



Universidad Abierta Interamericana

Facultad Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

La implementación de la educación emocional en el aula, desde una
mirada psicopedagógica, en el nivel primario de una escuela de gestión
estatal en la localidad de Quilmes

Trabajo final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Estudiante: Aylén Nerina Marcial

Marzo 2026

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a mis padres por brindarme la oportunidad de estudiar, de apoyarme incondicionalmente para cumplir mis objetivos personales y académicos.

Agradezco a mi pareja y amistades que me acompañaron en este proceso durante estos años.

A mis compañeras con quienes compartí clases, trabajos y horas de estudio y quienes, hoy en día, se han convertido en amigas.

Resumen

El presente trabajo pretende estudiar la implementación de la educación emocional en el aula, desde una mirada psicopedagógica, en el nivel primario de una escuela de gestión estatal. El mismo parte del marco normativo de la Ley de Educación Nacional 26.206, la cual plantea en el artículo 17 que “la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral”, ¿a qué refiere esto? Según Rincón (2004), la formación integral:

“es un proceso continuo, permanente, y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica para lograr la realización plena de la persona como parte activa de la sociedad” (p.15).

Por tal motivo, el objetivo principal del trabajo investigativo es analizar la implementación de la educación emocional y observar qué lugar ocupa en las prácticas áulicas del nivel primario.

La pregunta que guiará esta investigación será: ¿Cómo se lleva adelante la implementación de la educación emocional en las practicas áulicas del nivel primario de una escuela de gestión estatal en la localidad de Quilmes?

Los objetivos específicos planteados buscan describir cómo se lleva a cabo dicha implementación; identificar las estrategias y recursos que utilizan los docentes para trabajar la educación emocional; analizar las percepciones docentes respecto del lugar que ocupa la misma en su planificación y en el vínculo con los estudiantes; y, por último, reconocer las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la incorporación de la educación emocional en las practicas pedagógicas.

Para comprender el tema de investigación se desarrollarán los orígenes del concepto de Inteligencia Emocional, dado que primero es necesario comprender de donde proviene la Educación Emocional. Asimismo, se presentarán las perspectivas de diversos autores, se explicará el concepto de Educación Emocional y sus competencias básicas para el aprendizaje, las características del aprendizaje escolar y los aportes psicopedagógicas vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se tomará una muestra y se realizará el análisis de los datos pertinentes para observar si la educación emocional es implementada en las escuelas de gestión estatal y de qué manera, teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Alfabetización Emocional, habilidades emocionales, competencias emocionales, aprendizaje, actores institucionales.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen.....	2
Introducción	6
Justificación	10
Estado del Arte.....	12
Marco teórico	16
Orígenes de la Inteligencia Emocional	16
La Inteligencia Emocional como conjunto de procesos mentales.....	18
¿Qué son las emociones?	21
Clasificación de emociones.....	23
La Inteligencia Emocional	24
Las competencias emocionales básicas.....	25
La Educación Emocional	27
El aprendizaje escolar	30
Aportes psicopedagógicos.....	32
Encuadre metodológico	35
Análisis e Interpretación de Datos	36
Categorías	36
Conocimiento y Valoración de los Actores Institucionales Sobre Las Emociones	36
Implementación y Prácticas Áulicas e Institucionales de la Educación Emocional	37
Barreras, Facilitadores y Propuestas de Mejora en Relación con la Educación Emocional	39
El Rol de las Familias	40
Conclusión	42
Referencias.....	45
ANEXO	48

Modelo de entrevistas 49

Matrices de análisis de datos..... 52

Introducción

El presente trabajo de investigación abordará, como tema central, la educación emocional y su implementación en la escuela primaria de una institución de gestión estatal, abordado desde una perspectiva psicopedagógica.

En primera instancia, ¿qué se entiende por educación emocional? Citando al autor, psicólogo y pedagogo, Rafael Bisquerra (2021), plantea a la educación emocional, desde aspectos sociales y pedagógicos:

La educación emocional, también conocida como educación socioemocional, es una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales o socioemocionales, con la intención de mejorar el bienestar personal y social.

Asimismo, en otra de sus obras, Bisquerra (2015) afirma que la educación ha mantenido, a lo largo de los años, un mismo modelo de aprendizaje tradicionalista. El mismo se encuentra centrado en el desarrollo de la inteligencia cognitiva, enfatizando en el pensamiento, el conocimiento y la razón, mientras que las emociones no han sido consideradas importantes para ser atendidas por el sistema educativo.

Según Alicia Fernández (2008), existen cuatro niveles que participan en el proceso de aprendizaje: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, los cuales son aportados a través del vínculo entre el enseñante y el aprendiz. Además, agrega que, si uno de ellos falla, el sujeto podría desarrollar dificultades en el aprendizaje. Como psicopedagogos, se debe realizar un análisis y posterior trabajo, observando la inteligencia (estructura lógica) y el deseo (simbólico) del aprendiz. Este último, también llamado emoción, afecto e inconsciente, se relaciona con el sujeto, su contexto y su percepción frente a lo externo.

Por lo tanto, la educación emocional es relevante ya que, como sostiene Casassus (2017), las emociones están involucradas en la toma de decisiones cotidianas. En distintos ámbitos, como el psicológico o educativo, la emoción se reconoce como un elemento que no se opone a la razón, sino que la complementa y la potencia. Con respecto al ámbito educativo, esto se logra observar en el clima áulico, en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, y en el rol

fundamental que la emoción cumple en la motivación, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y manteniendo una convivencia equilibrada entre los distintos actores institucionales.

Así como Casassus resalta la importancia de la motivación en los procesos educativos, Bisquerra (2015) sostiene una postura afin, mencionando el enfoque de Salovey y Mayer (1990), quienes consideran a la motivación como eje fundamental de la inteligencia emocional ya que es un elemento que puede ser de utilidad para los procesos mentales relacionados a la toma de decisiones o resolución de conflictos.

Por otra parte, Bisquerra (2021) sostiene que la educación emocional no solo se centra en el desarrollo integral de las competencias emocionales, sino también en la prevención, concretamente, de posibles situaciones que desencadenen en la deserción escolar, la violencia, el consumo de sustancias, el estrés, la ansiedad o la depresión (entre otras). El objetivo es disminuir las condiciones de vulnerabilidad, proteger el bienestar propio, como la salud mental y física, y el bienestar colectivo.

La labor del psicopedagogo es intervenir sobre las problemáticas mencionadas, anteriormente, y otras, mediante planes de prevención en establecimientos educativos, sugerencias o indicaciones a los distintos actores institucionales o, en caso de ser por causas internas o familiares, se solicitará una intervención especializada psicopedagógica, como grupos de orientación o sesiones privadas (Fernández, 2008).

Algunas de las estrategias que menciona Bisquerra (2015) para abordar dichas problemáticas están relacionadas con las prácticas de relajación, ya que pueden aportar a la modificación o transformación de respuestas frente a situaciones como retos, conflictos y sobresaltos. A su vez, el desarrollo de las competencias sociales contribuye a controlar la impulsividad, a través de recursos como el diario emocional, el cual consiste en registrar las emociones que el sujeto está atravesando, con el fin de contribuir en el desarrollo de la conciencia emocional (Vivas, M., Gallego, D. y González B., 2007). Además, otra de las estrategias que plantean ambos autores es la ejercitación mediante la identificación de emociones en expresiones no verbales, con el objetivo de reconocer las emociones de los demás.

Para que dichas estrategias o recursos se puedan llevar a cabo, el rol del docente es indispensable en el proceso educativo, ya que el docente debe tener la capacidad de reconocer y

sensibilizar tanto, las emociones propias como las de los estudiantes, con el objetivo de favorecer las relaciones interpersonales y generar una educación de calidad, mejorando los procesos de enseñanza- aprendizaje (Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías, 2021). Además, sostienen que el primer paso para que la educación emocional se concrete, se debe incluir en la preparación profesional de los docentes para que, luego de capacitarse, puedan llevarlo a la práctica en el proceso educativo.

Si bien el rol del docente es primordial en dicho proceso, también surge como variable a analizar, las condiciones institucionales que pueden favorecer o no la implementación de la educación emocional. Dichas condiciones institucionales están conformadas por los recursos, la organización y gestión del establecimiento, los modelos pedagógicos que se implementan, la cultura institucional y el marco normativo. Por lo tanto, para generar un desarrollo integral en los estudiantes, se debe fomentar un clima institucional favorable y positivo. (Obeso- Agreda, Diana E., Obeso- Agreda, José C. y Duran- Llano Kony L., 2024).

Asimismo, en base a lo anteriormente expuesto, Obeso- Agreda et al. (2024) expresan lo siguiente: “Cuando se cultiva un clima organizacional positivo, se establece una base sólida para la calidad educativa, la motivación y el bienestar de todos los involucrados en pro de lograr un aprendizaje significativo” (p. 434). Es decir que para que los alumnos adquieran conocimientos que sean útiles para la vida, se debe fomentar un clima institucional donde tanto los docentes como los alumnos se sientan reconocidos y contenidos, ya que un ambiente sano y ameno es un requisito indispensable para una educación de calidad.

Desde el enfoque psicopedagógico, Alicia Fernández (2008) sostiene que el fracaso escolar se evidencia debido a dos causas: internas, a la estructura individual y familiar del estudiante, y externas, relacionadas a la gestión institucional. Dentro de ellas, distingue tres variables que pueden influir en el proceso de aprendizaje, las cuales son: el síntoma, inhibición y problema de aprendizaje reactivo. Además, establece la importancia de observar al sujeto de manera integral, considerando los diferentes aspectos que forman parte de él, como la individualidad, el ámbito familiar e institucional.

Desde el marco normativo, la UNESCO (1996) propone una mirada multidimensional de la educación, basada en cuatro pilares fundamentales: 1- Aprender a conocer; 2- Aprender a hacer;

3- Aprender a vivir juntos y 4- Aprender a ser. Estos pilares se desarrollarán más adelante, sin embargo, se logra observar a simple vista que plantea un enfoque humanístico.

Según la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la entidad educativa debe “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, Artículo 11). A su vez, la Ley N.º 13.688 de la Provincia de Buenos Aires plantea que “la educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida...” (Ley Provincial de Educación 13.688, artículo 4).

Además, la Ley 26.150 (2006), programa nacional de Educación Sexual Integral, establece en el Artículo 1 que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Tanto la Ley de Educación Nacional y Provincial como la Ley de Educación Sexual Integral y la UNESCO, plantean una educación integral que, si bien en dos de ellas señalan a las emociones implícitamente, no es una cuestión menor ya que es una dimensión que repercute de manera transversal en el aprendizaje.

Justificación

El presente trabajo investigativo tiene como propósito repensar la educación desde una mirada integral en relación con los estudiantes del nivel primario de una escuela de gestión estatal en la localidad de Quilmes, provincia de Buenos Aires. Este recorte territorial permite situar la presente investigación en un contexto áulico, atravesado por condiciones institucionales, sociales y políticas que podrían influir, tanto positiva como negativamente, en los actores institucionales.

¿Por qué se habla de una mirada integral? Porque, históricamente, el modelo educativo argentino habría planteado una educación tradicionalista, enfocada principalmente en la inteligencia cognitiva y el rendimiento académico. Sin embargo, al hablar de una perspectiva integral, el aprendizaje se vincula con el desarrollo de ciertas habilidades emocionales que contribuirían al desarrollo físico, intelectual, moral, social y emocional del estudiante.

Si bien, en las últimas décadas, se implementaron políticas educativas como la implementación de la Educación Sexual Integral, no ha sido suficiente para abordar el abanico de problemáticas escolares que perduran en el tiempo, como dificultades en el aprendizaje, intolerancia a la frustración, violencia, desmotivación y escasas herramientas para la gestión emocional, entre otras (Bisquerra, 2012).

Por ello, se propone abordar la implementación de la educación emocional en el aula, desde una perspectiva psicopedagógica, ya que las emociones y el desarrollo, o la falta de las mismas, podrían influir directamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje del estudiante, en el clima áulico, en la motivación, en la atención, y en las relaciones interpersonales con familiares, docentes y pares. Más tarde, Bisquerra (2021) agrega que la educación emocional es favorable en cuanto a “1) mejora de las competencias sociales y emocionales; 2) mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela; 3) comportamiento positivo en clase; 4) mejora del clima de aula; 5) reducción del comportamiento disruptivo; 6) mejora del rendimiento académico” (p. 22).

Dicha educación podría ser de utilidad ya que permitiría a los docentes, a través de capacitaciones específicas, adquirir mayores herramientas para relacionarse con los estudiantes, abordar contenidos curriculares de forma más dinámica y podrían autogestionarse ante situaciones escolares diversas. Al mismo tiempo, contribuiría con los equipos escolares en el desarrollo de

propuestas para el aprendizaje de dichas habilidades, podría facilitar el vínculo con las familias y generar un seguimiento más adecuado del estudiante.

Por otro lado, fortalecería el trabajo interdisciplinario, promoviendo un clima de trabajo colaborativo entre profesionales y favoreciendo un abordaje integral sobre el sujeto a trabajar, lo cual comprendería al sujeto en su totalidad.

Como síntesis, el trabajo de investigación es relevante ya que la educación emocional puede aportar “(...) en la comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio), etc.” (Bisquerra, 2012, p. 28). Además, permite el desarrollo de la autoestima, la capacidad de crear experiencias positivas con el entorno y disfrutar de las decisiones llevadas a cabo, que generan un mayor bienestar propio y social. Por lo tanto, el presente trabajo investigativo está dedicado a profesionales de la educación y de la salud, como pedagogos, docentes, equipos directivos, psicopedagogos y psicólogos. El aporte hacia ellos es visibilizar las diversas problemáticas educativas actuales en torno a la educación emocional. En primer lugar, expone la sobrecarga que enfrenta el Equipo de Orientación Escolar en las escuelas. Además, destaca la importancia de la alfabetización emocional para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, poniendo énfasis en el impacto del clima áulico y el motivo por el cual el docente debe tener la capacidad de autorregularse frente a los alumnos. Finalmente, se evidencia la necesidad de repensar y planificar los procesos educativos desde una nueva perspectiva pedagógica, lo cual cuestiona tanto a las prácticas institucionales como a la formación docente.

