desempeño corporal y la exposición frente a los pares generan experiencias que exceden lo motriz. En este contexto, la gestión de emociones como la frustración se vuelve un componente central del proceso formativo.

La experiencia aquí compartida se desarrolló con un grupo de séptimo grado conformado por 28 estudiantes de entre 12 y 13 años. Se trata de un grupo activo y participativo, que se involucra con entusiasmo en las propuestas corporales, aunque manifiesta dificultades para regular ciertas emociones en situaciones competitivas, especialmente ante la derrota reiterada.

Desde una perspectiva de desarrollo integral, uno de los objetivos pedagógicos fue favorecer el reconocimiento y la regulación emocional en el marco de las clases de Educación Física.

Marco conceptual: educación emocional y aprendizaje

Tal como sostiene Bisquerra (2000), la educación emocional es un proceso continuo y permanente que complementa el desarrollo cognitivo. Desde esta concepción, la clase no se limita al aprendizaje técnico o motriz, sino que se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo socioemocional.

Asimismo, Goleman (1995) plantea que reconocer una emoción en el momento en que ocurre constituye un componente esencial de la inteligencia emocional. Esta capacidad de conciencia emocional habilita la regulación y transforma la vivencia afectiva en instancia de aprendizaje.

En el marco curricular vigente para la educación primaria, la Educación Física contribuye al desarrollo corporal, motriz, emocional y social, reafirmando su carácter formativo integral.

La experiencia: cuando la frustración se hace visible

Durante una secuencia basada en juegos predeportivos, emergió una situación significativa: ante la derrota reiterada, algunos estudiantes manifestaron enojo, desvalorización personal y abandono de la actividad. Las quejas y expresiones de disgusto comenzaron a afectar el clima grupal.

En lugar de interpretar estas reacciones como simples problemas de disciplina, se decidió intervenir pedagógicamente mediante una pausa reflexiva. Se suspendió momentáneamente la actividad y se invitó a los estudiantes a identificar qué estaban sintiendo y a poner en palabras esas emociones.

El intercambio permitió reconocer la frustración como emoción válida, compartida y natural en contextos de competencia. Al mismo tiempo, posibilitó cuestionar la asociación directa entre resultado y valor personal.

Intervención y resignificación

Luego del espacio de reflexión, la actividad se retomó con consignas reformuladas que priorizaban la cooperación, el acompañamiento entre pares y la valoración del proceso por sobre el resultado.

Progresivamente se observó:

- Mayor disposición a continuar participando.
- Disminución de conductas de abandono.
- Mejora en el clima grupal.
- Mayor tolerancia al error y a la derrota.

La frustración dejó de ser vivida como fracaso personal para convertirse en parte del proceso de aprendizaje.

Conclusión

La experiencia reafirma que las emociones no son un aspecto accesorio de la clase, sino un contenido pedagógico en sí mismo. Abordarlas intencionalmente fortalece la confianza, la empatía y la convivencia.

En Educación Física, donde la exposición corporal y la competencia intensifican la vivencia emocional, resulta especialmente necesario planificar estrategias sistemáticas de educación emocional. Incorporar espacios de pausa, verbalización y reflexión contribuye a consolidar aprendizajes más significativos y coherentes con la formación integral que la escuela promueve.

Enseñar a tolerar la frustración no implica eliminar el desafío; por el contrario, supone acompañar a los estudiantes para que puedan atravesarlo con recursos emocionales adecuados. De este modo, el patio se transforma en un espacio donde aprender a jugar es también aprender a convivir.

Referencias

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

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

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires: GCBA.

Bailando nuestras emociones

La danza como experiencia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la escuela primaria

Ornella Astiasaran

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito escolar a partir de una experiencia áulica en el área de Danza con estudiantes de tercer grado del nivel primario. Desde la Educación Artística, el movimiento corporal se propone como medio de expresión emocional y construcción vincular. La propuesta articula cuerpo, emoción y aprendizaje, destacando el rol del docente como mediador del bienestar y entendiendo a la educación artística como un espacio privilegiado para el desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: educación emocional; danza; habilidades socioemocionales; educación artística; regulación emocional; empatía

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye hoy un eje central en la construcción de experiencias educativas integrales. La escuela no solo transmite contenidos disciplinares, sino que también configura espacios donde se aprenden modos de vinculación, autorregulación y convivencia.

En este marco, la Educación Artística —y particularmente la danza— ofrece un territorio pedagógico privilegiado para trabajar la expresión emocional a través del cuerpo. El movimiento corporal posibilita el autoconocimiento, la comunicación y la construcción de vínculos significativos, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

El presente trabajo recupera una experiencia áulica desarrollada con estudiantes de tercer grado del nivel primario, cuyo propósito fue favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante propuestas de movimiento corporal.

Fundamentación teórica

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) definen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, destacando su influencia en la adaptación escolar y en la calidad de los vínculos interpersonales.

En consonancia, Bisquerra (2009) sostiene que la educación emocional constituye un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias para la vida. Estas competencias incluyen la conciencia emocional, la regulación, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar.

Desde esta perspectiva, integrar la educación emocional en el área artística no implica añadir contenidos externos, sino reconocer que toda experiencia estética y expresiva involucra emociones que pueden ser trabajadas pedagógicamente.

Desarrollo de la propuesta

La experiencia se desarrolló con un grupo de 24 estudiantes de tercer grado del nivel primario, en el área de Danza. El objetivo general fue favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del movimiento corporal.

Objetivos específicos

- Reconocer y expresar emociones mediante el cuerpo.

- Desarrollar estrategias básicas de regulación emocional.

- Fortalecer la empatía y el respeto por el otro.

La propuesta, titulada “Bailando nuestras emociones”, se organizó en tres encuentros de 50 minutos.

Primer encuentro: reconocimiento y expresión emocional

Se inició con una entrada en calor centrada en la respiración y la conciencia corporal. Posteriormente, a partir de imágenes y estímulos musicales, los estudiantes exploraron emociones básicas (alegría, tristeza, enojo y calma) mediante movimientos libres.

La clase culminó con una ronda de intercambio verbal, favoreciendo la puesta en palabras de sensaciones y la escucha respetuosa entre pares.

Segundo encuentro: regulación emocional

En esta instancia se trabajó la regulación emocional mediante la incorporación del recurso del “semáforo emocional” aplicado al cuerpo (detenerse, sentir, elegir). En pequeños grupos, los estudiantes representaron situaciones cotidianas del aula y posibles resoluciones a través de secuencias coreográficas.

La docente acompañó el proceso orientando el diálogo y promoviendo respuestas corporales alternativas frente a situaciones conflictivas.

Tercer encuentro: empatía y construcción colectiva

El último encuentro se centró en el desarrollo de la empatía mediante dinámicas en parejas y actividades grupales, donde cada estudiante debía acompañar el movimiento del otro respetando tiempos y espacios.

La propuesta culminó con la creación de una danza colectiva que integró fragmentos producidos por los distintos grupos. En la puesta en común final, se reflexionó sobre los aprendizajes alcanzados y las emociones transitadas.

Resultados y reflexiones

Durante el desarrollo de la experiencia se observaron avances significativos: mayor disposición a la expresión corporal, disminución de conductas impulsivas y fortalecimiento del respeto mutuo y del trabajo colaborativo.

La propuesta permitió articular contenidos propios del lenguaje artístico con valores socioafectivos, consolidando la danza como herramienta pedagógica para el desarrollo integral.

Asimismo, la experiencia supuso una instancia de crecimiento profesional docente, al asumir un rol de mediadora emocional. Como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2013), el docente actúa como referente emocional en el aula, especialmente en espacios expresivos donde el clima afectivo incide directamente en la participación y en la apropiación de los aprendizajes.