Estado del Arte

En este apartado, se describen las investigaciones relevantes sobre el tema a desarrollar. Se visaron estudios sobre la educación emocional y cómo favorecen en el desarrollo integral del estudiante, en instituciones educativas. Las mismas ocurren en el nivel inicial, primario y universitario.

Se observarán términos similares sobre educación emocional como alfabetización emocional o desarrollo emocional.

Con respecto a Aguaded Gómez, María et al. (2015) indagaron sobre la innovación desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en el nivel inicial y primario. Dicha investigación parte de la relevancia del desarrollo emocional y plantea los motivos por el cual debe ser parte del currículum, elaborando un proyecto educativo sobre la inteligencia emocional y las problemáticas que surgen en el ámbito áulico. Para llevarla a cabo se desarrolló el proyecto educativo (“cultivando emociones”) con su respectiva planificación. Tuvo una duración de siete semanas, donde se plantearon una serie de actividades para realizar con el alumnado del nivel inicial y primario. Las actividades se dividieron en seis bloques de contenido y se desarrollaron en catorce sesiones. Algunos de los bloques que propone en el proyecto del nivel primario son: el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y de comunicación y la resolución de conflictos. Además, se llevó a cabo un taller de emociones, destinado a las familias, con el objetivo de disminuir el número y gravedad de los conflictos interpersonales, mediante la identificación de las emociones propias y de los demás. Mediante la valoración de los resultados, se llegó a la conclusión que, mediante el proyecto educativo “educando emociones”, los alumnos lograron adquirir conocimiento sobre las emociones propias, ajenas y conocieron otro modo de solucionar conflictos dentro del aula.

En cuanto a Cepa Serrano, A. et al. (2016) plantean la importancia de la evaluación de las competencias emocionales en la primera infancia (de tres a cinco años). La misma transcurre en España, particularmente, en la Comunidad de Castilla y León.

Como primera instancia, realiza una identificación y análisis sobre las emociones y el desarrollo de estas, partiendo de: la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de la vida para el bienestar.

El objetivo de la investigación es analizar y conocer las capacidades, mediante un enfoque cuantitativo, que poseen los alumnos para reconocer y expresar sus emociones, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, habilidades sociales y la identificación y resolución de conflictos. La muestra está compuesta por 123 alumnos/as de educación inicial. El instrumento que se utilizó fue la Escala RRER- Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas, el cual mide el nivel de competencias, mencionadas anteriormente. Utiliza láminas que plantea distintas situaciones apoyadas por preguntas, las cuales son facilitadas por el examinador. En total, la evaluación cuenta con 65 ítems. El análisis mostró que los estudiantes lograron reconocer sus emociones a través de dibujos o fotografías, y lograron regular las emociones relacionadas a la empatía y resolución de conflictos. Sin embargo, la dimensión que posee mayor dificultad es el reconocimiento de emociones mediante situaciones contextuales. Además, destaca la importancia de los aportes realizados por disciplinas como, la psicología o la lingüística, ya que son relevantes para conocer en profundidad los procesos cognitivo-emocionales. Luego, plantea que el reconocimiento y la exteriorización de las emociones son de gran utilidad para el desarrollo de los estudiantes, es decir, aporta, positivamente, en las distintas etapas como la niñez, la adolescencia y el resto de la vida.

Por último, agrega que no basta con intervenir en aquello que está dañado (como las conductas), sino que también es fundamental sostener y fortalecer los aspectos que favorecen el desarrollo de las emociones.

Muchiut, Á. F. (2018) estudió la necesidad de un proceso educativo que no se centre, únicamente, en el desarrollo cognitivo, sino también en el desarrollo emocional (o alfabetización emocional) de los estudiantes, junto a la formación conductual. Dicho estudio tiene como finalidad encontrar una correlación entre las siguientes variables: emociones, conducta y habilidades sociales en el nivel inicial. La muestra estuvo compuesta por una gran variedad de instituciones educativas, de gestión privada, de la provincia de Chaco, Argentina. Se llevaron a cabo una serie de recursos, entre ellos, la Escala de HHSS, la Escala Comportamental para Nivel Inicial y un registro de observación realizado por el investigador.

Como resultado, se expone una relación significativa entre las emociones, las conductas y las habilidades sociales ya que se observó que los alumnos con dificultades emocionales presentan un nivel elevado de impulsividad, problemas de comportamiento y dificultades en las

competencias interpersonales e intrapersonales. Además, agrega que los adultos (tanto padres como docentes) actúan como andamiaje en el proceso de enseñanza de las mismas. Por último, considera que el nivel inicial es la etapa fundamental para que se implemente la alfabetización emocional, ya que la neuroplasticidad que poseen los niños, de temprana edad, favorece el desarrollo de las competencias emocionales, trabajando desde la prevención y la problemática aún no instalada.

Acerca de Chambi Ramos, A. (2024) planteó, como eje principal, señalar la efectividad del juego colectivo, específicamente motriz, en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primera infancia, en una institución de gestión estatal, ubicada en Puno, Perú. Propone la relevancia que tiene el desarrollo de la Inteligencia Emocional en edades tempranas y cómo la pandemia del COVID- 19 dificultó la socialización entre los alumnos, debido a la adaptación que tuvo que realizar la educación, reemplazando la presencialidad e incorporando la virtualidad en el proceso enseñanza- aprendizaje. Por tal motivo, plantea que los juegos motrices, colectivos, serían esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales del alumno. Por lo tanto, el presente estudio pretende determinar la eficacia de los juegos motrices cooperativos en el desarrollo de la inteligencia emocional.

La metodología empleada es de enfoque cuantitativo, de tipo experimental. El período de duración del estudio fue de tres meses, realizando 25 talleres de aprendizaje y utilizando la observación como instrumento de análisis.

El estudio de investigación pretende aplicar, primeramente, una evaluación para conocer a la población y el nivel de desarrollo de las emociones, la cual demostró que no mantenían un adecuado manejo de ellas.

Luego de finalizar los talleres, se aplicó una posterior evaluación para determinar si hubo un avance o no con respecto a su desarrollo, la cual señaló que los juegos son eficaces en el desarrollo de la inteligencia emocional, como en la capacidad del autoconocimiento, el control de emociones, la automotivación, empatía y las habilidades sociales.

Por último, Gaeta González, M. L. y López García, C. (2013) indagan sobre la relación existente entre las competencias emocionales (interpersonales e intrapersonales) y el rendimiento escolar en estudiantes universitarios (entre 17 y 22 años de edad), en el centro de México.

La metodología que se llevó a cabo fue selectiva, siendo de tipo exploratorio. Para evaluar las competencias intrapersonales se utilizó la versión reducida del instrumento de autoinforme Trait Meta- Mood Sacale (TMMS-24) y las competencias interpersonales se evaluaron mediante la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Por otro lado, el rendimiento académico fue analizado mediante el promedio de los estudiantes al final del período lectivo.

Luego de analizar los criterios, se llegó a la conclusión que los estudiantes tienen una adecuada percepción y comprensión de las emociones, sin embargo, la gestión emocional no resultó ser la apropiada. Por otro lado, con respecto a las competencias interpersonales, muestra niveles bajos de autoexpresión y reconocimiento y al momento de requerir ayuda. Por lo tanto, expresa las dificultades que poseen los estudiantes en relación con la empatía y la falta de regulación emocional.

Como conclusión, se destacó la importancia de la gestión emocional ya que mejora significativamente la concentración, reduce la impulsividad y el estrés, y aumenta la motivación, favoreciendo el rendimiento académico.

Marco teórico

Orígenes de la Inteligencia Emocional

Se considera pertinente comenzar el marco teórico con el abordaje de este concepto dado que, para comprender en profundidad la educación emocional y su implementación, resulta fundamental partir de la Inteligencia Emocional, la cual ha sido abordada desde múltiples perspectivas desarrolladas a lo largo del tiempo.

Además, este concepto puede encontrarse con las siglas IE en el presente trabajo de investigación.

En un primer momento, la Inteligencia Emocional no era llamada como tal, sino que había otras concepciones que se relacionaban con ella. En este contexto, Howard Gardner, a fines de la década de 1970, en la Universidad de Harvard, comenzó a investigar y desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría partió del concepto de inteligencia, considerándola como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1993, p. 25). A partir de dicho concepto, el autor plantea que cada persona posee la capacidad de desarrollar diferentes inteligencias, las cuales generan significativamente un crecimiento individual. A su vez, desarrolla dicha teoría como respuesta crítica a los modelos dominantes de la época que definían la inteligencia en términos restringidos y medibles a través del Coeficiente Intelectual (CI).

Gardner (1993) plantea, en su libro, un enfoque alternativo que cuestiona las concepciones convencionales sobre la inteligencia y el enfoque de las escuelas tradicionalistas ya que, sostiene que la educación, históricamente, se ha centrado en la inteligencia intelectual del estudiante y en la evaluación estandarizada, con papel y lápiz, la cual busca un resultado cuantitativo, es decir, medible. Por consiguiente, el autor plantea que la educación debe centrarse en el estudiante, teniendo una visión pluralista de la mente, en otras palabras, que reconozca las distintas inteligencias que poseen los individuos, cada una con su valor y potencial. De este modo, al considerar que todos los sujetos poseen potencialidades cognitivas distintas, se entiende que no todos presentan una única manera de procesar la información; por lo tanto, los estudiantes cuentan con diferentes capacidades (o inteligencias) que pueden ser desarrolladas con apoyo educativo y cultural. Por tal motivo, Gardner busca crear una escuela distinta, en la cual se logren generar las

condiciones suficientes para que dichas capacidades no sólo se reconozcan, sino que se estimulen para favorecer su desarrollo.

El autor, en su teoría, desarrolla siete inteligencias, las cuales considera que tienen el mismo grado de importancia. Las inteligencias que plantea son las siguientes: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético- corporal, interpersonal e intrapersonal. (Gardner, 1993).

Teniendo en cuenta el tema de investigación, las inteligencias interpersonal e intrapersonal son de interés para el mismo, aunque no se descarta la relación con las demás capacidades.

Según Gardner (1993), la inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de un sujeto para identificar, comprender y responder, adecuadamente, a las emociones, los estados de ánimo, los comportamientos, las motivaciones y los intereses de otra persona. Mientras que, la inteligencia intrapersonal permite acceder a la propia vida emocional, es decir, tener la capacidad de identificar los sentimientos, interpretarlos, discernir una emoción de otra, simbolizar conjuntos de sentimientos complejos y recurrir a ellas para orientar la conducta.

Más tarde, Salovey y Mayer (1990), a partir de la década de 1990, desarrollaron un marco conceptual para la Inteligencia Emocional, partiendo de la conceptualización de emoción, la cual consiste en respuestas organizadas a eventos, internos o externos, con un significado positivo o negativo para el sujeto. Dichas respuestas son consideradas adaptativas, es decir que, pueden modificarse de acuerdo con las condiciones del entorno, y, además, pueden conducir a una transformación en la interacción personal y social.

Según estos autores, la IE es un subconjunto de la inteligencia social, la cual permite tener la capacidad de reconocer y distinguir las emociones propias y ajenas, con el objetivo de guiar el pensamiento, las acciones propias y, asimismo, de resolver conflictos y regular el comportamiento. ¿A qué se refiere cuando se habla de inteligencia social? En los inicios de la investigación sobre la inteligencia social, Thorndike (1920) postuló la idea que dicha habilidad poseía aspectos manipulativos y la definían como la capacidad de comprender y manejar a las personas. Sin embargo, esta inteligencia no está dirigida únicamente para entender emociones ajenas, sino también para desarrollar una mirada introspectiva, que permita la autoobservación, con el objetivo de comprender y autorregular los propios estados internos.

Hecha esta salvedad, Salovey y Mayer (1990) consideran que la IE constituye un subconjunto de la IS (Inteligencia Social), involucrando habilidades vinculadas a la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas.

La Inteligencia Emocional como conjunto de procesos mentales

Continuando con los lineamientos de Salovey y Mayer (1990) establecen que dentro de la IE se encuentran un conjunto de procesos mentales que contienen información emocional, entre ellas se encuentran: a) evaluar y expresar las emociones en uno mismo y en los demás, b) regular las emociones de uno mismo y de los demás, y c) utilizar las emociones de forma adaptativa.

A) Evaluar y expresar las emociones

Dentro de dicho proceso mental se encuentra, en primer lugar, la emoción en el yo. La misma plantea que la información que proviene del exterior e ingresa al sistema perceptivo por primera vez, se encuentran cargadas de afecto. Dicha información es manifestada a través de señales verbales y no verbales. Las señales verbales, como el lenguaje, son un medio por el cual se identifican y expresan las emociones; por lo tanto, es indispensable comunicarlas con claridad. Este aprendizaje social permite realizar una introspección para luego expresar, adecuadamente, las emociones. Por otro lado, las señales no verbales se relacionan con la capacidad que tiene un sujeto para identificar las emociones de los demás, interpretando las expresiones faciales, el tono de voz y/o posturas o movimientos corporales. Además, los autores aclaran que el aprendizaje de dichas habilidades permite generar empatía y vínculos sociales saludables.

En segundo lugar, la emoción en los demás se vincula con la percepción no verbal de las emociones y sostienen que la capacidad de percibir las emociones propias y ajenas facilitan la cooperación interpersonal.

El Test de Capacidad de Recepción de la Comunicación Afectiva (CARAT) consiste en observar una serie de dispositivas escénicas, mientras que otros participantes deben adivinar, mediante las expresiones faciales, qué diapositiva está observando el grupo. La mencionada evaluación evidenció que, generalmente, las mujeres perciben e identifican mejor las emociones que los hombres. Hay que mencionar, además, que esta percepción no verbal se relaciona con la empatía, la cual consiste en “(...) la capacidad de comprender los sentimientos del otro y de volver a experimentarlos uno mismo” (Salovey y Mayer, 1990, p.10). Asimismo, sostienen que la empatía

es un aspecto fundamental en el comportamiento emocionalmente inteligente ya que, comprende el punto de vista de otra persona, identifica con precisión la emoción ajena, experimenta la misma u otra emoción en concordancia con el contexto y, finalmente, comunica o actúa en función de la experiencia interna.

Por otro lado, el contexto, es decir, familiares, amigos y/o vecinos, contribuyen en el bienestar propio y la estructura social que rodea al individuo, mediante la construcción de redes interpersonales.