Conclusión

La experiencia confirma que la inclusión sistemática de la educación emocional en la educación artística enriquece la práctica pedagógica y contribuye a la

El cuerpo se transforma en medio de comunicación, autoconocimiento y vínculo. Educar emocionalmente implica generar experiencias significativas que integren sentir, pensar y actuar (Bisquerra, 2009). En este sentido, resulta fundamental que la formación docente incorpore la educación emocional como eje transversal, promoviendo propuestas sensibles que acompañen el desarrollo pleno del alumnado.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1), 1-12.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2013). *Inteligencia emocional en educación*. Padres y Maestros, 352, 1-6.

Componer para Convivir: El desarrollo de competencias emocionales a través de la exploración sonora colectiva

Mauro Osvaldo Giménez

Resumen

El presente trabajo describe una propuesta pedagógica desarrollada en un grupo de cuarto grado de nivel primario, orientada al desarrollo de competencias emocionales a través de la exploración y composición sonora colectiva. A partir de la transición de la experimentación individual hacia la producción grupal, se buscó fortalecer la empatía, la comunicación y el aprendizaje cooperativo en un contexto de marcada heterogeneidad emocional. La experiencia evidencia que la música puede funcionar como un puente vincular que favorece la convivencia escolar, transformando las diferencias en oportunidades de construcción colectiva.

Palabras clave: educación emocional; música; composición colectiva; convivencia escolar; aprendizaje cooperativo; empatía; habilidades sociales

Introducción

El grupo de 4.º grado de la Escuela Primaria Común N° 16 D.E. 1 “Dr. Wenceslao Posse”, situada en Palermo, está conformado por aproximadamente 25 alumnos con una edad promedio de 9 años. Se destaca por ser un grupo con gran curiosidad por la experimentación sonora, aunque presenta una marcada heterogeneidad en sus perfiles de inteligencia emocional. Esta disparidad genera que, mientras algunos estudiantes logran una comunicación fluida, otros encuentren barreras para el diálogo y la interacción social, lo que condiciona el clima de trabajo colaborativo en el aula.

La propuesta didáctica plantea una transición de la exploración instrumental individual hacia la composición grupal, buscando que la música funcione como un puente vincular. El objetivo principal es que los estudiantes logren producir una secuencia sonora colectiva, desarrollando en paralelo capacidades de aprendizaje cooperativo y empatía. Se busca que cada integrante pueda reconocer su aporte al conjunto y validar el del compañero, transformando los desafíos emocionales en una oportunidad para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

La música como puente de encuentro

En el aula, la curiosidad por la experimentación sonora emerge como un motor de aprendizaje potente, aunque se encuentra con el desafío de una marcada heterogeneidad en el desarrollo de la inteligencia emocional. Esta disparidad, que levanta barreras comunicativas y condiciona el clima de trabajo, exige un abordaje pedagógico que trascienda lo puramente cognitivo. Como sostiene Teruel Melero (2000), la enseñanza tradicional se ha centrado en capacidades lógicas, olvidando que la educación debe orientarse al “pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (p. 1). Integrar la inteligencia emocional permite considerar los sentimientos como una forma de interactuar con el mundo, incluyendo cualidades críticas como la empatía y las habilidades sociales (pp. 2, 4). Al proponer una secuencia sonora colectiva, buscamos que el estudiante no solo aprenda música, sino que se eduque para la vida a través de la socialidad y el respeto.

La transición de la exploración instrumental individual hacia la composición grupal funciona como un proceso de “alfabetización emocional”. Según Feixas (1999), conocerse a uno mismo y adquirir habilidades sociales es la tarea más importante de la vida (p. 5). En este trayecto, el aula se transforma en un laboratorio de convivencia donde la música permite a los alumnos descubrir la diversidad emocional y fomentar la percepción de los sentimientos propios y ajenos (Extremera y Fernández-Berrocal, p. 3). El objetivo de producir una secuencia colectiva se fundamenta en la necesidad de desarrollar la “competencia social”, entendida como la capacidad para mantener buenas relaciones, dominar habilidades sociales y practicar la comunicación receptiva y expresiva (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Al validar el aporte del compañero en la obra final, el estudiante activa procesos de empatía, transformando la heterogeneidad inicial en una sinergia creativa.

El docente como modelo y mediador del clima colaborativo

Para que esta propuesta didáctica sea efectiva, el profesor debe asumir el rol de un “educador emocional” que sirva de modelo adulto. El profesorado es un agente activo de desarrollo afectivo que influye con sus actitudes y comportamientos (Extremera y Fernández-Berrocal, p. 1). La labor docente en esta experiencia implica estimular la expresión regulada de sentimientos y crear ambientes que faciliten la solución de conflictos (p. 2). Al guiar la experimentación sonora, el maestro modela la tolerancia a la frustración y la asertividad, cimientos esenciales para el aprendizaje cooperativo. Como afirman Bisquerra y Pérez Escoda (2007), el dominio de estas competencias potencia una mejor adaptación al contexto y favorece el afrontamiento de los desafíos diarios. Así, la composición grupal no solo resulta en un producto artístico, sino en un fortalecimiento de la convivencia escolar donde cada integrante se siente “optimista y potente” al alcanzar un logro común (p. 12).

Resultados y reflexión final

Al concluir esta propuesta, la sensación predominante es de satisfacción al observar cómo la música actuó efectivamente como un “puente vincular”. Los resultados demuestran que la curiosidad por la experimentación sonora logró superar las barreras iniciales de comunicación, permitiendo que la heterogeneidad de perfiles se integrara en una producción colectiva. Esta reflexión nos permite valorar positivamente el clima de trabajo alcanzado, donde lo sonoro se convirtió en el lenguaje común que facilitó la interacción social.

Lo más valioso de la propuesta fue el proceso de “alfabetización emocional” que se dio durante la composición grupal, ya que obligó a los estudiantes a practicar la comunicación receptiva y la validación del aporte ajeno para lograr una obra coherente. Este aspecto fue fundamental porque permitió que el reconocimiento del compañero no fuera solo un concepto teórico, sino una necesidad técnica y expresiva para alcanzar el éxito del conjunto. Así, la música transformó los desafíos de convivencia en una experiencia concreta de empatía y sinergia creativa.

Para futuras oportunidades, una mejora significativa sería profundizar en instancias previas de “autoconocimiento emocional” individual antes de pasar a la fase colectiva. Esto permitiría que los estudiantes con mayores barreras para el diálogo desarrollen mayor confianza en su propia expresión

sonora, fortaleciendo su autonomía emocional antes de enfrentarse al desafío de la interacción grupal. Implementar este refuerzo inicial ayudaría a reducir aún más las disparidades en la comunicación y aseguraría un inicio del trabajo cooperativo más fluido y equitativo.

Conclusión

La experiencia demuestra que la educación musical puede trascender la enseñanza de contenidos específicos para convertirse en un espacio privilegiado de desarrollo socioemocional. La composición colectiva no solo favorece aprendizajes artísticos, sino que promueve la empatía, la cooperación y la construcción de vínculos significativos. Integrar de manera intencional las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas permite transformar el aula en un espacio de encuentro, respeto y crecimiento compartido.

Referencias

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

El movimiento en la diversidad

Flexibilidad pedagógica, corporeidad y habilidades socioemocionales en Educación Física

Matías Lozano

Resumen

En el área de Educación Física, la diversidad motriz no constituye una excepción, sino la condición habitual del aula. Este artículo reflexiona sobre una experiencia desarrollada en una escuela pública de Buenos Aires, donde la flexibilidad pedagógica y la evaluación formativa permitieron promover inclusión, autoestima y habilidades socioemocionales a través del movimiento.

Palabras clave: Educación Física; diversidad motriz; evaluación formativa; corporeidad; Inclusión

Un escenario diverso

En el dinámico escenario de la Educación Física contemporánea, la diversidad en el patio escolar es la regla. Las clases reúnen estudiantes con distintos niveles de competencia motriz, trayectorias deportivas diversas, condiciones físicas heterogéneas e intereses variados (Anijovich, 2014; Gardner, 2011).