Para concluir, Salovey y Mayer (1990) consideran que la empatía es una habilidad indispensable para el individuo ya que permite que las personas identifiquen las emociones ajenas y luego, elegir, como respuesta, comportamientos socialmente adaptativos. Además, considera que dichas personas son genuinas y cálidas, mientras que las personas que carecen de ella son inconscientes y groseras.

B) Regular las emociones

En dicho apartado, se realizó un análisis sobre la voluntad y la capacidad de monitorear, evaluar y regular las propias emociones.

Ambos autores (1990) plantean la importancia de gestionar, no solo emociones específicas (como la tristeza o el enojo), sino además los estados de ánimos ya que, perduran en el tiempo, son menos intensos y, aunque no se encuentran ligados a una emoción específica, condicionan significativamente el pensamiento y el comportamiento. Con respecto al estado de ánimo, agregan que la capacidad que tiene un individuo para identificarlo y gestionarlo, adecuadamente, genera una connotación positiva en la toma de decisiones y resolución de conflictos, por lo tanto, se podría decir que es adaptativa.

Por otro lado, Salovey y Mayer plantean que los individuos tienen la tendencia de buscar experiencias emocionales positivas, siendo la motivación un factor fundamental en el proceso. Un ejemplo de ello sería la lectura de un libro que sea de interés personal. No obstante, también existen emociones que son consideradas negativas o “desagradables”, así como el dolor, que, según los autores, son necesarias para experimentar, más tarde, emociones positivas como la alegría.

En relación con la regulación emocional en los demás consideran fundamental el aprendizaje de la gestión emocional, ya que mejora tanto el propio estado de ánimo como el de los demás, influyendo de manera constructiva. Por lo tanto, desarrollar esta habilidad podría incentivar a otros que aún no lograron adquirirla. Por el contrario, quienes gestionan sus emociones de manera interna y antisocial podrían generar situaciones manipuladoras.

C) Uso de la inteligencia emocional

Por último, los autores (1990) manifiestan que cada individuo posee una capacidad distinta de utilizar las emociones para resolver conflictos (o tomar decisiones) y, desarrollan cómo los estados de ánimo y las emociones interfieren en ellos.

En primer lugar, los cambios de emoción pueden facilitar la generación de múltiples planes a futuro. En segundo lugar, la emoción positiva puede alterar la organización de la memoria para que el material cognitivo se integre mejor (...). En tercer lugar, la emoción proporciona interrupciones para los sistemas complejos (...). (Salovey y Mayer, 1990, p.)

Finalmente, expresan que, tanto las emociones como los estados de ánimo, pueden contribuir positivamente en la motivación, el rendimiento cognitivo, la planificación flexible, condicionada por los cambios de humor; el pensamiento creativo, relacionado a respuestas creativas; la atención redirigida, priorizando las demandas internas y externas para luego, enfocar la atención hacia las necesidades del sujeto; y por último, las emociones motivadoras que actúan como una fuerza interna que impulsa a la persona a perseverar frente a situaciones difíciles.

Como conclusión, los autores expresan que los individuos deben afrontar las situaciones de la vida cotidiana con inteligencia emocional y de manera adaptativa, a fin de resolver conflictos o tomar decisiones adecuadas. Además, sostienen que las personas emocionalmente inteligentes tienden a ser más creativas y tener la capacidad de generar diversas alternativas frente a los problemas para luego elegir qué alternativa resulta más adaptativa.

Posteriormente, Salovey y Mayer (2002), clasifica estos procesos mentales en cuatro áreas:

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones;
2. Facilitación emocional del pensamiento;
3. Comprender y analizar las emociones y;
4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

¿Qué son las emociones?

Según Casassus (2017), la emoción es: "una energía vital que nos afecta y que nos impulsa a la acción" (p. 122). Esta energía fluye a través del cuerpo y se presenta como una fuerza emocional. Además, expone un ejemplo de la emoción como si fuera una energía eléctrica que pasa por un cable, generando una similitud entre las emociones y el recorrido de ellas por el sistema nervioso. El autor plantea la existencia de dos procesos que influyen en las emociones y se complementan entre sí: por un lado, la conciencia emocional y, por el otro, la comprensión emocional. El primero consiste en la exploración y comprensión que el sujeto realiza, de manera interna, con el objetivo de conocer y tratar las características que abarca esta "energía vital", expresada en: alegría, tristeza, enojo, agradecimiento.

En cuanto a la comprensión emocional, Casassus la describe como "el flujo energético de ir y venir que se da entre yo y los otros, entre yo y el ambiente en que me encuentro". Habla de una exploración externa, con el otro y con el contexto en el que cada sujeto vive; por ende, cada persona crea su "mundo" en relación a las interacciones emocionales que genera con los objetos externos. En otras palabras, el autor plantea que la exploración emocional debe ser comprendida desde dos aspectos: tanto interno como externo, dado que las emociones son creadas por la particularidad de cada sujeto y a su vez, son condicionadas por los estímulos externos, la cultura y el contexto en el que viven.

Por otro lado, Bisquerra (2003) define las emociones como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p.12). Estas emociones se producen a partir de tres características fundamentales del cerebro según el autor. A través de un estímulo interno o externo, la información sensorial viaja hacia los centros emocionales, que, como consecuencia, producen una respuesta neurofisiológica involuntaria (sudor, aumento de ritmo cardíaco, espasmos musculares, etc.) mientras que, el neocórtex interpreta la información para luego enviar una respuesta. La región más primitiva del cerebro, que regula las funciones vitales básicas del cuerpo, como la respiración, es el tronco encefálico, ubicado en el sistema nervioso. Dentro de él, surgen los centros emocionales, que luego dan lugar al cerebro pensante denominado neocórtex (corteza cerebral), el cual forma parte de la mayoría de los lóbulos, encargados de la información que llega a través de los sentidos. El

neocórtex se encarga de la capacidad de razonamiento, la cual permite desarrollar el pensamiento lógico y la consciencia como la toma de decisiones, el lenguaje, la imaginación y la capacidad de abstracción (es decir, posee la capacidad para separar un elemento de un contexto, analizarlo y comprenderlo). Según Goleman (2018), esta región forma parte de la vida emocional, sin embargo, no es responsable en su totalidad ya que el sistema límbico es quien se encarga de las emociones.

Este sistema límbico está conformado por diversas estructuras como el tálamo (que procesa el placer y dolor), la amígdala (es fundamental para la supervivencia, el procesamiento del miedo y la protección ante amenazas), el hipotálamo (que regula funciones básicas), los bulbos olfatorios, la región septal (relacionada a la sexualidad) y el hipocampo (lugar donde se consolida la memoria a largo plazo). Dicho sistema se encarga de gestionar los procesos emocionales del sujeto, donde se origina la motivación, el afecto y los estados de ánimo. Interviene la capacidad de sentir, desear y regular las emociones. Por lo tanto, el autor plantea que su funcionamiento óptimo es necesario en el proceso de aprendizaje ya que sostener el bienestar emocional, fomenta la productividad y el deseo de aprender. (Seijo, 2012).

A su vez, Goleman (2018) afirma que: "las conexiones existentes entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas con ella) y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos" (p. 47). Esto implica que la emoción y la razón se encuentran conectadas constantemente por lo que se debe establecer un equilibrio entre ambas. Si esta conexión se ve obstaculizada por estrés o conflicto, el sujeto tenderá a "luchar" o huir, bloqueando el razonamiento. En cambio, si la conexión es fluida, permite la integración y "cooperación" cognitiva. Por consiguiente, Goleman coincide con Seijo (2012) en que la alteración emocional impide al sujeto "pensar correctamente". Como consecuencia, dicha perturbación puede ocasionar dificultades en la habilidad cognitiva, provocando así un deterioro en la capacidad de aprender.

En cuanto a las emociones, Bisquerra (2003) desarrolla tres componentes que funcionan como medios para expresarlas: neurofisiológicas, mencionadas anteriormente, conductuales y cognitivas. Las neurofisiológicas son las respuestas involuntarias que se generan por el sudor, taquicardia, ruborización, hipertensión, sequedad en la boca, entre otras, las cuales el ser humano no puede controlar y en, algunos casos, pueden desencadenar en algún problema de salud (como

hipertensión o un ataque cardiorrespiratorio). Sin embargo, estas respuestas se pueden controlar por medio de técnicas como la relajación.

Por otro lado, las emociones conductuales se relacionan con el comportamiento de los sujetos que, a través de las expresiones faciales y corporales, es decir el lenguaje no verbal, permite detectar qué tipo de emoción está experimentando. Estas expresiones pueden ser: tono y volumen de voz, movimientos en el rostro como los ojos o en la boca, movimientos en las extremidades, entre otras.

Por último, las cognitivas se refieren a los sentimientos: miedo, alegría, rabia, angustia. Se diferencia del componente neurofisiológico, siendo este una forma inconsciente en la cual se desarrollan las emociones; mientras que el cognitivo alude al estado consciente de los sentimientos y se encarga de etiquetar las emociones. Sin embargo, muchas veces se dificulta reconocerlas y etiquetarlas, es decir tomar consciencia de las propias emociones, las cuales pueden provocar una sensación de "no sé qué me pasa".

Clasificación de emociones

Si bien existe una amplia variedad de teorías para clasificar las emociones, una de las más empleadas es la distinción entre emociones básicas (o primarias) y emociones complejas (o secundarias). (Ekman, 1992).

Las emociones básicas o primarias, también conocidas como puras o elementales presenta, como característica principal, las expresiones faciales ya que el autor descubrió que las mismas, son reconocidas por personas de distintas culturas, por ende, se dicen que tienen aspectos universales e innatos, es decir que no son aprendidas y pertenecen a la configuración del ser humano, es decir que son automáticas. Dichas emociones tienen una duración de unos pocos segundos y se realizan con rapidez. La mayoría de los investigadores indican que la alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa son las principales emociones primarias.

Las emociones complejas o secundarias, también conocidas como culturalmente específicas, surgen por medio de la combinación de las emociones primarias, de los aspectos culturales y del contexto en el que se encuentra el sujeto, por lo tanto, son aprendidas, no son automáticas o instintivas y no siempre son expresadas de la misma manera. La vergüenza, la culpa, el orgullo, el placer y los celos forman parte de dichas emociones.

Por otro lado, los autores Fernández-Abascal y Domínguez (2001, citados por Vivas et al., 2007), además de plantear la clasificación anterior de las emociones, añaden tres características adicionales de las mismas:

Las emociones negativas se refieren a los sentimientos desagradables como ira, miedo o tristeza. La situación o el momento en el cual se desarrollan (presentándose en momentos de amenazas o desafíos) ponen al sujeto en estado de alerta y activa los recursos de afrontamiento. Mientras que, las emociones positivas se caracterizan por los sentimientos agradables como la felicidad, el amor y el humor. Mantienen una duración temporal corta y la situación por la cual atraviesan, es considerada beneficiosa. Se dice que son movilizadoras ya que, al experimentar dichas emociones, motivan a seguir realizando actividades, como cumplir objetivos, crear proyectos, estudiar, entre otros.

Por último, las emociones neutras (como sorpresa, compasión y esperanza) no son emociones positivas ni negativas, pero sí comparten características de ambas. El objetivo es facilitar otros estados emocionales.

La Inteligencia Emocional

Retomando las ideas postuladas, anteriormente, por Salovey y Mayer, Daniel Goleman (1995), psicólogo y autor norteamericano, define la IE como “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.89). Además, postula que la falta de control del mundo emocional puede desencadenar en diferentes problemáticas como: depresión, reacciones violentas o de ira, problemas alimenticios, abuso de drogas, ansiedad, impulsividad, entre otras.

Más tarde, el autor (1998) reconceptualiza este término y la define como la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (p. 98). Además, en su última edición, Goleman (2018) agrega que la IE abarca ciertas habilidades como la motivación, la perseverancia, el control de impulsos, regular los estados de humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensamiento y de empatía.

Por otro lado, el autor establece que la importancia de la IE se debe al vínculo que se conforma entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales propios. El impulso, al ser el

medio por el cual transcurre la emoción, tiene como característica principal, el sentimiento que busca manifestarse a través de una acción. Por lo tanto, Goleman afirma que las personas que carecen de autocontrol tienen una deficiencia moral ya que carecen de la habilidad para controlar los impulsos.

Además, hace referencia al deseo de incluir, en la educación, la enseñanza de los componentes emocionales básicos, como: el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación y el desarrollo de habilidades sociales con motivo de considerarlas esenciales para el ser humano. Dichos componentes luego fueron desarrollados por el autor con mayor profundidad, aunque evita el término componente y lo reemplaza por “competencias”.

Por último, Rafael Bisquerra et al. (2012) definen la IE como “(...) la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito para poder pasar a la regulación” (p. 8). Esto implica que el sujeto debe, en principio, percibir las emociones propias y las ajenas para luego poder gestionar esas emociones. En síntesis, sin conciencia emocional, el sujeto no logrará ejercer una regulación emocional efectiva.

Las competencias emocionales básicas

De acuerdo con las competencias emocionales, Bisquerra (2012) plantea cinco competencias emocionales, que fueron desarrolladas junto al GROUP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Entre ellas se distinguen la conciencia emocional, regulación de emociones, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y, por último, competencias para la vida y bienestar.

Por un lado, la **conciencia emocional** se basa en la habilidad para identificar y tomar conciencia de las emociones propias y ajenas que, a partir de la observación, permite percibir el clima emocional de una situación determinada en relación con los pensamientos, las acciones y las emociones. En otras palabras, tener la capacidad de detectar, identificar, etiquetar y evaluar la intensidad de las propias emociones.

En cuanto a la **comprensión de las emociones ajenas**, se las debe percibir por medio del lenguaje verbal y no verbal, en otras palabras, el lenguaje corporal. Por lo tanto, para desarrollar dicha comprensión, la empatía cumple un papel fundamental con respecto a las experiencias

emocionales de los demás ya que, según López et. al (2014), la empatía “ (...) es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar.”

En segundo lugar, cuando se habla de **regulación emocional**, comprende la competencia de regular las emociones, así como el manejo de la impulsividad (ira), la tolerancia a la frustración y/o habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (como inducción al consumo de drogas). El objetivo es prevenir emociones negativas que puedan desencadenar en alguna problemática, como la depresión. Algunas técnicas que plantea el autor son: el control de estrés mediante la relajación y/o meditación o el dialogo interno.