Ignorar esta heterogeneidad —como lo ha hecho históricamente el modelo técnico-deportivo homogeneizador— conduce a la frustración de algunos y al aburrimiento de otros, dejando a muchos estudiantes simbólicamente “fuera de juego” (Anijovich, 2014).

Superar el paradigma de la “normalidad motriz” exige transformar no solo las prácticas de enseñanza, sino también los modos de evaluación (Perrenoud, 2008). La experiencia que aquí se analiza buscó construir una clase más inclusiva, equitativa y humanizante, articulando flexibilidad didáctica con evaluación formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Tejiendo la propuesta

La propuesta se centró en el eje de prácticas gimnásticas y expresivas, bajo el enfoque de aulas heterogéneas (Anijovich, 2014). El objetivo fue que cada estudiante pudiera diseñar una secuencia de movimiento propia, respetando sus puntos de partida anatómicos, funcionales y subjetivos (Tomlinson, 2014).

Se implementaron circuitos con opciones organizados en estaciones simultáneas y rotativas:

Estación A: desafíos de equilibrio y acrobacia con distintos niveles de apoyo y asistencia.

Estación B: uso de elementos (aros, cintas, colchonetas) para la creación de trayectorias corporales.

Estación C: propuesta de expresión corporal y narrativa basada en el ritmo.

Esta organización permitió múltiples caminos de acceso a las habilidades motrices y diversas formas de demostrar lo aprendido (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Los estudiantes, organizados en grupos heterogéneos, podían elegir el nivel de complejidad inicial y asumir diferentes roles (líder, observador, ejecutante).

La interacción entre pares generó un andamiaje natural que favoreció el desarrollo de la empatía, la cooperación y el reconocimiento de las propias fortalezas (Marchesi & Martín, 2019).

Evaluar para incluir

La evaluación fue concebida como un proceso continuo y formativo, no como instancia punitiva. Se utilizaron rúbricas compartidas y visibles en el patio como “hojas de ruta”, que explicitaban criterios de calidad (fluidez, originalidad, seguridad) y orientaban la autoevaluación (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Las devoluciones docentes se centraron en los avances respecto del propio punto de partida, desplazando la lógica comparativa (Perrenoud, 2010). Asimismo, se incorporaron diarios grupales donde los estudiantes registraban reflexiones sobre su proceso de aprendizaje motor y vincular.

Inspirada en la evaluación auténtica, esta modalidad permitió visibilizar capacidades que suelen quedar ocultas en pruebas físicas estandarizadas (Perrenoud, 2008). Los estudiantes pudieron elegir cómo presentar

su producción final: coreografía colectiva, tutorial en video o esquema de destrezas, fortaleciendo su autonomía y autoestima (Anijovich, 2014).

Resultados y aprendizajes

La experiencia confirmó que la diversidad motriz constituye una fuente de riqueza pedagógica (Gardner, 2011). Se observó un aumento en la motivación, especialmente en aquellos estudiantes que tienden a autoexcluirse por percibirse “menos hábiles”.

La posibilidad de demostrar aprendizajes desde sus propias fortalezas —físicas, creativas o expresivas— fortaleció la autoestima, el compromiso y el sentido de pertenencia (Tomlinson, 2014).

Desde la perspectiva socioemocional, se evidenciaron avances en la tolerancia a la frustración, el respeto por la diversidad corporal y la cooperación entre pares.

No obstante, se identificaron desafíos vinculados a la gestión del tiempo y la logística del material, así como la necesidad de profundizar en instancias de coevaluación que amplíen la participación estudiantil en la valoración crítica del proceso (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Conclusión

Educar y evaluar en la diversidad, dentro del campo de la Educación Física, constituye un compromiso ético con la justicia pedagógica. Reconocer que no existe un único modo de “ser cuerpo” habilita experiencias más inclusivas y aprendizajes más significativos (Perrenoud, 2010).

La evaluación flexible y formativa se configura como un puente que garantiza que el movimiento sea un derecho para todos y no un privilegio de quienes se ajustan a un estándar motriz.

En un número dedicado a las habilidades socioemocionales, esta experiencia reafirma que la corporeidad es también territorio de expresión emocional, construcción identitaria y aprendizaje cooperativo.

Referencias

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

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Marchesi, A., & Martín, E. (2019). *Desarrollo del lenguaje y cognición en contextos escolares diversos*. Madrid: Síntesis.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto del enfoque por competencias*. Revista Iberoamericana de Educación, 52(4), 1–12.

Tomlinson, C. A. (2014). *La diferenciación en el aula*. Madrid: Narcea.

integral. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el aula es un espacio privilegiado de socialización emocional y que el docente actúa como modelo afectivo.

Autorreconocimiento y reconocimiento del otro

La actividad central consistió en una dinámica de autorreconocimiento y reconocimiento mutuo. Cada estudiante realizó un autorretrato dividido en dos mitades:

en una escribió palabras que sentía que lo representaban; en la otra, sus compañeros escribieron cualidades positivas que reconocían en él o ella.

Antes de iniciar la actividad, se dialogó sobre el respeto y el cuidado en el uso del lenguaje, estableciendo acuerdos claros de convivencia.

Esta propuesta permitió trabajar la conciencia emocional, definida como la capacidad de identificar y nombrar adecuadamente las propias emociones (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Varios estudiantes manifestaron dificultades para describirse, lo que puso en evidencia la necesidad de ampliar el vocabulario emocional.

Al mismo tiempo, la actividad promovió la empatía, ya que escribir sobre un compañero implicó reconocer sus cualidades y considerar su perspectiva. La literatura especializada señala que este tipo de experiencias favorece el desarrollo socioemocional en el contexto escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Regulación emocional y uso responsable del lenguaje

La consigna también exigía pensar antes de escribir y revisar posibles impulsos. Algunos estudiantes reformularon comentarios para asegurar un mensaje respetuoso, ejercitando el autocontrol y la responsabilidad en la expresión emocional (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

La puesta en común resultó significativa. Varios estudiantes expresaron sorpresa al descubrir cómo eran percibidos por sus pares. Esta instancia fortaleció la autoestima y mejoró el clima grupal.

En las semanas posteriores se observó mayor disposición al diálogo y una disminución de burlas, lo que evidenció el impacto de la intervención en la convivencia cotidiana.

Literatura y educación emocional

Una intervención interdisciplinaria en quinto grado

Mariela Viviana Mercuri

Resumen

La literatura constituye una herramienta privilegiada para abordar la educación emocional en la escuela primaria. Esta experiencia en quinto grado presenta una propuesta interdisciplinaria articulada entre Prácticas del Lenguaje e Inglés, orientada a fortalecer la empatía, la conciencia emocional y la convivencia.

Palabras clave: educación emocional; literatura; empatía; conciencia emocional; interdisciplinariedad; escuela primaria

Literatura como puente hacia la empatía

En un grupo de quinto grado integrado por 25 estudiantes de entre diez y once años, se desarrolló una propuesta de educación emocional a partir de la lectura del libro álbum *Wonder*. Todos somos únicos, de Raquel Palacio. El grupo presentaba conflictos vinculados a burlas y dificultades para aceptar las diferencias, lo que evidenciaba la necesidad de trabajar de manera intencional la empatía y el reconocimiento del otro.

La propuesta se articuló entre las áreas de Prácticas del Lenguaje e Inglés, abordando fragmentos del texto original y vocabulario emocional en ambos idiomas. Esta decisión respondió a una concepción transversal de la educación emocional, entendida como dimensión constitutiva del aprendizaje.

Teruel (2000) sostiene que la escuela debe integrar el desarrollo emocional dentro de su propuesta formativa, concibiendo la educación como formación

Conclusión

La experiencia confirmó que la educación emocional no es un complemento del aprendizaje académico, sino una condición para la convivencia y el desarrollo integral. La articulación entre áreas permitió sostener de manera coherente valores y prácticas vinculadas al respeto y la empatía.

Integrar literatura y educación emocional posibilita que los estudiantes no solo comprendan historias, sino que se comprendan a sí mismos y a los demás. En este sentido, la escuela se consolida como espacio formativo que promueve el reconocimiento de la singularidad y la construcción de vínculos más conscientes y respetuosos.

Referencias

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

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

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

El Valor de las conexiones intergeneracionales en la Educación

Reflexiones sobre la Experiencia del Programa “De Mayor a Menor” y su Impacto en el Desarrollo Socioemocional de los Estudiantes

Lorena Itabel

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre el valor de las conexiones intergeneracionales en el ámbito educativo a partir de la experiencia del programa “De Mayor a Menor” en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. A través del vínculo entre adultos mayores y estudiantes, se promovieron aprendizajes significativos vinculados a la lectura, la empatía y el desarrollo socioemocional. La participación del grupo “Las Dulzuras” permitió generar un clima de confianza y afecto que impactó positivamente en el bienestar emocional de los niños. Asimismo, se analiza críticamente la desarticulación del programa y sus posibles consecuencias en la comunidad educativa, destacando la necesidad de sostener políticas que fomenten estos espacios de intercambio intergeneracional.

Palabras clave: educación socioemocional; vínculos intergeneracionales; empatía; lectura compartida; convivencia escolar; aprendizaje social

Introducción

La educación no solo debería limitarse a la transmisión de conocimientos académicos, sino que debería aspirar a un desarrollo integral de los estudiantes, que incluya sus habilidades socioemocionales. En este contexto, iniciativas que fomenten el vínculo intergeneracional, como el programa “De Mayor a Menor” en CABA, podrían convertirse en espacios fundamentales de aprendizaje

y crecimiento. Este ensayo examina una experiencia del año pasado con el grupo “Las Dulzuras”, formado por Raquel y Dorys, quienes de forma voluntaria asistían hace más de 16 años a la Biblioteca Manuel Estrada de la Escuela N°9 Familia de Cabezón. Reflexionaremos sobre el valor emocional que representan para los niños y las posibles consecuencias derivadas de la reciente desarticulación del programa, una decisión ajena a la escuela que podría impactar negativamente en la comunidad educativa.

El programa y su aporte al desarrollo socioemocional

El programa “De Mayor a Menor” buscaba promover la lectura compartida entre adultos mayores y niños, fomentando un envejecimiento activo, la alfabetización y el amor por la lectura. La presencia de figuras como Raquel y Dorys no solo aportaban conocimientos y experiencias a los niños, sino que también ayudaban a cultivar habilidades emocionales esenciales. Desde la perspectiva de Rafael Bisquerra, la educación emocional se considera clave para el desarrollo de competencias que permiten a los estudiantes reconocer y gestionar sus propias emociones, así como comprender las de los demás. Es importante señalar que esta educación emocional no debe considerarse en un vacío; debe ser alimentada por el contexto social y las relaciones interpersonales, una idea que también defendía Lev Vygotsky en su teoría del aprendizaje social.

La experiencia vincular y su impacto en los estudiantes

Durante las visitas de Raquel y Dorys, los niños esperaban con ansias la llegada de estas abuelas. La interacción entre generaciones no sólo enriqueció el aprendizaje, sino que también generaba un entorno cálido y de confianza, en el que los niños exploraban y expresaban sus sentimientos y valoraciones de las lecturas compartidas. Este tipo de espacios promovieron la empatía y el respeto mutuo, habilidades esenciales en la convivencia escolar y en la vida en general. La conexión emocional establecida entre los estudiantes y las voluntarias facilitaba el desarrollo de una red de apoyo y cariño que podría traducirse en mejoras no solo en su rendimiento escolar, sino también en su bienestar emocional.

Consecuencias de la desarticulación del programa

Lamentablemente, el cierre del programa este año, debido a decisiones tomadas a nivel ministerial, podría implicar la pérdida de este espacio significativo.

La separación de “Las Dulzuras” y su ausencia en la escuela podría generar un vacío palpable entre los estudiantes. La falta de estas interacciones intergeneracionales no solo podría significar la pérdida de actividades de lectura compartida, sino que también podría afectar la dinámica emocional del aula. Los niños, que esperaban estas visitas como un ancla en su rutina escolar, podrían experimentar tristeza y desconexión, lo que reflejaría la importancia del vínculo emocional que se había construido.

Desde el enfoque socioemocional de Natalio Etcheverría Berrocal, resulta evidente que la inteligencia emocional de los estudiantes se vería impactada por sus relaciones con los demás. El cierre del programa “De Mayor a Menor” no solo significa la pérdida de un recurso educativo, sino que también debilitaría las conexiones emocionales que han contribuido a formar un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo. Sin el apoyo de Raquel y Dorys, los niños se encontrarán en una situación de desamparo emocional, lo que resalta la necesidad imperiosa de políticas que apoyen y sostengan estos valiosos vínculos intergeneracionales.

El enfoque social del aprendizaje

El enfoque vygotskiano señala que el aprendizaje es un proceso que ocurre en contextos sociales. La mediación social y la construcción conjunta del conocimiento son pilares en el desarrollo emocional de los estudiantes. Con la eliminación del programa, se podría debilitar la capacidad de los niños para elaborar experiencias compartidas que nutran su desarrollo emocional y social. Sin embargo, esta experiencia también serviría como base para la reflexión y el activismo en la comunidad escolar, buscando formas alternativas de recuperar y fomentar estos espacios de conexión.

Conclusión

En conclusión, la experiencia del programa “De Mayor a Menor” y la participación del grupo “Las Dulzuras” reflejan el valor potencial de las relaciones intergeneracionales en la educación, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La desarticulación de este programa ha dejado un vacío significativo en el entorno escolar, evidenciando la necesidad de abogar por políticas educativas que prioricen la creación y mantenimiento de espacios de aprendizaje intergeneracional. En un futuro, sería crucial garantizar que los vínculos significativos entre generaciones sigan siendo parte integral de la experiencia educativa, promoviendo un sistema

escolar más inclusivo y emocionalmente enriquecedor para todos los alumnos.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y educación en valores*. Graó.
- Etcheverría Berrocal, N. (2009). *Inteligencia emocional y aprendizaje*. Granica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Siglo XXI.

que determinados alumnos presentan baja tolerancia a la frustración reaccionando a través de conductas disruptivas cuando no obtienen de inmediato lo que desean o algo no les sale como quisieran.

Un arcoiris de emociones

María de la Paz Seijo

Resumen

El presente trabajo describe una propuesta pedagógica implementada en una sala de 5 años, orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales a partir del cuento El monstruo de colores. Frente a un grupo heterogéneo con dificultades en la expresión emocional y la regulación de la frustración, se diseñaron diversas actividades lúdicas y participativas. La experiencia permitió que los alumnos comenzaran a identificar, expresar y comprender sus emociones y las de sus pares, mejorando la convivencia y reduciendo conductas disruptivas. Se destaca la importancia de la educación emocional como eje fundamental en la formación integral desde el nivel inicial.

Palabras clave: educación inicial, habilidades socioemocionales, emociones, convivencia escolar, regulación emocional, literatura infantil, juego

Introducción

La propuesta que será detallada a continuación fue llevada a cabo en la Sala de 5 años de una institución del Gobierno de la Ciudad perteneciente al DE N° 11, donde me desempeño como Maestra de Apoyo Pedagógico.

El grupo está conformado por 25 alumnos de 5 y 6 años. En su mayoría, varones. Es un grupo heterogéneo con necesidades individuales específicas las cuales fueron abordadas de manera conjunta por las docentes, el equipo directivo y el CEI (Centro Educativo Interdisciplinario).

Es un grupo activo, dinámico, con períodos cortos de atención. Muestran especial interés por las actividades vinculadas al arte. Al trabajar en la sala, se evidencia

Fundamentación y objetivos

Los desafíos que se presentan en este grupo están relacionados principalmente con la necesidad de que los niños puedan expresar en palabras lo que les sucede y lo que sienten.