Además, establece la aptitud para experimentar de forma voluntaria emociones positivas, como alegría, amor o humor, con el objetivo de poder autogestionar una mejor calidad de vida y de bienestar.

En cuanto a la **autonomía emocional**, esta tiene como objetivo principal desarrollar diversas habilidades que contribuyan a afrontar los estímulos externos sin que afecten significativamente al sujeto. Dichas habilidades se refieren al desarrollo de la autoestima, con el objetivo de tener una imagen positiva de uno mismo; la automotivación, entendida como la capacidad de dirigir las emociones y el esfuerzo interno hacia el logro de metas en el ámbito personal, social y profesional; la autoconfianza, que consiste en la seguridad en uno mismo para afrontar las situaciones cotidianas de la vida; la percepción de autoeficacia, que se relaciona con la competencia de sentirse capaz de alcanzar objetivos propios; y por último, la responsabilidad que se vincula con la capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos, ya sean positivos o negativos.

Las **habilidades socioemocionales** son un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales, como la escucha; la comunicación expresiva (capacidad de expresar los propios sentimientos con claridad, manteniendo una conversación con el otro); la empatía (ubicarse en el lugar del otro y ayudarlo frente a una situación que lo requiera); y el comportamiento prosocial, es decir, compartir experiencias con el otro y respetar los tiempos de los demás.

Finalmente, las **competencias para la vida y el bienestar** son de gran importancia para identificar y solucionar conflictos, ya sean de carácter personal o social (es decir, que involucren a otras personas). Estas competencias permiten evaluar las ventajas y desventajas de una situación para luego tomar una decisión pertinente frente al problema. En este sentido, la negociación es una habilidad que facilita la resolución pacífica, utilizando el diálogo y considerando las opiniones y los sentimientos ajenos. Además, Bisquerra (2012) agrega que el bienestar subjetivo es fundamental, ya que consiste en la facultad para disfrutar conscientemente de las elecciones que cada individuo toma. Por último, se destaca la habilidad de fluir, es decir, la aptitud para crear experiencias positivas en la vida personal, social y profesional.

En conclusión, el desarrollo de dichas competencias plantea, en un primer lugar, la importancia de su aprendizaje sistemático, ya que no se limita a la identificación de emociones, sino que busca potenciar tanto el bienestar propio como las relaciones interpersonales. El dominio de estas capacidades es fundamental en la interacción con los demás, ya que aspectos como la escucha y la empatía son fundamentales para vivir en sociedad. Asimismo, su finalidad es prevenir, evitando malestares que pueden desencadenar en problemáticas personales, como adicciones o depresión, o en conflictos sociales, tales como la violencia o conductas disruptivas.

La Educación Emocional

Casassus (2017) define a la Educación Emocional como “un proceso educativo, orientado al desarrollo de la consciencia y la comprensión emocional” (p. 124). En otras palabras, plantea que, a través de un proceso interno de concientización de la experiencia, se logra descubrir el núcleo de la personalidad del sujeto, la cual se interrelaciona con el mundo externo; mientras que la comprensión emocional, es un proceso externo que busca reconocer la experiencia emocional de otra persona. El objetivo principal de la educación emocional es tomar conciencia y comprender lo que sucede en un contexto determinado.

Por otro lado, el autor (2003) realizó, en su libro "La escuela y la des (igualdad)", junto con otros investigadores, un estudio sobre los factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Primeramente, estudiaron las principales variables que generaron un deterioro en el rendimiento académico. Las variables que se consideraron fueron las siguientes: el nivel sociocultural de los padres, el deterioro de una vivienda digna, la formación de los maestros, la gestión de las instituciones, el impacto de éxito y fracaso por parte de los docentes, entre otras.

Luego de que cada variable fuera estudiada y analizada, la variación en el rendimiento académico fue menor que las expectativas, siendo la principal variable y la menos esperada: el clima emocional dentro del aula. Por lo tanto, los investigadores llegaron a la conclusión de que la escuela es una comunidad de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje. En otras palabras, el proceso de aprendizaje depende, principalmente, del tipo de vínculos que se establecen en la escuela y el aula. En este contexto, dentro del plano emocional, se identifican tres variables que influyen en el aprendizaje: la percepción del alumno sobre el clima emocional que se genera en el aula; las expectativas y percepciones de los docentes sobre el desempeño de los estudiantes, dado que las actitudes o discursos (sobre las familias o el contexto donde viven) pueden influir de manera negativa; y por último, la gestión de las prácticas pedagógicas, vinculadas a la no discriminación y a la evaluación que, si bien es necesaria en el proceso, no debe ser vista como una actividad sumativa o de control, sino como una dinámica que sea útil para el proceso de aprendizaje.

Por último, Casassus (2019) concuerda con Goleman (1995) en que la inteligencia emocional posee igual o mayor relevancia que la inteligencia cognitiva, dado que la emoción cumple un papel previo y posterior a los procesos cognitivos. En este sentido, las emociones influyen en la disposición para aprender, ya sea facilitando u obstaculizando el aprendizaje y, además, en la manera en que las personas actúan a lo largo de la vida, siendo la emoción la que orienta el accionar de los sujetos.

En conclusión, el autor sostiene que el desarrollo de la educación emocional influye de manera positiva en el aprendizaje, al favorecer el reconocimiento de las propias necesidades y emociones. De este modo, se promueve un proceso educativo basado en el respeto y la singularidad del sujeto, y no desde la imposición de contenidos y/o conductas externas.

Desde la perspectiva psicopedagógica, Bisquerra (2000, 2009, 2012, 2015) plantea a la Educación Emocional o Alfabetismo Emocional como "un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, que se propone el desarrollo de competencias emocionales" (p. 150).

Cuando habla de "proceso educativo, continuo y permanente" hace referencia a la educación emocional siendo aprendida a lo largo del currículum académico y de la vida. Asimismo, el autor (2018) explica, en documentos posteriores, que toma el término "competencia" ya que

mantiene una estrecha relación con el aprendizaje y la experiencia del individuo, involucrando el desarrollo integral de la personalidad del sujeto.

Asimismo, el autor plantea que la educación emocional se enseña con el objetivo de aumentar el bienestar emocional mediante actividades que involucren la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, toma de decisiones, mejora en el autoestima, capacidad de fluir, el desarrollo de una actitud positiva y, fundamentalmente, la prevención inespecífica y transferible, la cual contribuye a la prevención de problemáticas psicosociales y de salud mental así como el consumo de drogas, la depresión, la violencia (bullying, violencia de género, delincuencia) y los suicidios. Dichas problemáticas resultan como consecuencia de lo que Bisquerra (2015) denomina “analfabetismo emocional”. La ira, emoción básica, se encuentra generalmente dentro de conflictos y se considera uno de los factores que desencadenan de la violencia; por lo tanto, es fundamental la regulación de dicha emoción (vinculada, a su vez, con la rabia, el enojo y el odio) a fin de prevenirla. En el caso de la tristeza, es la expresión emocional vinculada a la pérdida, así como, la pérdida de un familiar; de modo que, al ser una emoción inevitable que se experimente, es necesario aprender a regularla para que la persona no desarrolle un trastorno depresivo. Bisquerra considera que las emociones negativas, como la ira y la tristeza, son inevitables por lo que se debería aprender a regularlas, mientras que las emociones positivas, sostén del bienestar subjetivo, se deben buscar, construir y potenciar a lo largo de la vida. De modo que, el autor considera fundamental agregar, como objetivo del sistema educativo, el bienestar emocional: “Una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás” (Bisquerra, 2015, p. 13).

Acorde con lo postulado, el autor señala lo siguiente acerca del aprendizaje:

La educación emocional nos invita, como formadores, a repensar el aprendizaje y la construcción del conocimiento desde una visión integradora, en la cual quien aprende se acerca a la información y al acto de aprender desde los filtros emocionales que acompañan a los procesos cognitivos, y en la cual la construcción del conocimiento se convierte en un acto que emociona y contribuye a la generación, o no, de bienestar subjetivo y colectivo. (Bisquerra, 2021, p. 26).

En otras palabras, sugiere que los docentes deben reorientar su rol y modificar sus enseñanzas para que la construcción del conocimiento no sea superficial, sino significativa. Esto se logra a través de la formación integral de los estudiantes, generando una conexión y un trabajo simultáneo entre los procesos cognitivos y emocionales con el propósito de favorecer el bienestar personal y social.

El aprendizaje escolar

¿Qué es el aprendizaje? Según Sáez López (2018), el aprendizaje es “(...) un proceso de asimilar información con un cambio resultante en el comportamiento. Se puede definir como un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica”. Además, considera que para que se lleve a cabo un aprendizaje efectivo se deben observar: las necesidades del alumno, la preparación para aprender ya que, si no hubo un aprendizaje previo, el aprendizaje específico no ocurrirá hasta que el alumno no se encuentre listo; el contexto, ya que determina e influye de manera significativa en el aprendizaje; y la interacción que es el medio por el cual el alumno aprende.

Según Sáez López (2018), el aprendizaje efectivo depende de la presencia de cuatro condiciones. En primer lugar, la motivación ya que el deseo de aprender conduce a intensificar el interés por continuar aprendiendo, tarea que el docente debe realizar. Por otro lado, se encuentra la seguridad psicológica, la cual se encuentra vinculada al aprendizaje dado que, si el alumno no encuentra confianza y desarrolla seguridad en sí mismo, no participaría en las clases. Luego, la experimentación es un proceso activo, por lo tanto, el alumno debe tener la capacidad de explorar, conceptualizar, experimentar e interactuar con el objeto. La tercera dimensión es la retroalimentación entre los actores institucionales ya que es de utilidad para obtener mejoras en el aprendizaje a fin de mantener a los alumnos motivados e interesados en aprender. La práctica, además, es fundamental y significativa en el aprendizaje de habilidades; y, por último, la importancia de la pertenencia y la integración dado que son de utilidad para perfeccionar los procesos de aprendizaje.

Acorde con Sáez López (2018), Logatt Grabner (s.f), desde la neuropsicoeducación, explica que el aprendizaje se desarrolla a través de la experiencia y, a su vez, presenta una estrecha relación con las emociones dado que fomenta el aprendizaje a través de la estimulación de la

actividad de las redes neuronales, reforzando las conexiones sinápticas. Por lo tanto, se verificó que los aprendizajes se consolidan mejor en el cerebro cuando se involucran las emociones.

Asimismo, en el ámbito educativo, el autor plantea que uno de los objetivos principales de las escuelas debe ser la creación de entornos emocionalmente positivos y colaborativos. Esto se debe a que el clima áulico influye directamente en la experiencia del estudiante: un ambiente favorable promueve vínculos sanos con el docente y un mejor rendimiento académico, mientras que un clima negativo y hostil puede generar conflictos entre pares y derivar problemáticas como el fracaso escolar. En otras palabras, aprender en entornos estimulantes (caracterizados por el bienestar y la felicidad) favorece los hábitos de estudio y, los conocimientos pueden llegar a perdurar dentro de la memoria por un tiempo más prolongado. Por el contrario, la permanencia en un ámbito desfavorable para el estudiante, pueden desencadenar en situaciones de estrés o falta de concentración, lo que generaría que los conocimientos se olviden con mayor rapidez.

A su vez, Gagné (1985, citado por García, 2018) considera que el aprendizaje "es el producto de las relaciones que el sujeto establece con el entorno" (p. 5), por medio de la adquisición y modificación de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores necesarios para la vida de un individuo. A su vez, desarrolla cinco componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje: la motivación, que es la fase inicial donde se crean expectativas que mueven el deseo de aprender; la comprensión se refiere a la atención del estudiante sobre el contenido; la adquisición y retención es el momento en el que se produce el aprendizaje; el recuerdo hace posible que la información pueda ser recuperada y la transferencia permite que los aprendizajes se trasladen a otros contextos; por último, la respuesta, entendida como la instancia evaluativa donde se observa el desempeño del estudiante y se le brinda la retroalimentación, es decir, una devolución de los logros alcanzados y los aspectos a mejorar.

Para concluir, el aprendizaje es un proceso activo, multidimensional y contextualizado que busca modificar los procesos conductuales y cognitivos del estudiante a través de la experiencia, la práctica y la interacción social. Sin embargo, estos procesos se encuentran ligados a otros factores que inciden en el aprendizaje, como los emocionales. Tal como plantean Sáez López (2018) y Logatt Grabner (s.f), el aprendizaje es efectivo si se generan espacios positivos, seguros y favorables para el sujeto, a fin de fortalecer la sinapsis y generar un aprendizaje significativo.

Además, ambos autores sostienen que el desarrollo de dicho aprendizaje depende de ciertas características, como la motivación que, según Gagné es la etapa inicial del proceso, asegurar la comprensión y la práctica del contenido y, por último, la retroalimentación que busca el diálogo entre los actores con el propósito de construir significados.

Aportes psicopedagógicos

Desde la psicopedagogía, Fernández (2008) señala que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y, por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular del sujeto que aprende (inteligencia y deseo). Asimismo, la autora (2000) explica que el proceso de aprendizaje se realiza por medio de dos actores:

Por un lado, se encuentra el sujeto que aprende, denominado aprendiente, que se caracteriza por la articulación que realiza con el sujeto cognoscente, es decir la inteligencia, y el deseante (el deseo). Dicha articulación construye un cuerpo que interactúa con otro (por ejemplo, el conocimiento o la cultura) y con otros, es decir, padres o docentes. Este sujeto se construye a partir de su relación con el sujeto enseñante y la construcción del conocimiento. Mientras que, el sujeto enseñante (sujeto que enseña) se posiciona desde la subjetividad perteneciente al sujeto y es el portador del conocimiento. Sin embargo, el enseñante no transmite el conocimiento, sino que brinda señales del mismo para que luego, el aprendiente tenga la capacidad para transformarlo, orientado a los conceptos de acomodación y asimilación. Estos sujetos no mantienen estos roles establecidos, sino que los posicionamientos son subjetivos, es decir que ambos sujetos pueden posicionarse como enseñantes y aprendientes, por medio del intercambio de información. Por lo tanto, se da en simultáneo, Esto es lo que la autora llama autoría de pensamiento.

Asimismo, Fernández (2008) señala la importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y establece cuatro niveles que conforman al sujeto, los cuales se desarrollan mediante una interrelación constante entre el entorno familiar y social. En primer lugar, el nivel orgánico se refiere al organismo físico y a las funciones automáticas (como respirar, ver, oír); en segundo lugar, el nivel corporal se vincula con la inteligencia y el deseo que se tiene por el aprendizaje. A

diferencia del organismo, el cuerpo es quien acumula experiencias, coordina acciones e interacciona con el otro; en tercer lugar, el nivel de la inteligencia o el pensamiento lógico se vincula con la objetividad y con la capacidad que tiene el sujeto para organizar, clasificarla y comprender la realidad; y, por último, el nivel del deseo entendido como el motor o la energía que impulsa al sujeto a querer aprender (ligado a la subjetividad). Por lo tanto, si no existe el deseo de aprendizaje no se produce ya que no hay impulso de apropiación.

Según Bisquerra (2015), el proceso formativo se encuentra influenciado tanto por los procesos cognitivos como los emocionales dado que, de acuerdo a varias investigaciones, los alumnos describen la situación de aprendizaje a través de emociones negativas y positivas. Agrega, además, que las emociones participan de manera activa entre el docente y alumno, por lo tanto, el docente debe considerar y comprender las percepciones de los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por último, plantea que las emociones influyen en la motivación, los intereses personales, la creatividad, la autoestima y en la toma de decisiones, los cuales afectan al rendimiento escolar.

Es importante que los profesionales de la educación estén al corriente de la dinámica de los aspectos emocionales del proceso de aprendizaje. No solamente para evitar bloqueos, sino para tener una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje en sí mismo. (Bisquerra, 2015, p. 159).

Al mismo tiempo, Müller (2008) propone al aprendizaje como un proceso amplio mediante el cual los sujetos se transforman por la transmisión de contenidos. Por lo tanto, plantea al aprendizaje como transmisor sociocultural e histórico que colabora en la construcción de subjetividades, desde la educación formal, como la escolarización, y la informal que son los aprendizajes que se generan en contextos familiares de la vida cotidiana. A su vez, advierte que dentro del proceso de aprendizaje pueden surgir bloqueos o situaciones de fracaso escolar que pueden surgir por conflictos personales o externos al sujeto (como la familia o escuela). Debido a esto, el síntoma suele manifestarse a través de dificultades en la lectoescritura, el cálculo o en la atención.

Desde el enfoque psicopedagógico, es fundamental abordar al sujeto desde el paradigma de la complejidad, es decir, abarcando todas sus dimensiones. En muchas ocasiones, se da cuenta que las dificultades relacionadas al aprendizaje no provienen de déficits orgánicos (por ejemplo,

de los trastornos neurológicos o motrices), sino que se presentan como inhibiciones cognitivas generadas por bloqueos emocionales.

Frente a estas inhibiciones cognitivas que surgen dentro del ámbito educativo el rol del psicopedagogo se vuelve indispensable, ya que es “aquel que debe pensar en los modos de pensar”. (Fernández, 2000, p. 66). Esto implica que el profesional debe analizar, reflexionar y diseñar estrategias para reactivar el deseo de aprender en el sujeto que se encuentra inhibido, fomentando así el impulso de apropiación y la autoría de pensamiento.

Siguiendo a Müller (2008), el psicopedagogo cumple las funciones esenciales como: asesorar respecto al aprendizaje y favorecer sus condiciones, detectar perturbaciones en el aprendizaje, implementar estrategias de intervención, orientar las adecuaciones pedagógicas pertinentes al niño o al grupo, explorar la evolución del sujeto o del grupo, participar en equipos interdisciplinarios y realizar estudios e investigaciones referidas a los aprendizajes.

Finalmente, Bisquerra (2014) plantea una redefinición acerca de la orientación psicopedagógica ya que, no lo analiza únicamente desde el ámbito clínico, sino que, invita a pensar a la orientación desde un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas” (p. 2), la cual busca, como se mencionó anteriormente, la prevención y el desarrollo integral del sujeto. Es por esto que el autor desarrolla cuatro dimensiones de intervención psicopedagógica. Por un lado, los modelos que se dividen en tres: clínico (es decir, sesiones individuales), de programas (lo preventivo) y de consulta, que se encarga de asesorar a mediadores. Luego, se encuentran las áreas donde el psicopedagogo puede intervenir: en la orientación profesional, en los procesos de enseñanza- aprendizaje, en la atención a la diversidad y la orientación a la prevención y desarrollo (área que involucra la educación emocional). Además, plantea los distintos contextos en donde se logra dicha orientación: en la educación formal (escuelas), en los medios comunitarios y en las organizaciones. Por último, señala los actores, que involucran a psicopedagogos, padres/ tutores, docentes, familias y agentes sociales, los cuales deben realizar un trabajo interdisciplinario. Cabe destacar que el autor (2014) sostiene que, para llevar a cabo el desarrollo de las habilidades emocionales, es fundamental que los profesionales tengan una formación pertinente, crear materiales curriculares específicos (como manuales de actividades, recursos didácticos y guías para el docente), diseñar programas y contar con instrumentos de evaluación pertinentes.

Encuadre metodológico

En el presente trabajo se desarrollará una investigación de enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, ya que, si bien existen estudios sobre la educación emocional en Argentina, aún son escasos los abordajes desde la mirada psicopedagógica. Al mismo tiempo, es inductiva porque, mediante la recopilación de datos en un contexto determinado, se generarán teorías y conclusiones en relación con el tema. En última instancia, es descriptiva e interpretativa a fin de detallar e interpretar las percepciones docentes y las estrategias pedagógicas implementadas. El corte temporal es transversal ya que se centra en un período específico, es decir, la actualidad.

Con respecto a la unidad de análisis, se realizará en una escuela primaria, de gestión estatal, en la localidad de Quilmes y se interrogarán a docentes, profesionales del Equipo de Orientación Escolar y al equipo directivo. El tipo de muestra es no probabilística ya que los participantes se seleccionan de acuerdo con las características de la investigación. El acceso a los actores institucionales se obtuvo mediante un criterio de conveniencia ya que se cuenta con un contacto que facilita el ingreso a la institución. La misma se encuentra ubicada en el área céntrica de la ciudad, la cual posee gran accesibilidad a través de las distintas líneas de colectivos que circulan por la zona, por lo tanto, facilita el acceso y la asistencia de estudiantes provenientes de barrios populares cercanos.

Finalmente, las técnicas de recolección de datos que se utilizarán en la investigación serán entrevistas individuales, semi- estructuradas, a actores institucionales: docentes, equipo directivo (director y/o vicedirector) y Equipo de Orientación Escolar (psicopedagogas) con el propósito de comprender el contexto y reconocer las condiciones institucionales; describir cómo se lleva adelante la implementación de la educación emocional en las prácticas áulicas; identificar estrategias o recursos que utilizan los docentes para trabajarla; y analizar las percepciones de los docentes sobre el lugar que ocupa la educación emocional en su planificación y en el vínculo con los estudiantes.

Análisis e Interpretación de Datos

A continuación, se presentarán las categorías extraídas de las entrevistas, con las se realizará el análisis pertinente:

Categorías

El conocimiento y la valoración de los actores institucionales sobre las emociones.
La implementación y las prácticas áulicas e institucionales de la Educación Emocional.
Las barreras, facilitadores y propuestas de mejora en relación con la Educación Emocional.
El rol de las familias.

Conocimiento y Valoración de los Actores Institucionales Sobre Las Emociones

Los datos de las entrevistas demuestran que existe un reconocimiento de todos los actores institucionales sobre la importancia de las emociones en el proceso enseñanza- aprendizaje, ya que las cinco entrevistadas coinciden, aunque con diferentes niveles de profundidad.

Todas las entrevistadas sostienen que el estado emocional de los estudiantes influye de manera transversal en el aprendizaje significativo, concordando con los postulados de Seijo (2012) y Goleman (2018). Ambos autores coinciden en que la alteración emocional impide que el sujeto logre utilizar los procesos cognitivos, generando así dificultades en la capacidad de aprender.

Sin embargo, pese al reconocimiento y valoración de la influencia de las emociones en los procesos de aprendizaje, los datos visibilizan la falta de conocimiento sobre la educación emocional. Por un lado, la E1 la comprende desde un abordaje normativo y conductual, ya que vincula la educación emocional con el acatamiento de normas institucionales, como lo serían los acuerdos de convivencia; mientras que la E2 y la E4 reconocen dicho concepto a través de los ejes de la Educación Sexual Integral (ESI), aunque admiten no tener un conocimiento profundo acerca de la educación emocional más allá del eje que desarrolla la ley sobre la afectividad.

Por el contrario, la E3 y la E5 tienen un concepto más profundo acerca de la educación emocional, reconociendo al alumno desde sus contextos y entendiendo a las emociones como la base para construir conocimientos. En este sentido, Bisquerra (2000) plantea la necesidad de un proceso educativo continuo y permanente sobre la alfabetización emocional desde una estructuración y

organización progresiva que debería llevar a cabo el docente con el propósito de lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo.

Implementación y Prácticas Áulicas e Institucionales de la Educación Emocional

Por otro lado, el análisis de las practicas áulicas e institucionales evidencia una brecha significativa entre la teoría acerca de la educación emocional y su abordaje en la actividad pedagógica. De acuerdo a lo relatado por las entrevistadas, se logra observar que el abordaje de las emociones se realiza de manera esporádica, reactiva y sin una continuidad. La E2 y la E3 coinciden en que las emociones se abordan generalmente en situaciones disruptivas, como hechos de violencia que se generan dentro de la escuela, o en situaciones aisladas y puntuales que son llevadas a cabo por la institución, como las exposiciones anuales por la semana de la ESI.

Sin embargo, se observan recursos didácticos que se orientan a la conciencia emocional, así como el uso de cuentos para reflexionar (E1) o los afiches visuales para identificar los estados de ánimo (E2). Por su parte, la E4 y la E5, quienes ejercen como psicopedagogas en el Equipo de Orientación Escolar, afirman que hay una ausencia de planificación y de proyectos institucionales calendarizados destinados a la educación emocional que impide que los estudiantes logren desarrollar de manera continua las competencias más complejas, como la regulación y la autonomía emocional. Debido a esto, las intervenciones suelen realizarse frente a emergentes o situaciones de conflictos, como autolesiones o violencia escolar, que ya han surgido. Tal es así que se llevan a cabo talleres (“construir una mirada de cuidado”) que se vinculan con algunas de las características propuestas por Bisquerra (2012) sobre las competencias emocionales, así como la empatía (también relacionada con el concepto propuesto por Salovey y Mayer (1990)), que permite reconocer las emociones ajenas y ubicarse en el lugar del otro; y las competencias para la vida y el bienestar, las cuales plantean consensuar acuerdos e incitar a las disculpas, utilizando métodos de negociación y de diálogo con los estudiantes, considerando los sentimientos ajenos.

Al mismo tiempo, el Equipo de Orientación Escolar interviene desde el espacio de escucha y diálogo, de manera individual (“modelo clínico” postulado por Bisquerra (2006)) frente a situaciones de gravedad, como las autolesiones, para indagar y observar el motivo por el cual lo realizan. Acorde con esto, Casassus (2017) sostiene que la educación emocional es un proceso orientado al desarrollo de la conciencia emocional, es decir, la exploración interna para conocer la

propia “energía vital” y la comprensión emocional (explorar con el otro), los cuales se logran observar en el accionar del EOE para que el alumno logre poner en palabras sus sentimientos.

Estas prácticas áulicas e institucionales difieren de los postulados de Bisquerra (2000, 2009, 2012, 2015), ya que este autor define que la educación emocional es un proceso continuo y permanente a lo largo de toda la vida, conceptualización que desde la institución se lleva a cabo, como se mencionó anteriormente, a partir de situaciones emergentes, pasando por alto uno de los objetivos fundamentales de la alfabetización emocional: la prevención. Para Bisquerra (2015), la prevención inespecífica de problemas psicosociales y de salud mental (como la violencia, la depresión o el consumo de drogas), en otras palabras, el abordaje regular de las competencias emocionales contribuye al aprendizaje emocional que podría prever futuros conflictos del sujeto.

Por último, se logra observar, de acuerdo a lo expresado por la E3, que no existe una fuerte conexión entre el currículo y el trabajo colaborativo entre los actores institucionales, ya que el diseño curricular vigente se encuentra descontextualizado y no plantea objetivos específicos que aborden el desarrollo emocional de los estudiantes. Como consecuencia, esta falta de articulación institucional dificulta la conformación de lo que Logatt Grabner (s.f) denomina entornos emocionalmente positivos y colaborativos, los cuales son esenciales en el ámbito educativo. Además, autores como Obeso- Agreda et al. (2024) y Casassus (2003) sostienen que el clima emocional dentro del aula es la principal variable que afecta al rendimiento académico, la motivación y el bienestar propio. Por lo tanto, la ausencia de un clima favorable obstaculiza el aprendizaje, dado que las emociones son el motor que estimula las redes neuronales y refuerza las conexiones sinápticas necesarias para asimilar la información.

Como se mencionó anteriormente, el clima áulico es fundamental en el desempeño emocional de los estudiantes, por lo que los docentes son un pilar en este aprendizaje. Dicho esto, se logra evidenciar, en varias ocasiones, que el actuar de las docentes genera cierta tensión con las necesidades emocionales de los estudiantes, ya que la E4 expresa un desborde emocional de estos actores que los lleva a recurrir a gritos y malos tratos. Esta falta de contención emocional se contrapone al desarrollo intrapersonal propuesto por Gardner (1993), quien plantea que dicha inteligencia es indispensable para acceder a la propia vida emocional, identificar las emociones y orientar la conducta de manera apropiada. Asimismo, Goleman (2018) define a dichas conductas

como falta de autocontrol y manejo de impulsividad; y quienes carecen de las mismas tienen una deficiencia moral al no poder controlar estos impulsos.