Por este motivo se lleva a cabo un proyecto de habilidades socioemocionales basado en el cuento El monstruo de colores de Anna Llenas. El objetivo principal es que los alumnos comiencen a reconocer y comprender los sentimientos propios y de los otros, a empatizar con las emociones de sus pares, a regular su propio malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Se inicia el proyecto a través de la lectura del cuento. En el intercambio posterior al mismo, se conversa sobre las emociones y sentimientos del monstruo y sobre lo que representa cada color.

Tal como lo indican Güell y Muñoz (1999), existen aspectos fundamentales de la inteligencia emocional para abordar desde la escuela:

- Autoconocimiento: a través de propuestas en las que el alumno deba identificar qué situación dispara cada emoción y cómo se siente en el cuerpo.
- Autocontrol: aprendiendo a “separar” las emociones mezcladas para manejarlas mejor.
- Relaciones interpersonales: reconocer los sentimientos en los demás y mejorar así la convivencia.

Desarrollo de la propuesta

Siguiendo con los objetivos planteados anteriormente, a continuación, se detallan algunas de las actividades propuestas:

Se confecciona junto a los alumnos un “emocionómetro” para la sala, el cual funciona como un “termómetro” de sentimientos. Se propone diariamente que cada alumno pueda expresar cómo se siente relacionando ese sentimiento con el monstruo del color que corresponda.

Se construye un dado de las emociones del monstruo. Luego de lanzarlo, deberán expresar una situación que se relacione con la emoción que les tocó.

Por grupos, se construyen títeres de monstruo de cada uno de los colores del cuento que quedarán en la sala. Se realiza un intercambio oral en donde se piensa qué situaciones que ocurren en la sala podrían disparar cada una de esas emociones.

Resultados y conclusiones

La experiencia relatada anteriormente sobre el abordaje de las habilidades socioemocionales a través del cuento El monstruo de colores incidió positivamente en la dinámica del aula y el desarrollo personal de los alumnos, quienes, de manera paulatina, comenzaron a poner en palabras los motivos de sus sentimientos evitando así las conductas disruptivas.

Esto lleva a que los niños comiencen a validar los sentimientos de sus pares, mejorando también la convivencia.

Para concluir, cabe destacar la importancia de fomentar estas habilidades en la escuela para contribuir a crear un ambiente de aprendizajes positivos, donde todos se sientan seguros, apoyados y motivados.

Referencias

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

Güell, M., & Muñoz, J. (1999). *Desconócese a ti mismo: Programa de alfabetización emocional*. Paidós.

Se partió de la premisa de que la música constituye un lenguaje expresivo que permite manifestar aquello que, en ocasiones, no puede verbalizarse.

El sonido de las emociones: una secuencia para escuchar y escucharnos

La propuesta se desarrolló a lo largo de seis clases. En una primera instancia se trabajó la audición de fragmentos musicales contrastantes. Luego de cada escucha, los estudiantes debían asociar la música con una emoción y fundamentar su elección. Este ejercicio favoreció la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Mientras algunos identificaban rápidamente emociones básicas como alegría o tristeza, otros ampliaron su vocabulario emocional al escuchar los aportes de sus compañeros.

En una segunda etapa, organizados en pequeños grupos heterogéneos, los estudiantes crearon “paisajes sonoros” que representarían una emoción asignada al azar. Para ello seleccionaron instrumentos musicales y recurrieron también a la percusión corporal. Esta dinámica implicó acuerdos, escucha activa y toma de decisiones compartidas. En varias oportunidades fue necesario detener la actividad para reflexionar sobre las formas de comunicación y las emociones que emergían durante el trabajo grupal.

Fundamentación pedagógica y rol docente

La propuesta se sustenta en la convicción de que la educación emocional no puede quedar al margen del diseño curricular. Teruel (2007) sostiene que la inteligencia emocional debe integrarse de manera explícita en la formación y práctica docente, ya que el educador requiere herramientas para gestionar la complejidad emocional del aula. En esta línea, planificar la secuencia implicó anticipar no solo contenidos conceptuales musicales, sino también posibles tensiones vinculares y oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que la inteligencia emocional en el profesorado contribuye a generar climas de aula positivos y relaciones pedagógicas saludables. En este sentido, el desafío docente consistió también en regular las propias emociones frente al desorden inicial que generaban las producciones grupales, modelando estrategias de autorregulación tales como modular el tono de voz, proponer pausas activas y reformular consignas ante situaciones de frustración.

Cuando la música nos enseña a sentir

Una experiencia de educación emocional en un aula heterogénea de nivel primario

Karina Judith Jiménez

Resumen

La educación artística ofrece un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos escolares heterogéneos. El presente trabajo sistematiza una experiencia desarrollada en cuarto grado de nivel primario, en la que el abordaje de los parámetros del sonido se articuló con la identificación, expresión y regulación emocional. La propuesta evidencia cómo la música puede constituirse en un dispositivo pedagógico inclusivo que favorece la convivencia, la empatía y la autorregulación.

Palabras clave: educación artística; música; habilidades socioemocionales; aula heterogénea; evaluación formativa

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en 4.º grado de nivel primario, en una escuela pública urbana de jornada simple. El grupo estaba conformado por 25 estudiantes de entre 9 y 10 años y presentaba una marcada heterogeneidad: dos alumnos con diagnóstico de TDAH, una estudiante con adecuación curricular, trayectorias escolares diversas y diferencias en las habilidades musicales. Asimismo, se registraban dificultades en la convivencia, especialmente en actividades grupales donde surgían conflictos vinculados con el liderazgo o la frustración ante el error.

Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica desde el área de Educación Artística: Música titulada El sonido de las emociones, cuyo propósito fue trabajar los parámetros del sonido —intensidad, tempo, altura y timbre— vinculándolos con la identificación, expresión y regulación de emociones.

Evaluación formativa y resultados

La evaluación se concibió como un proceso formativo. Se elaboró una rúbrica que contempló tanto aspectos musicales —coherencia entre emoción y producción sonora, uso variado de recursos y participación— como competencias socioemocionales —cooperación, escucha y respeto por las ideas ajenas—. Además, cada grupo realizó una autoevaluación oral tras la presentación de su producción, respondiendo preguntas orientadoras: ¿Qué emoción representamos? ¿Cómo nos sentimos trabajando juntos?

¿Qué podríamos mejorar?

Los resultados fueron significativos. El alumno con TDAH que habitualmente interrumpía logró sostener la atención al asumir el rol de percusionista principal; la estudiante con adecuación curricular participó activamente a través de sonidos corporales simples, sintiéndose integrada al grupo. Se observó una disminución de conflictos interpersonales y un aumento en la capacidad de expresar desacuerdos sin agresión. Desde el punto de vista musical, las producciones fueron creativas y coherentes con las emociones trabajadas.

Tal como plantean Bisquerra y Pérez Escoda (2007), las competencias emocionales incluyen la regulación y la competencia social como pilares del bienestar. En este caso, la clase de música se transformó en un espacio de aprendizaje integral e inclusivo.

Reflexiones finales: educar desde la sensibilidad

La experiencia reafirma que, en aulas heterogéneas, la propuesta didáctica y la evaluación deben contemplar la diversidad no solo en términos cognitivos, sino también emocionales. La heterogeneidad dejó de percibirse como obstáculo y se convirtió en fuente de riqueza expresiva.

Asimismo, se evidenció que el trabajo emocional requiere coherencia docente. No es posible promover la regulación en los estudiantes si el educador no revisa sus propias respuestas emocionales. En futuras propuestas se prevé incorporar instancias escritas de reflexión individual y articular el proyecto con el área de Lengua, con el fin de profundizar la verbalización de las experiencias musicales.

En definitiva, la Educación Artística, la música constituye un terreno fértil para el desarrollo de la inteligencia emocional. Integrar propuestas didácticas centradas en la expresión, la escucha y la evaluación formativa permite construir aulas más inclusivas,

empáticas y creativas, donde cada estudiante encuentre su propia voz.

Referencias

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

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

Teruel, M. P. (2007). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Universidad de Zaragoza.

Hablemos de vergüenza

Una experiencia pedagógica en la clase de Música de Cámara

Luz Marina García Souto

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en la Cátedra de Música de Cámara del Conservatorio Ástor Piazzolla, centrada en la exploración de la vergüenza como emoción vinculada a la exposición artística. A partir de propuestas lúdicas y reflexivas, se buscó generar un clima de confianza que favoreciera la expresión, la empatía y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. La experiencia permitió visibilizar cómo la vergüenza puede obstaculizar la disponibilidad corporal y musical, y cómo su abordaje desde la educación emocional contribuye a mejorar la comunicación, la interpretación y los vínculos en el aula.

Palabras clave: educación emocional; vergüenza; música de cámara; expresión corporal; empatía; prácticas pedagógicas

Introducción

En una entrevista, el violonchelista Mischa Maisky se refiere a la exageración como una herramienta para aportar claridad al discurso musical. De allí se desprende la noción de vergüenza como una emoción ligada a mostrarse vulnerable ante otros, tanto frente a los pares como frente a los docentes.

A partir de este disparador, se desarrolló una experiencia pedagógica en la Cátedra de Música de Cámara del Conservatorio Ástor Piazzolla, con un grupo de diez estudiantes de alrededor de 20 años. La propuesta tuvo como objetivo crear un espacio de confianza que favoreciera la escucha, el intercambio y el trabajo colaborativo, a la vez que habilitara estrategias para la resolución de dificultades técnicas y

musicales. Esta experiencia se inscribe en un contexto formativo atravesado por prácticas didácticas fuertemente arraigadas.

Salir del lugar confortable de la tradición

Las clases de música en los Conservatorios tienen ancladas tradiciones que muchas veces ofrecen resistencia a ser cuestionadas y modificadas. Teruel Merelo reconoce que en materia educativa las transformaciones cuestan y son lentas debido a que se funciona más por tradición que por innovación. Esta experiencia es una tentativa para desandar los caminos conocidos en búsqueda de ese ideal de ámbito áulico.

El espacio de música de cámara integra disciplinas y competencias aprendidas durante la formación — lenguaje musical, instrumento, historia, entre otras. Es un espacio esencialmente colectivo donde la disponibilidad del cuerpo permite ganar claridad en la expresión musical como en el ajuste concertante con el grupo. Es decir, al mejor estilo de las señas en el truco, facilitarle al otro el entender qué voy a tocar, cuándo y cómo.

Según Gandini, la música es una oportunidad para la empatía, para el conocimiento junto a otros. Hay un pensamiento frecuente en la actividad artística en particular “esto me pasa sólo a mí, nadie puede identificarse con esto” que nos deja del lado de la soledad y la frustración. Poder socializar qué nos pasa en los lugares incómodos de nuestra práctica nos hermana en las heridas, aflora la empatía hacia el otro y fomenta la cooperación entre pares. Desarrollar activamente la conciencia emocional, como explica Bisquerra, habilita el percibir con precisión las emociones propias y las de los demás desde un lugar compasivo y vivencial.

Propuestas pedagógicas: habilitar la expresión y el juego

Desde esta perspectiva, se diseñaron dos propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer la comunicación y los vínculos entre los integrantes del grupo a través de la música compartida. Para ello tuvieron lugar durante el inicio de los encuentros, a modo de asentar un clima distendido y propicio para el trabajo posterior.

Durante el primer encuentro, luego de proyectar la entrevista a Maisky donde se refería a la exageración en la interpretación y los límites que nos propone la misma música para hacerlo, se abrió un espacio de diálogo y reflexión ¿Qué pensamos acerca de exagerar para que se note? ¿Cuánto es demasiado? ¿Nos avergüenza ser exagerados en lo corporal? ¿Nos

incomoda la mirada del otro?

En el intercambio, surgió la temática del miedo en la clase, la imposibilidad de tocar “como en casa” frente al docente y también la dificultad de tomar decisiones tanto técnicas como interpretativas en la clase de instrumento. Un estudiante confesó que en su cátedra de instrumento a pesar de haber buen trato con el docente, no conseguía conectar con la música, y una sensación de inseguridad y miedo le invadía en las clases.

En la segunda jornada, buscando ahondar en la problemática de la vergüenza en detrimento de la disponibilidad corporal, se desarrolló una dinámica de juego para “dar entradas”. Inicialmente se dispuso una ronda de práctica de respiraciones. Sobre una sencilla percusión corporal, se fueron turnando los distintos estudiantes para indicar el comienzo de la ejecución grupal valiéndose únicamente de su respiración, sin utilizar las manos. Quien tomara el rol de líder, tomaba una tarjeta al azar que contenía una indicación de velocidad (rápido, moderado, lento) y matiz (forte o piano) para transmitir con su respiración, y la que el resto del grupo debía adivinar para ejecutar el ejercicio de percusión.

Todos jugaron con mucho entusiasmo, al principio con un poco de pudor, pero luego de las primeras rondas lograron dejar la vergüenza de lado para ponerse a disposición de lo que el juego y la música requerían. Incluso aportaron sugerencias para un segundo nivel de dificultad. Poder sacar de contexto al contenido permitió generar un clima de clase ameno, curioso y seguro para poder luego avanzar con la parte más ortodoxa de la clase: tocar las obras que habían ensayado.

Sostener la incomodidad de inaugurar otras prácticas

Estas prácticas aún no son habituales en los Conservatorios. Extremera y Fernández-Berrocal advierten que cuando el profesorado se encuentra concientizado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor.

El desafío de cerrar la brecha de quienes somos docentes y no tuvimos una educación socioemocional es no caer en cómodos hábitos pedagógicos. Los profesorado en particular y el aula en general son un laboratorio fundamental y valioso para llevar adelante otras prácticas. Son incómodas, sí. Las primeras veces de todo lo son, pero atreverse a la posibilidad

de la equivocación podría dar lugar a nuevas formas de conectar con la música y con nuestra profesión docente.

Conclusión

La experiencia desarrollada pone en evidencia que la vergüenza, lejos de ser un obstáculo insalvable, puede transformarse en un punto de partida para el aprendizaje cuando se la aborda desde una perspectiva pedagógica y emocional. Generar espacios de confianza, juego y reflexión permite a los estudiantes habilitar su expresión, fortalecer vínculos y mejorar su desempeño musical. En este sentido, integrar la educación emocional en contextos artísticos no solo enriquece la práctica disciplinar, sino que contribuye a la formación integral de los futuros músicos.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- 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>
- Gandini, V. (2019). *La música ¿para qué?* EDAMUs.
- Maisky, M. (2023, enero 26). *Mischa Maisky: The role of the performer* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yLILtyeALE0>
- 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 desarrollo de la empatía y la regulación emocional en el aula

Gabriela Viviana Mestre

Resumen

El fortalecimiento de la empatía y la regulación emocional constituye un eje central para la mejora del clima escolar y la prevención de conflictos. Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en quinto grado del nivel primario, donde el juego de roles y el diálogo guiado se utilizaron como herramientas para transformar situaciones de exclusión en oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Palabras clave: empatía; regulación emocional; educación emocional; convivencia escolar; juego de roles; comunicación asertiva

Introducción

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en un grupo de quinto grado del nivel primario. La intervención se diseñó ante la necesidad de mejorar el clima de convivencia escolar, entendiendo el conflicto cotidiano no como una interrupción del aprendizaje, sino como una oportunidad formativa.

El propósito fue promover la conciencia emocional y la empatía entre pares, brindando herramientas concretas para la gestión de emociones y la resolución dialogada de diferencias.

Desarrollo de la propuesta

La actividad se desarrolló bajo la modalidad de taller, utilizando como disparador una situación real de conflicto ocurrida durante el recreo, vinculada con la exclusión de un compañero en un juego de equipo.