Barreras, Facilitadores y Propuestas de Mejora en Relación con la Educación Emocional

Con respecto a la categoría “las barreras, facilitadores y propuestas de mejora en relación con la Educación Emocional”, los datos permiten identificar varias condiciones institucionales que dificultan la incorporación de la educación emocional. Estas condiciones, como la escasez de tiempo, la falta de formación docente y los emergentes que existen en contextos de vulnerabilidad, son las principales barreras que la obstaculizan. Además, los actores institucionales sostienen en que las emociones negativas, denominadas por Fernández-Abascal y Domínguez (2001, citados por Vivas et al., 2007) influyen en los procesos educativos, generando barreras entre el aprendizaje y el estudiante. Esto coincide con lo planteado por Müller (2008) quien sostiene que determinadas situaciones (bloqueos emocionales) pueden inhibir los procesos cognitivos, obstaculizando así el deseo de aprender.

Por otro lado, la E5 sostiene que la prioridad de la escuela se centra, generalmente, en la alfabetización y los contenidos académicos, apartando así los aspectos emocionales. Esto último es lo que Gardner (1993) critica en su teoría, donde la educación tradicional se enfoca en la inteligencia intelectual y en la evaluación medible. Por lo tanto, el autor propone una escuela que se centre en el estudiante, reconociendo las distintas inteligencias que posee, aunque, para poder reconocerlas y desarrollarlas adecuadamente se necesita del apoyo educativo y cultural.

Frente a estas variables, el compromiso y la voluntad son puramente de los actores institucionales, quienes se constituyen como los facilitadores para abordar las emociones. La E4 destaca que cuando existe la voluntad colectiva, como ocurre durante la semana de la ESI, se logran desarrollar intervenciones significativas. Sin embargo, existe una gran barrera, expresada por la E5, que la voluntad pasa a un segundo plano, que es la escasez de profesionales dentro de la institución. El EOE cuenta con dos psicopedagogos y una trabajadora social para una matrícula de 700 estudiantes, por lo que limita rotundamente la capacidad de crear espacios de prevención, obstaculizando el desarrollo de un aprendizaje que, según Sáez López (2018), requiere de seguridad psicológica y de retroalimentación constante para mantener al alumno motivado e integrado.

De acuerdo con estas problemáticas, las entrevistadas proponen un cambio de paradigma que reorganice el sistema educativo. Tanto la E3 como la E5 sostienen que existe una necesidad de modificar la formación docente, planteando que no es suficiente enseñar a planificar contenidos pedagógicos, sino que se les deben brindar herramientas para comprender el desarrollo de los estudiantes. Siguiendo la misma línea, la E4 resalta la importancia de la autorreflexión docente con el propósito de evitar expresar conductas inapropiadas o violentas frente a los estudiantes.

Por último, estas propuestas se relacionan con lo postulado por Bisquerra (2006, 2021), quien sugiere la necesidad de formar profesionales e implementar materiales educativos que se vinculen con el desarrollo de habilidades emocionales. Además, solicita que las instituciones reordenen su rol hacia una visión más integradora, a fin de que la construcción del conocimiento no sea mecánica, sino un proceso que contribuya a la generación del bienestar subjetivo y colectivo.

El Rol de las Familias

Como último punto de análisis, las entrevistas evidencian la existencia de una brecha entre la institución escolar y el entorno familiar de los estudiantes en cuanto al aprendizaje emocional. Las docentes, el equipo directivo y el EOE coinciden en que esta separación no responde necesariamente a un desinterés por parte de las familias, sino que se debe a las condiciones de vulnerabilidad social y económicas que atraviesan. La E1 y la E4 expresan que, frente a la urgencia de satisfacer necesidades básicas como la alimentación, la educación y el afecto quedan en un segundo plano. Acorde con esto, Casassus (2003) postula que variables como el nivel sociocultural de los padres y el deterioro de una vivienda digna afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Por otro lado, Muller (2008) sostiene que los aprendizajes generados en contextos familiares, es decir, la educación informal, son característicos en la construcción de subjetividades; y los conflictos externos, como se mencionó anteriormente, pueden desencadenar bloqueos cognitivos y fracaso escolar.

A su vez, existe una naturalización de la violencia en el seno familiar. La E4 y la E5 relatan cómo muchos de los estudiantes conviven en dinámicas familiares donde se vivencian gritos, maltratos o violencia física y/o verbal, lo cual genera que los estudiantes convivan con “dobles realidades”, ya que, por un lado, se encuentran las familias y, por el otro, la escuela. En relación con esto, Ekman (1992) sostiene que las emociones complejas o secundarias son aprendidas y están

condicionadas por aspectos culturales y el contexto en el que se encuentra el sujeto. Bandura (1977, mencionado en Bisquerra, 2006) plantea la teoría del aprendizaje social, quien destaca la importancia de analizar cómo los padres actúan como modelos e influyen en el aprendizaje de conductas, creencias y valores. Por lo tanto, si el niño observa comportamientos vinculados a la agresividad, adoptará dichas conductas; es por esto que la institución debería ocupar el lugar de equilibrador y sostén emocional. Como plantea la E5, la escuela puede ocupar un espacio donde las familias aprendan formas alternativas para comunicarse, más saludables y respetuosas. Esto se vincula, nuevamente, con lo planteado por Bisquerra (2012) acerca de la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales como la comunicación expresiva, la empatía y la regulación emocional, como la ira, la cual es considerada uno de los factores que desencadenan la violencia.

Finalmente, el abordaje del EOE se destaca por mantener una postura comprensiva hacia las familias ya que, como expresa la E5, es importante formar lazos desde la empatía y el acompañamiento, evitando el reto o la crítica ante el ausentismo de los estudiantes. Esta estrategia se relaciona con lo postulado por Bisquerra (2006) acerca del trabajo interdisciplinario ya que, las familias se encuentran dentro de los agentes involucrados en la orientación psicopedagógica en el contexto escolar, realizando un trabajo en conjunto con otros agentes como los docentes. Dicho trabajo se lleva a cabo mediante el modelo de consulta, planteado por el autor, con el objetivo de asesorar y llevar a cabo programas de orientación. Además, Bisquerra (2006) sostiene que el bienestar subjetivo (es decir, el aspecto emocional) es favorecido u obstaculizado por la familia y las relaciones sociales.

Por último, el sostén del EOE se vincula con la comprensión emocional planteada por Casassus (2017), la cual es un proceso externo que busca reconocer la experiencia emocional de otra persona. Al crear estos espacios seguros, de contención y escucha, se interrelacionan los actores involucrados y se fomentan entornos positivos, que según Fernández (2008) podrían reactivar el deseo por el aprendizaje.

Conclusión

Se evidencia, según la información recolectada que, en las escuelas primarias de Quilmes existe una limitación para llevar a cabo la implementación de la educación emocional ya que, en un primer momento, no se encuentra sistematizada, es decir que no se implementan proyectos institucionales específicos para dicha área, lo cual se torna una práctica aislada y espontánea de acuerdo con las problemáticas que surjan en un momento determinado. Otra de las variables que influye es la iniciativa y el interés por parte de los docentes ya que, se logró observar que las emociones no se tienen en cuenta en las dinámicas de enseñanza (es decir en la planificación). Si bien hay una vinculación con la ESI y, en ocasiones, se diseñan estrategias para trabajar las emociones desde allí, se observa una limitación de la información. De acuerdo con lo analizado, las practicas pedagógicas relacionadas a las emociones se centran específicamente en la identificación de las mismas, la comprensión de las emociones ajenas y en algunas habilidades socioemocionales, como la empatía y la escucha. Sin embargo, se evidencia una falta de trabajo en la regulación emocional, la autonomía emocional y las competencias para la vida y bienestar.

Por otro lado, todos los actores institucionales, es decir, directivos, docentes y EOE, reconocen que las emociones son importantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, poniendo énfasis en las emociones negativas, ya que influyen en los procesos, generando barreras entre el aprendizaje y el estudiante. Desde la mirada psicopedagógica, el EOE señala que los niños que se encuentran en situaciones vulnerables colocan toda su energía en la supervivencia lo cual genera que el aprendizaje se vea afectado.

De acuerdo a los obstáculos institucionales se presentan varios factores que dificultan la implementación de la educación emocional. Estos factores se relacionan con la desactualización del diseño curricular, ya que se implementa el currículo del año 2018, el cual prioriza los contenidos académicos y no atiende las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, la falta de capacitación docente, ya que hay una escasez de información acerca de las emociones en su formación docente. Otra de las cuestiones que se evidenciaron como obstáculo, desde el EOE, es la escasez de profesionales en las escuelas ya que el EOE solo está conformado por tres profesionales (orientadora educacional, del aprendizaje y trabajadora social) que se encargan de los alumnos que asisten por la mañana y por la tarde. Como consecuencia, genera que las

profesionales trabajan sobre los emergentes que surgen, impidiendo así la prevención de muchas problemáticas.

En relación al rol de las familias, se evidencia que, muchas familias, se encuentran en contextos de vulnerabilidad, como la precariedad económica, lo cual genera que la escuela pase a un segundo plano. Además, se observa una naturalización de la violencia ya que los modos de vinculación familiar se encuentran atravesados por violencia psicológica, verbal y/o física. Por tal motivo, la escuela es considerada un espacio seguro donde se les brinda a las familias el apoyo y acompañamiento que necesitan. Como consecuencia de estos factores, se identifica una brecha entre las familias y la escuela, imposibilitando que las familias se involucren en el acompañamiento emocional de los estudiantes, no por falta de interés, sino por la escasez de recursos o herramientas.

En cuanto al EOE, atienden las problemáticas que surgen en el momento, estableciendo como estrategias los espacios de escucha y dialogo y, además, talleres de convivencia que surgen como consecuencia de las conductas disruptivas de los estudiantes. En cuanto a los cambios que se deberían realizar para abordar la educación emocional, plantean la elaboración de proyectos institucionales con el objetivo de prevenir las problemáticas, incorporar más puestos de trabajo en el EOE y que los docentes deban formarse ya que no se encuentran capacitados para abordar situaciones que involucren las emociones.

Para concluir, tanto el marco teórico como la percepción de los docentes indican la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y dentro del ámbito educativo, aunque, en la práctica se llevan a cabo pocas actividades, con escasez de información, sin una continuidad pedagógica y carecen de sustento institucional formal. Por tal razón, sería pertinente que se realice un análisis exhaustivo del diseño curricular de la formación profesional para que los docentes tengan conocimiento sobre la educación emocional y puedan abordar, en el aula, las situaciones que involucren a las emociones de manera apropiada. A su vez, quienes ya finalizaron su formación docente deberían realizar capacitaciones para continuar incorporando herramientas y estrategias vinculadas a la educación emocional. En cuanto al ámbito institucional, se deberían implementar proyectos y actividades lúdicas para los estudiantes y las familias, con el objetivo de fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales, la motivación, la resolución de conflictos y la autoestima, aspectos fundamentales para generar el bienestar propio y social. Por último,

implementar orientaciones hacia los diferentes agentes involucrados y proyectos de prevención con el propósito de anticiparse a los conflictos que pueden desencadenar en deserción escolar, fracaso escolar, violencia, consumo de sustancias y/o depresión.

Referencias

Aguaded Gómez, M. C. y Pantoja Chaves, M. J. (2015). *Innovar Desde Un Proyecto Educativo De Inteligencia Emocional En Primaria E Infantil*. Tendencias Pedagógicas, pp. 69-88.
<http://hdl.handle.net/10486/668043>

Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar.

Bisquerra Alzina, R., Pérez Gonzá- Lez, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F.; García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25.

Casassus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Editorial LOM.

Casassus, J. (2017). *Una introducción a la educación emocional*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (7), pp. 121-130.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84>

Casassus, J. (2019). *La educación emocional: el lado olvidado de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO.

Chambi Ramos, A. R. y Coila Ocoruro, D. L. (2024). *Los juegos motrices cooperativos en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños de 5 Años de la I.E.I N°278 “Barrio Mañazo”*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/22228>

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X. y Salgado Farías, C. (2021). *Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula*. Scientific Electronic Library Online. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. *Cognition and Emotion*. Universidad de California, San Francisco.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2008). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Gaeta González, M. L. y López García, C. (2013). *Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557002>

Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.

García, A. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Boletín Redipe, Vol. 7.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Edición en castellano: Editorial Kairós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantman Books.

Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G. y Noguera Gottberg, MA (2012). *El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior*. Universidades, (53), 50-56.

Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A. y Lara Ortega, F. (2016). *Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

Ley N.º 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.

Ley N.º 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional.

Logatt Grabner, C. (s.f). *Descubriendo el cerebro y la mente*. Número 83. Revista de Neurociencias y Neurosicoeducación.

López, M. B., Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 37-51. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)

Muchiut, Á. F. (2018). *Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes*. Revista de Educación, pp. 137- 152. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631/2934

Müller, M. (2008). Formación docente y psicopedagógica: Estrategias y propuestas para la intervención educativa. Editorial Bonum.

Obeso- Agreda, D. E., Obeso- Agreda, J. C. y Duran- Llano K. L. (2024). *Las habilidades sociales en el clima institucional en docentes de educación*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2885>

Rincón, J. (2004). *El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana*. Colombia.

Sáez López, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. UNED Editorial.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc.

Seijo, C y Barrios, L. (2012). *El cerebro triuno y la inteligencia ética: matriz fundamental de la inteligencia multifocal*. Praxis, 8 (1), 147–165. <https://doi.org/10.21676/23897856.40>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine.

Vivas, M., Gallego, D. y González B. (2007). *Educación las emociones*. Producciones Editoriales C. A.

ANEXO

Modelo de entrevistas

Entrevista a miembro del equipo directivo

1. ¿Podría contarme cómo fue su recorrido en educación hasta el momento?
2. ¿Tiene conocimiento sobre la educación emocional?
3. ¿La educación emocional es un aspecto que se tiene en cuenta dentro del proyecto institucional de la escuela?
4. ¿Qué relevancia considera que tiene la implementación de la educación emocional en el nivel primario?
5. ¿Considera que las emociones están vinculadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿De qué manera?
6. Para el desarrollo de actividades sobre las emociones, ¿hay un trabajo en conjunto entre los distintos actores institucionales?
7. ¿Cómo se abordan, institucionalmente, las situaciones de conflictos o emocionalmente complejas?
8. ¿Qué obstáculos se pueden observar que dificultan la implementación de la educación emocional en las escuelas?
9. ¿Qué nivel de importancia considera que las familias tienen con respecto a las emociones propias y de sus hijos?
10. ¿Considera que los distintos actores (docentes, EOE, equipo directivo, familias, estudiantes) tienen las herramientas adecuadas para acceder a la educación emocional? ¿Por qué?
11. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer la educación emocional?

Entrevista a docente

1. ¿Podrías contarme cómo fue su recorrido en la docencia hasta el momento?
2. Desde su práctica docente, ¿qué papel cree que cumplen las emociones dentro del aula?

3. ¿Que entiende por educación emocional?
4. ¿Considera que la educación emocional tiene lugar en las escuelas? En caso de afirmar, ¿de qué manera?
5. ¿En qué momentos o situaciones se suelen trabajar las emociones?
6. ¿Qué actores institucionales participan en las actividades que se llevan a cabo con las emociones?
7. ¿Qué estrategias o recursos utiliza para trabajar las emociones?
8. ¿Considera importante las emociones en el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Por qué?
9. ¿Qué lugar ocupa la educación emocional en su planificación?
10. Luego de trabajar las emociones en el aula, ¿logra observar cambios en los estudiantes frente a situaciones que involucren a las mismas?
11. Con respecto al vínculo con los estudiantes, ¿considera que influyen las emociones?
12. ¿Considera que el contenido curricular permite implementar la educación emocional en las aulas? ¿Por qué?
13. En cuanto a las condiciones institucionales, ¿la escuela ofrece proyectos o momentos donde se hablen sobre emociones?
14. ¿La institución brinda recursos o estrategias pedagógicas vinculadas a la educación emocional?
15. En cuanto a las familias, ¿considera que acompañan estas cuestiones vinculadas a las emociones?
16. Desde su experiencia, ¿se deberían realizar cambios institucionales para fortalecer la incorporación de la educación emocional en las prácticas pedagógicas? En caso de afirmar, ¿qué cambios podrían ser necesarios?

Entrevista a Orientadora Educacional (OE)

1. ¿Podría contarme cómo fue su recorrido en educación hasta el momento?
2. Desde su perspectiva, ¿qué rol cumple el Equipo de Orientación Escolar dentro de la institución?
3. ¿Considera que las emociones están vinculadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera?
4. ¿Tiene conocimiento sobre la educación emocional?
5. ¿Qué lugar ocupa la educación emocional en la escuela? Es decir, ¿se llevan a cabo actividades y/o proyectos institucionales relacionados a las emociones?
6. ¿Qué estrategias, como EOE, implementan para el desarrollo de la educación emocional?
7. ¿Qué condiciones institucionales facilitan la incorporación de la educación emocional en la escolaridad?
8. ¿Qué condiciones institucionales dificultan la incorporación de dichas propuestas?
9. ¿Cómo se abordan, institucionalmente, las situaciones de conflictos o emocionalmente complejas?
10. ¿Qué lugar ocupa la familia en la institución? ¿Considera que la familia se involucra con la escuela?
11. ¿Considera que se encuentran capacitados adecuadamente (es decir, docentes, EOE, directivos, familias) para aplicar la educación emocional? ¿Por qué?
12. Por último, ¿qué cambios institucionales son necesarios para integrar o fortalecer la educación emocional en las escuelas?

Matrices de análisis de datos

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES Y MIEMBRO DE EQUIPO DIRECTIVO (E1, E2, E3)		
CATEGORÍA	DATO	INTERPRETACIÓN
Conocimiento e información acerca de la educación emocional	E1: “Sí, he leído libros, me he formado en algunos cursos. Bueno, todo lo que tiene que ver con la escuela, eso está enmarcado dentro de los acuerdos institucionales o grupos colegiados que se hacen”. “(…) los órganos colegiados, se tienen que tratar diferentes problemáticas que tienen que ver con acuerdos de convivencia, con el reglamento áulico, con solución de problemas... cómo se tiene que trabajar dentro de la escuela”.	Se entiende que las tres entrevistas tienen una leve noción del concepto de educación emocional, aunque lo abordan desde ángulos diferentes: La E1, lo plantea desde un enfoque más teórico e institucional. La E2 demuestra el conocimiento desde la experiencia, desde la práctica docente que lleva adelante en sus clases. La E3 entiende el concepto desde una mirada más contextualizada, reconociendo al individuo desde sus contextos, es decir, su historia, su familia, sus vivencias que forman parte del alumno y se encuentran ligadas a las emociones.
	E2: “Y... nunca profundicé. Sí lo trabajo como maestra de grado, desde la ESI. Podemos trabajar cuentos, podemos trabajar esto que yo te digo de cuando vienen y ver cómo están, cómo se sienten. Entonces lo veo desde ese lado: cómo se sienten ellos, las emociones que ellos expresan, sacar todo eso que ellos tienen”.	

	E3: “Trabajar con esto de las emociones y de la educación emocional es reconocer a la persona, al individuo, reconocer parte de su contexto también, porque sus emociones también vienen ligadas a eso, no solo es un niño que está dentro de una escuela, sino que, por fuera de eso, también lleva una vida y cómo esa vida interpela en sus emociones. Entiendo que la educación emocional, debería ser trabajada por el docente”.	
Presencia de la educación emocional en instituciones escolares	E1: “Sí, dentro del proyecto institucional, más allá de la normativa vigente, está dentro del proyecto institucional porque se atienden un montón de dificultades o de situaciones y siempre están marcados dentro de los acuerdos institucionales. De convivencia y, además, la ESI que es transversal, entonces siempre está... Latente”. E2: “No se trabaja como yo pienso que se debería trabajar, pero, a veces, en las escuelas nos exigen tantas cosas. Estamos siempre como muy a las corridas y te lo hablo personalmente, desde mi experiencia, pasa. Tengo que trabajar ESI dos veces al mes y no lo hago. Entonces sí, esto lo vamos dejando de lado y, por ahí,	Por un lado, la E1 destaca la presencia de la educación emocional a través de proyectos institucionales y dispositivos como acuerdos de convivencia, planteándolo desde cuestiones más normativas y formativas. Mientras que, la E2 y la E3 coinciden en que hay un escaso desarrollo de la educación emocional dentro de las instituciones. Si bien se trabajan, no existe una continuidad, sino que se aborda esporádicamente o por conflictos puntuales.

	surge más desde alguna situación que nosotros vemos en la cotidianeidad. Entonces de ahí sacamos el tema y hablamos ese día puntual, pero no hay una continuidad, y es por esto mismo que siempre estamos con algo más que hacer. A veces falta de tiempo y no se da”. E3: “Muy pocas veces. Si bien hay escuelas y escuelas, me refiero a que tenés muchos contextos distintos, ya desde el vamos tenés escuelas privadas y escuelas públicas que tal vez hay cuestiones, en general, que en las escuelas privadas se repiten y en las públicas también, pero son completamente distintas, pero, en síntesis, lamentablemente, no se trabaja con las emociones”.	Además, la E2 señala la falta de tiempo y la no priorización de la educación emocional en la escuela.
Percepciones sobre la educación emocional en el nivel primario	E1: “Si estás mal, no podés aprender. Si estás triste, no podés aprender. Si estás muy enojada, no vas a escuchar a nadie. O sea... tiene que ver con eso. Cómo voy a recibir cualquier tipo de solicitud, de lo que sea que me diga la maestra, si estoy enojada. No lo voy a escuchar; así que también viene por ese lado”. “La relevancia creo que está dentro de los ejes de... Creo que el eje de ESI es la afectividad”.	Las E1, E2 y E3 coinciden en que las emociones se encuentran vinculadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje. La E1 pone énfasis en las emociones negativas y cómo pueden convertirse en barreras que dificultan el aprendizaje. La E2 plantea que, para enseñar, se debe observar el ambiente áulico y las emociones que

	E2: “Bueno, eso nosotros trabajamos mucho. De hecho, teníamos antes pegado un afiche de las caritas, de las emociones y, con ellos, está siempre a flor de piel”. “Sí, considero que las emociones son importantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, porque según cómo está el niño, vos vas a verlo. Acá hay situaciones que se relacionan con esto. Entonces depende de cómo están ellos para vos poder decir qué hago, qué estrategias utilizo, qué actividad les puedo brindar para que ellos puedan avanzar. Entonces sí, depende un montón”. “No, no hay propuestas que permitan implementarla desde el contenido curricular. O sea, te mandan para que trabajes con tal material, te mandan las propuestas, te mandan las orientaciones, pero no hay objetivos que apunten a las emociones. Entonces, no tenemos eso, ni del estado, ni del currículum que esté especialmente focalizado en las emociones”. “No hay una efeméride de emoción. Por ejemplo, ahora estamos trabajando en el proyecto de la salud. Está buenísimo porque se tiene que trabajar, pero no esto de las emociones”.	traen los estudiantes consigo para luego, decidir qué actividad se les brindará. Utiliza recursos visuales como el “afiche de caritas” para identificar las emociones. La E3, aún estudiante de formación docente señala el enfoque humanístico que sostiene el instituto al que asiste, planteando a las emociones como fundamentales y como base para la construcción del conocimiento. Esto se contrapone con las concepciones que la escuela tradicional sostiene ya que, a diferencia de dicha escuela, se busca la mirada integral del alumno. Por otro lado, tanto la E2 como la E3, sostienen que no hay propuestas desde el diseño curricular que tengan como intencionalidad, trabajar el desarrollo de las emociones. La E3 plantea, además, que el diseño curricular se encuentra desactualizado y descontextualizado, ya que no se adapta a la sociedad, a los alumnos, ni a las problemáticas actuales.
--	---	---

	E3: “(...) creo que es fundamental. Está bueno contar esto porque nosotros en la carrera enganchamos lo que es el cambio del modelo para la formación de los docentes, entonces la parte de emociones para nosotros es fundamental. Tenemos bastante de psicología dentro de la carrera también, como materias específicas, porque el tema de las emociones, no solo hablamos de sentimientos sino que también hablamos de una base muy importante para nosotros empezar a construir conocimientos, es decir, la formación de nosotros busca llevar a cabo los saberes académicos, sí, pero no solo los saberes académicos, sino desde otro lado, dejando un poco la mirada de lo tradicional (aprender a memorizar), del alumno pasivo que está dentro del aula, pero, muchas veces, se deja completamente de lado la persona en sí, entonces para nosotros poder formar, trabajar con las emociones es muy importante, inclusive ya desde el vamos, desde los documentos que nosotros tenemos que presentar, que son las planificaciones”. “Si vos no trabajás con la educación emocional, volvemos a lo de antes, básicamente no estás	
--	---	--

	reconociendo a la persona como persona, como lo que es. No te estás interesando, en realidad, en lo que esa persona es, en las mochilas que carga, en lo que conlleva, de dónde viene. Entonces, a veces es imposible, porque depende de la situación en la que esté pasando la nena o el nene. Uno tiende a querer seguir enseñando, enseñando, enseñando, enseñando, para que el otro aprenda, aprenda, aprenda, aprenda, pero, a veces, hay algo que te obstaculiza, que justamente es esto”. “Si no hay un trabajo con la educación emocional, vos no vas a poder enseñar y la otra persona no va a poder aprender. Ese círculo que se tiene que dar complementario, no va a pasar”. “No, la respuesta ya desde el vamos es no. El contenido curricular no permite la implementación. No pasa. ¿Pero por qué? Porque nosotros trabajamos con el diseño curricular del 2018 que es el documento más actual. Un documento que ya tiene siete años. El tiempo pasa, la sociedad cambia, la formación de la escuela es distinta, los chicos que están en la escuela son distintos	
--	---	--

	y ese diseño, lamentablemente, no se adapta a lo que es la actualidad”.	
Articulación de la educación emocional en la práctica educativa	E1: “Es poner en valor los reglamentos áulicos que se hacen a principio de año. Esos se trabajan todo el tiempo. Son flexibles. O sea, lo que se acuerda dentro del grupo a principio de año, tiene que ver con todo; desde respetarse hasta escucharse. O sea, va por ese lado, digamos, como reglamento. Nosotros decimos normas de convivencia o acuerdo áulico se le pone, le vamos cambiando el nombre porque obviamente ahora es que es un acuerdo y está escrito en los salones. Y ante cualquier eventualidad eso se va modificando, ampliando” “Ahora están viendo “la isla del tesoro”, pero ya no lo están viendo por la estructura de lo que es una novela o qué es un adjetivo. Más allá de eso, se busca la ambigüedad de los personajes, de las orientaciones que se están dando como bajada, tienen que ver con eso. Que los chicos puedan reflexionar, que puedan pensar, que puedan decir y puedan contar qué es lo que les pasa con esa lectura y esa es la magia que tiene que tener la docente como para poder transmitirlo. Si yo doy la	Las tres entrevistadas coinciden en que las emociones se trabajan en la institución, aunque desde ángulos diferidos. Por un lado, la E1 sostiene que las emociones se trabajan mediante normas, acuerdos áulicos o de convivencia y si surgen emergentes (como la violencia), se llevan a cabo protocolos institucionales. Además, sostiene que las emociones se encuentran dentro de los contenidos escolares, utilizando como recurso didáctico el cuento “la isla del tesoro”, el cual incluye un abordaje más reflexivo que busca un análisis emocional, es decir, lo que sienten los estudiantes frente a los personajes de la historia. La E2, por otro lado, señala que las emociones se trabajan escasamente, a través de la ESI, de afiches que identifican los distintos tipos de emoción y afiches que buscan calmar la ansiedad. Además, comentó que los aspectos emocionales aparecen en actividades

	clase y no motivo, no voy a poder nunca captar esa atención o suscitar la reflexión”. “Hay protocolos según qué conflicto sea. Si estamos hablando de dos chicos que se pelean por X razón, tal vez hablas con los chicos por separado, se habla con la docente. Se hace un acuerdo entre ellos, según cuál sea el tema. Si es algo de violencia, ya estamos hablando de la comunicación conjunta 1/ 23. Si hay una situación de conflicto entre una maestra y un niño, ya estamos hablando de otra cosa. Ahí respondemos bajo otro protocolo. La comunicación conjunta 1/ 23 deja todo prescrito lo que tenés que accionar en cada situación de riesgo o vulnerabilidad de cualquier agente que esté dentro de los dos”.	específicas o ante conflictos que surgen en el día. La E3, por último, reconoce la transversalidad de las emociones, aunque plantea que, en la práctica pedagógica, no se desarrolla adecuadamente. Menciona la semana de la ESI, donde los alumnos realizan una exposición y se trabajan las emociones. Luego, plantea que para la planificación, tiene en cuenta al estudiante, por lo tanto, realiza una observación del grupo y parte de sus realidades. Utiliza cuentos e interviene cuando surgen conflictos entre pares. Tanto la E2 como la E3 concuerdan en que la institución no brinda recursos o estrategias pedagógicas vinculadas a la educación emocional.
	E2: “Desde la ESI también trabajamos mucho las emociones”. “(…) tenemos los juegos o cuentos, pero se trabajó a principio del año cuando recién nos conocíamos. Trabajamos esporádicamente, cuando surge alguna situación. Nosotros ahí (y señala) teníamos un afiche	