Se propuso una dinámica de juego de roles en la que los estudiantes representaron la escena original y, posteriormente, intercambiaron papeles para experimentar la perspectiva del compañero afectado. Esta estrategia permitió problematizar la situación desde distintos puntos de vista y ampliar la comprensión emocional del conflicto.

En una primera instancia, la mayoría de los estudiantes identificó el enojo como única emoción posible frente a la situación. La intervención docente se orientó entonces a construir un “alfabeto emocional”, ayudando a distinguir matices como frustración, tristeza, vergüenza o sensación de injusticia.

Posteriormente, se habilitó un círculo de diálogo en el que cada estudiante completó la estructura comunicativa: “Yo me siento... cuando tú haces...”. Esta formulación promovió una comunicación asertiva basada en la expresión de emociones propias sin acusaciones ni juicios de valor, favoreciendo la validación de las experiencias ajenas.

Fundamentación teórica

La propuesta se sustenta en distintos marcos conceptuales convergentes.

En primer lugar, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman destaca la autoconciencia y la autorregulación como pilares fundamentales del desarrollo humano. Identificar la emoción antes de actuar permite transformar la reacción impulsiva en respuesta consciente, condición indispensable para la convivencia social.

En segundo lugar, los aportes de Bisquerra señalan que la educación emocional debe abordarse de manera transversal y sistemática. El desarrollo de la empatía —entendida como la capacidad de comprender el estado emocional del otro— constituye una competencia clave para la prevención de la violencia escolar y la construcción de vínculos respetuosos.

Finalmente, la perspectiva de Maturana sostiene que la educación es un proceso de transformación en la convivencia. Reconocer al compañero como un “legítimo otro” implica validar su experiencia emocional y construir un espacio de respeto mutuo que sustente cualquier aprendizaje académico.

Resultados y conclusiones

La experiencia permitió observar una mayor disposición al diálogo y una ampliación del vocabulario emocional. Los estudiantes comenzaron a identificar emociones más allá del enojo inicial y a

reconocer el impacto de sus acciones en los demás.

La incorporación sistemática de habilidades socioemocionales en la práctica docente no debe concebirse como un contenido accesorio, sino como el eje que sostiene el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al ofrecer herramientas concretas de gestión emocional, el clima áulico se vuelve más colaborativo y seguro.

La coherencia entre el marco teórico y la intervención práctica favorece la formación de estudiantes más resilientes, capaces de resolver conflictos mediante el reconocimiento mutuo y el diálogo.

En definitiva, trabajar la empatía y la regulación emocional en el aula constituye una inversión pedagógica que impacta tanto en la convivencia como en la calidad de los aprendizajes.

Educación Socioemocional en la escuela primaria: Arte y Juego

Angélica Blasco

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de escuela primaria de jornada completa, centrada en el abordaje de las habilidades socioemocionales a través del arte y el juego. A partir de la observación de conductas de ansiedad, desinterés y necesidad de movimiento en los estudiantes, se diseñó una propuesta que reorganiza el inicio de la jornada escolar incorporando actividades lúdicas y expresivas. Estas prácticas favorecieron la expresión emocional, la interacción social y la disposición al aprendizaje. La experiencia evidencia la importancia de integrar la educación emocional de manera transversal para promover el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos.

Palabras clave: educación socioemocional; escuela primaria; juego; arte; expresión emocional; convivencia escolar

Introducción

El siguiente es un trabajo pensado para un tercer grado de escuela primaria, de jornada completa, intensificada en el área de “Ciencias”, lo cual implica jornadas escolares de nueve horas diarias.

Los alumnos de este grupo comenzaban los días lunes con un alto grado de ansiedad y energía acumulada, una significativa extenuación mental por pasar prolongados tiempos expuestos a diversas pantallas electrónicas e insatisfacción causada por la

falta (parcial o total) de actividades sociales al aire libre junto al entorno familiar que les permitiera salir de la monotonía de sus viviendas. Al llegar al colegio manifestaban, mediante conductas disruptivas, la necesidad de realizar actividades de descarga física, además de interesarse solamente en las actividades escolares que les permitieran divertirse fuera de los ejercicios rutinarios.

Fundamentación teórica

Históricamente, la educación tradicional ha priorizado el desarrollo cognitivo y las habilidades académicas, dejando ciertamente ignorada la dimensión emocional. Sin embargo, la realidad actual exige una mirada integral. El desarrollo cognitivo necesita complementarse con el desarrollo emocional para lograr la formación plena de un alumno sano.

Teruel Melero, defensor de la enseñanza afectiva como una necesidad científica y no como un complemento opcional, postula que cuando un niño se moviliza física y emocionalmente, su cerebro se dispone mejor para los desafíos cognitivos posteriores. Por lo tanto, las conductas disruptivas, el desinterés y la ansiedad no deben interpretarse como obstáculos, sino como indicadores de la necesidad de alfabetización y regulación emocional mediante la educación.

Propuesta pedagógica

En el comienzo del año escolar, el horario de clases de los alumnos empezaba con la asignatura de Lengua, la cual les producía un completo desinterés por aprender y participar (trabajando con el modelo tradicional de clases: el docente pregunta y dicta, el alumno redacta y contesta). Por tal motivo, se trató la problemática en las reuniones de 1er ciclo y en la jornada EMI, concluyendo en la propuesta de modificar el horario de las asignaturas para movilizar a los estudiantes en una forma más positiva y receptiva en la jornada escolar, permitiendo abordar en forma grupal el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Luego de observar las conductas habituales a diferentes desafíos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, se decidió comenzar la jornada de los días lunes con dos horas de clases de Artes Visuales, incorporando, además de experiencias plásticas expresivas, la posibilidad de compartir sus experiencias y vivencias a través de propuestas lúdico expresivas, diseñadas especialmente para jugar, explorar, experimentar, aprender sobre temas nuevos, intercambiar opiniones y expresar verbalmente qué

cosas les gustan, cuáles no, qué emociones sienten y qué aspectos de éstas pueden modificar al visualizar sus cambios de humor. La enseñanza sobre el reconocimiento y manejo de sus emociones es una actividad esencial para el desarrollo de los niños.

Entre las acciones propuestas, se dispuso comenzar cada jornada escolar con un juego y una actividad que pudieran replicar por su cuenta fuera del entorno escolar (en complicidad de un hermano o familiar cercano) y que ayude a evadir el sedentarismo, además de distanciarlos del uso excesivo de pantallas digitales.

Desarrollo de las actividades

Algunas de las actividades desarrolladas fueron la exploración de rincones en la escuela, pretender ser detectives para descubrir tesoros escondidos, resolver uniones y combinaciones de palabras; oraciones y párrafos mediante recortes de revistas, entre otras.

La actividad principal era seguidamente acompañada por una actividad plásticamente lúdica, como jugar a dramatizar diferentes emociones a través del dibujo de un rostro, al cual se le modificaba la gestualidad de los ojos y de la boca, superponiendo diferentes gestualidades y jugando a que un personaje describa en sus gestos sus emociones.

La actividad de dramatización se iniciaba con la lectura del texto literario “La niña más intensa del mundo”, cuento de Pablo “Brocha” Medici, en el que relata las diferentes emociones que vivencia una niña los diferentes días de la semana que convivía en su entorno escolar. Este disparador les permitió a los alumnos aprender a reconocer sentimientos manifestados expresamente en los personajes, para luego asimilarlos y manejarlos en ellos mismos.

La consciencia emocional adquirida por los estudiantes es una herramienta de absoluta utilidad para fomentar su regulación de sentimientos, integración social y sensación de bienestar.

Conclusión

Rafael Bisquerra Alzina sostiene que las competencias emocionales se organizan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida. Este modelo ofrece una estructura clara para comprender cómo las actividades artísticas y lúdicas favorecen que los niños reconozcan sus emociones y aprendan a gestionarlas.