	que hablaba de la calma, tenemos el arcoíris para calmar la ansiedad, pero no, casi nada más”. “No, la escuela no ofrece proyectos institucionales o momentos donde se hablen de las emociones”. “La institución no brinda recursos o estrategias pedagógicas vinculadas a la educación emocional” E3: “Muy pocos. Muy, muy pocos. En las escuelas que me tocó experimentar, digamos, muy pocos proyectos institucionales. Este año, por ejemplo, se realizó la semana de la ESI y distintos cursos desarrollaron muestras desde distintos aspectos, como la identificación del cuerpo y las emociones: tristeza, alegría, enojo... Pero, se ven estas cuestiones, de las emociones, muy por arriba y fue ese día que se hizo la exposición y no hubo otras instancias digamos”. “(…) para mí es transversal. Reconozco que, a nosotros, los docentes que estamos en formación, es decir, el instituto de formación al que asisto busca esto. Son las bases en una planificación. Por eso, antes que nada, lo que hago es una observación, un mapeo de dónde se encuentra la escuela, cómo es el contexto, cómo son las aulas, cómo	
--	--	--

	son los chicos, qué características tienen, qué características tiene el aula de por sí. Entonces, todo ese trabajo que hago, lo hago enfocado a esto. Trato de trabajar las emociones desde cuentos que nos brinda el Ministerio de Educación, también trabajarlo desde situaciones que suceden dentro del aula, como discusiones entre compañeros o desde los acuerdos de convivencia”	
Actores institucionales que participan en actividades sobre las emociones	E1: “(...) estamos todo el tiempo trabajando desde arriba de las docentes. Que sepan cómo trabajarlo con los chicos, que sepan identificar también dentro de los grupos sociales cuál es el desencadenante de cada uno, que conozcan a sus alumnos, conocer el conflicto y la singularidad de cada uno”. “La idea es que (el acuerdo áulico) siempre esté abierto y que haya un momento (dos veces al mes, por ejemplo) de reflexión entre los docentes y alumnos”.	La E1, E2 y E3 concuerdan en que las actividades que se implementan sobre las emociones recaen, en su mayoría, en los docentes. En cuanto a la E1 menciona que, desde el equipo directivo, se acompaña a los docentes para dar orientaciones sobre cómo abordar los conflictos que suceden dentro del aula. La E2 expresa explícitamente que no hay un acompañamiento de otros actores, lo cual recae en ella toda responsabilidad. La E3 reconoce que se debe realizar un trabajo en conjunto con los distintos actores institucionales, aunque, en la práctica, no existe
	E2: “Únicamente las maestras”.	
	E3: “Acá hay una cuestión que, si bien se busca trabajar en conjunto con todos los actores institucionales, implica mucho la importancia que le dé la institución a	

	estas cuestiones como las emociones y, si nosotras no trabajamos por cuenta propia esto, no hay un acompañamiento del equipo directivo o propuestas de los equipos de orientación por ejemplo”.	tal acompañamiento. Sostiene que las docentes son quienes se encargan, únicamente, de realizar las actividades para desarrollar las emociones.
Las familias frente a las emociones	E1: “Según las familias y según las necesidades. No creo que a las familias no les interesen los hijos, pero me parece que, a veces, cuando tenés que darles de comer y vestirlos y que no se inunde la casa y que no te alcanza para llegar a fin de mes... Me parece que cuando tenés otro tipo de necesidades, eso lo dejás un poco de lado... Me parece que están atendiendo más urgencias y necesidades y, entonces, yo no me puedo poner en el lugar de juzgar. En otros casos es capaz de la madurez, mamás muy jovencitas que ya tienen 4 o 5 chicos. Tienen 25 años y hacen lo que pueden. La madurez de maternal capaz que no es la misma que alguien que ya se hizo un poquito su vida, que ya tuvo su trabajo, que está un poquito más armado. Entonces noto esas realidades y desde ese lado digo, bueno, es imposible que esa mamá que está sacando agua de la casa, que está pidiéndole a la vecina si le	Desde el punto de vista de las tres entrevistadas, coinciden en que el acompañamiento emocional por parte de las familias de los estudiantes es escaso. Por un lado, la E1 interpreta que existe esta falta de acompañamiento por motivos que exceden a las familias, así como las condiciones de vida (falta de recursos, maternidades jóvenes, necesidades económicas). Además, plantea que no hay una estabilidad emocional por parte de las familias para apoyar las emociones de sus hijos. La E2 plantea que las familias no mantienen interés por las emociones, tomando como ejemplo las cuestiones que se trabajan en la escuela ya que, luego de llevarlas a cabo, no son puestas en práctica en sus casas; por lo tanto, se ve reflejada la brecha entre familias y escuela.

	consigue un par de zapatillas para sus hijos. Si yo, como mamá, no la paso bien, no puedo preocuparme por nadie más”. E2: “Las familias no acompañan” “(…) vos podés trabajar, preguntar qué le pasó, por qué está triste y salen, te das cuenta. Entonces, los nenes no van a sus casas y trabajan sobre lo que se trabajó. No hay una continuidad y una articulación entre casa y escuela. Es abismal a veces el desinterés que tienen, entonces no hay una continuidad para poder seguir trabajando”. E3: “Ahí hay muchas cuestiones para debatir también, pero no, en lo absoluto. En realidad, no hay un acompañamiento de la familia desde ningún punto. Hay un ausentismo familiar muy grande dentro de las escuelas. Y, justamente para nosotros, es una gran problemática porque necesitamos vincular a alguien del entorno familiar o quien cuide a ese estudiante, que se ocupe de él. Para nosotros es importantísimo, importantísimo, y la mayoría de las veces no se logra, porque no acompañan a las escuelas, no acompañan a las trayectorias escolares, no	Por último, la E3 coincide en la existencia de la brecha entre familia- escuela y sostiene que, si la familia no acompaña en las trayectorias escolares, menos aún pueden acompañar el desarrollo de las emociones.
--	--	--

	acompañan a los chicos, menos los van a acompañar desde el lado de las emociones. Es lamentable porque la verdad que yo creo que el ámbito de socialización primaria debería ser el que más te aborda, capaz, ¿no? El que más te contiene, el que más trabaja con tus emociones, el que más te ayuda, pero bueno, no pasa. Estaría buenísimo que pase, sí, porque para mí sería un gran cambio”.	
Cambios que favorecerían la implementación de la educación emocional en escuelas	E1: “Me parece que es el cambio de paradigma que se está dando. Que, hoy por hoy, todas estas cuestiones, desde el diseño curricular, como los cuentos tradicionales, se los está viendo con esta mirada de reflexión, sobre qué es lo que pasa en el aula”. E2: “(...) que se visibilice. Que haya un día en la escuela que nos focalicemos en trabajar emociones y que sea una clase abierta. Un taller donde se invite a la familia, donde esté más abierto a la comunidad para trabajar todos en conjunto. Entonces, si se le da este lugar importante, donde juegan un rol importante las emociones en ellos y que la escuela también visibilice eso.	La E1 plantea que se debería profundizar sobre el cambio de paradigma que se está llevando a cabo, integrando la reflexión en el diseño curricular. La E2 plantea cambios más concretos como: la visibilización de las emociones como eje fundamental en las aulas, crear espacios (como talleres) dedicados a trabajar con emociones, involucrar a las familias en dichos talleres y realizar capacitaciones docentes ya que no existen y las considera importantes en la práctica educativa.

	Nuestro proyecto institucional ahora es alfabetizar, que también es el pilar uno en la educación, pero, como te digo, en esta comunidad las emociones también se relacionan a las situaciones que viven ellos”. “Y veo que tampoco hay capacitaciones de todo esto y, para nosotras, como docentes, son necesarias”. E3: “(...) tendrían que haber un montón de cambios, pero creo que un gran cambio sería modificar la formación docente. Ir a la base de las bases, digamos. Para mí, hay que buscarle la vuelta de tuerca para que, en la formación docente, a uno se lo forme y le den las herramientas justamente para poder trabajar con estas cosas”. “(...) yo creo que hay muchas falencias que, ya desde las prácticas y después desde la experiencia laboral, te das cuenta que faltan. Yo creo que el trabajo y la transformación deben ser desde ahí para después, los docentes que estén bien preparados entren a las escuelas y, a partir de ahí, generen un cambio. Nosotros estamos para los niños. Nosotros tenemos que ver qué herramientas y hacia donde apuntamos para poder	Por último, la E2 señala que el cambio más importante que se debe realizar es en la formación docente. Plantea que resulta indispensable que se le otorguen las herramientas adecuadas para abordar las singularidades de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades emocionales.
--	---	--

	transformar y que esa transformación sea beneficioso para ellos”.	
--	---	--

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR- PSICOPEDAGOGAS- (E4 Y E5)		
CATEGORÍA	DATO	INTERPRETACIÓN
Rol del Equipo de Orientación Escolar (EOE)	E4: “(...) para mí el equipo de orientación escolar es clave, es importantísimo en las escuelas. Desde 2018 cambió la resolución de los equipos de orientación escolar. Muchas de las escuelas tienen una mirada de los equipos más como el gabinete, como un espacio cerrado, como un espacio que se deriva o que se atiende a los chicos y esa no es la función de los equipos de orientación escolar, sino que es acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes que, de alguna manera, tienen más barreras para construir esta inclusión educativa de ellos. No solo en términos focalizados a la discapacidad, sino en términos de trayectorias escolares discontinuas, vulneraciones de derecho, cómo acompañar esas	Ambas entrevistadas (E4 y E5) coinciden en la importancia del Equipo de Orientación Escolar dentro de la institución. Entienden que el Equipo es el mediador entre familia- escuela y cumplen el rol de escucha, de comprensión, de acompañamiento, de sostén emocional. Además, intervienen frente a las barreras que dificultan el aprendizaje, como la discapacidad, situaciones de vulneración de derechos, trayectorias discontinuas y problemáticas socioafectivas. Sin embargo, surge la limitación de tiempo y recursos.

	trayectorias que se encuentran en riesgo muchas veces, ¿no? Y cómo acompañar también a las familias y hacer un equipo. También entre el equipo directivo y el equipo de orientación escolar para construir esa mirada en la escuela y, a la vez, trabajar a la par de las docentes que, muchas veces, quizás, vienen al equipo y dicen “tengo esta situación” y bueno, nosotros, como equipo de orientación escolar, tenemos una agenda, tenemos programas propios, tenemos intervenciones propias y no siempre esa demanda es correspondida en el momento porque no podemos, porque no llegamos, porque somos tres personas para una escuela de 700 estudiantes. Es mucho”.	
	E5: “(...) el Equipo de Orientación Escolar cumple un rol absolutamente fundamental dentro de la institución. Somos una pieza clave para acompañar a aquellos estudiantes que requieren más atención, ya sea por dificultades de aprendizaje, por situaciones personales o familiares, o por inasistencias reiteradas. Nuestro objetivo principal es garantizar el derecho a la educación. Por eso, cuando un estudiante no asiste a la escuela y las docentes no logran establecer comunicación con la	

	familia, intervenimos para acompañar, orientar y buscar estrategias que permitan su regreso. También trabajamos en la elaboración de dispositivos de acompañamiento como el D.E.I cuando las trayectorias educativas lo requieran. Además, considero central nuestro rol de contención y escucha hacia las familias. En comunidades donde aparecen múltiples problemáticas, el equipo funciona como un espacio de recepción, diálogo y construcción de acuerdos, siempre con la finalidad de sostener las trayectorias escolares y favorecer el bienestar de los estudiantes”.	
Conocimiento e información acerca de la educación emocional	E4: “He tenido en mis carreras algo, pero no mucho. No algo tan específico. También he hecho cursos sobre ESI, sobre educación sexual integral, que un eje es valorar la afectividad, pero no como educación emocional”. E5: Sí, tengo conocimiento sobre educación emocional. Como licenciada en Psicopedagogía, durante mi formación aprendí la importancia que tienen las emociones en el desarrollo integral de una persona, desde la primera infancia hasta la vida escolar. Las emociones atraviesan todos los procesos: la construcción del sujeto,	Por un lado, la E4 expresa una formación limitada en educación emocional, aunque reconoce el abordaje que realizó a través del curso sobre ESI, el cual uno de los ejes que aparece, se encuentra ligado a la valoración de la afectividad. Sin embargo, no equivale a un abordaje completo sobre la educación emocional. La E5 mantiene una formación más sólida, donde entiende que las emociones son parte de la construcción del conocimiento y del

	el modo en que los niños aprenden, cómo escuchan, cómo se relacionan y también cómo resuelven conflictos. Por eso considero que la educación emocional es fundamental dentro de la escuela. Trabajar sobre la identificación, la expresión y la regulación emocional no solo favorece el aprendizaje, sino también el bienestar, la convivencia y el fortalecimiento de los vínculos. Incorporar lo emocional en la práctica educativa permite acompañar trayectorias de manera más completa y humana”.	desarrollo humano; por lo tanto, habla de una mirada integral hacia el estudiante.
Percepciones sobre las emociones vinculadas al proceso enseñanza-aprendizaje	E4: “Están muy vinculadas obviamente las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. “Muchas veces nos pasa que los estudiantes vienen acá y descargan un montón de cosas en la escuela que, quizás, no pasan acá, o no tendría por qué enojarse tanto por esa situación, pero cuando empezás a hablar con él, empiezas a charlar, te cuenta otras cosas y, claramente, después decís, “claro, ¿cómo le puede dar interés en aprender a leer y escribir si le está pasando todo esto