Y justamente este tipo de prácticas, anteriormente mencionadas, permiten al docente realizar tareas fundamentales de ajuste afectivo: estimular la expresión regulada de sentimientos, crear ambientes que desarrollen capacidades socioemocionales y fomentar habilidades empáticas a través de la escucha y la comprensión de las vivencias de los demás.

porque “se eligen entre los mejores”, dejando para el final a quienes se perciben menos hábiles.

En un curso donde la inclusión es un objetivo pedagógico real, estos episodios mostraban una barrera concreta: si el acceso al juego queda capturado por unos pocos, el resto participa menos, aprende menos y se siente menos parte.

Marco teórico

Desde el marco de las competencias emocionales, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) proponen una sistemática organizada en cinco grandes bloques, entre los que se encuentran la conciencia emocional y la regulación emocional. La conciencia emocional refiere a la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, identificarlas y darles nombre mediante un vocabulario emocional adecuado. La regulación emocional se entiende como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, reconociendo la relación entre emoción, cognición y comportamiento y disponiendo de estrategias de afrontamiento.

A su vez, Extremera y Fernández-Berrocal sostienen que el docente se convierte en el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para el alumnado y que desarrollar habilidades para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás favorece tanto el clima del aula como el afrontamiento de los contratiempos cotidianos y del estrés laboral docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En la misma línea, Teruel retoma que siguen siendo insuficientes los programas escolares sistemáticos para potenciar habilidades sociales y emocionales, lo que vuelve necesaria la construcción de propuestas concretas en el aula (Díez y Martí, 1998, citado en Teruel Melero, 2000).

Diseñar inclusión: reglas que abren el juego

La decisión práctica fue intervenir sobre la “arquitectura” del juego: no para bajar la exigencia motriz, sino para redistribuir oportunidades de participación, reducir focos de conflicto y enseñar procedimientos de convivencia aplicables al momento.

En cuatro clases, introduje reglas simples y explícitas, co-construidas con el curso, que se revisaban al inicio y se retomaban en cada interrupción conflictiva:

- Rotación obligatoria de roles (lanzador/a – defensor/a – arquero/a – observador/a).

Cuando el punto vale más que el juego: habilidades socioemocionales para una Educación Física inclusiva en 1.º año

Juan Battaglia

Resumen

El presente trabajo aborda una experiencia pedagógica en el área de Educación Física con estudiantes de 1.º año del nivel secundario, centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales para favorecer la inclusión. A partir de la observación de conflictos recurrentes en juegos predeportivos, se diseñaron estrategias didácticas orientadas a promover la participación equitativa, la regulación emocional y la convivencia. La intervención incluyó la modificación de reglas de juego, la implementación de roles rotativos y la utilización de herramientas de evaluación formativa. Los resultados evidencian mejoras en el clima áulico, mayor participación de todos los estudiantes y una disminución de los conflictos, destacando el valor de integrar lo socioemocional en la enseñanza de contenidos motrices.

Palabras clave: educación física, habilidades socioemocionales, inclusión, convivencia escolar, regulación emocional, aprendizaje cooperativo

Introducción

En 1.º año (13 años), dentro de una secuencia de juegos predeportivos, observé una tensión recurrente: el juego se desorganizaba por conflictos que parecían “propios del deporte”, pero que en realidad expresaban dificultades socioemocionales. Tres escenas se repetían: discusiones por la anotación de un punto, enojo porque “siempre lanzan los mismos” y malestar

- Punto válido sólo si participaron al menos 3 jugadores/as en la secuencia.

- Capitanes rotativos: cada mini-partido tiene un capitán diferente.

- Modo “último primero” en la elección de equipos.

- Protocolo de conflicto: palabra clave “pausa”, escucha breve y acuerdo de acción.

Estas reglas hicieron visible una idea clave: el patio no es una selección deportiva; es un espacio de aprendizaje. Por eso, la inclusión no se reduce a “dejar participar”, sino a diseñar condiciones para que todos puedan aprender y sentirse parte.

Evaluar lo socioemocional sin moralizar

Para evitar que la valoración quede en percepciones, utilicé una rúbrica breve con conductas observables al finalizar cada clase (escala 1-4). La rúbrica no evaluó “cómo es” cada estudiante, sino qué hizo en situaciones concretas de juego.

Se consideraron tres indicadores:

- Identificación y expresión de emociones con respeto (conciencia emocional).

- Uso de estrategias para sostener el juego ante conflictos (regulación emocional).

- Participación activa y promoción del equipo (competencia social).

Como complemento, se realizó una autoevaluación breve: “¿Qué sentí hoy? ¿Qué hice para volver al juego y cuidar al grupo?”

La evaluación funcionó como retroalimentación formativa, no como sanción.

Resultados y proyección

Al final de la cuarta clase se observaron cambios concretos: disminuyeron las discusiones por puntos, aumentó la circulación de la pelota y la participación de estudiantes previamente excluidos, y se redujo el malestar en la conformación de equipos.

Desde el rol docente, también se evidenció una menor sensación de desgaste, al contar con herramientas claras para la regulación emocional.

A futuro, se propone articular con otros actores institucionales y ampliar estrategias de regulación, manteniendo como criterio que la clase de Educación Física promueve tanto aprendizajes motrices como

Referencias

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

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

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

Palabras finales

Al llegar al final de este número, queda la impresión de haber recorrido no solo un conjunto de artículos, sino también una trama de experiencias, preguntas y búsquedas que reafirman el valor de pensar la escuela desde una perspectiva integral. Las páginas que componen esta edición muestran, con diferentes tonos, enfoques y escenas, que las habilidades socioemocionales no constituyen un agregado lateral a la enseñanza, sino una dimensión que atraviesa profundamente la vida escolar y la formación de quienes la habitan.

Cada texto, desde su singularidad, aporta una certeza que este volumen sostiene de manera persistente: allí donde hay escucha, palabra, cuidado, mediación pedagógica y reconocimiento del otro, se abren mejores condiciones para enseñar y para aprender. En ese sentido, la educación socioemocional no aparece aquí como una respuesta simplificada frente a los desafíos de la escuela contemporánea, sino como una invitación a complejizar la mirada, a leer con mayor profundidad lo que sucede en las aulas y a construir prácticas más atentas a la experiencia subjetiva y colectiva de estudiantes y docentes.

Este recorrido también permite advertir que la escuela continúa siendo un espacio privilegiado para la construcción de vínculos, para la transmisión de sentidos compartidos y para el aprendizaje de formas de convivencia más justas, respetuosas y solidarias. En tiempos marcados por la fragmentación, la incertidumbre y la aceleración, recuperar el valor pedagógico de la palabra, del encuentro, del cuerpo, del juego, de la expresión y de la escucha constituye, sin duda, una tarea necesaria.

Cerrar este número no implica clausurar las preguntas que lo atraviesan. Por el contrario, supone dejarlas abiertas, disponibles, fecundas para seguir pensando. Porque si algo muestran con claridad los trabajos aquí reunidos es que la educación emocional no se resuelve en fórmulas ni en definiciones cerradas: se construye en la práctica, en la reflexión compartida, en la revisión de las propias intervenciones y en la decisión cotidiana de sostener una escuela que enseñe, acompañe y haga lugar.

Confiamos en que esta nueva edición contribuya a fortalecer esa conversación pedagógica. Que pueda ser leída como un aporte al trabajo de quienes, día a día, construyen escuela en contextos complejos y desafiantes, y que encuentre en sus lectores no solo recepción, sino también eco, interrogación y continuidad.

Porque, en definitiva, educar supone siempre una responsabilidad intelectual, ética y humana. Y en esa tarea, reconocer lo que sentimos, comprender lo que sienten los otros y construir con ello modos más cuidadosos de enseñar y de convivir no es un gesto secundario: es parte esencial de una pedagogía que apuesta, profundamente, por la formación integral y por una escuela capaz de dejar huellas significativas en la vida de quienes la transitan

Equipo editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES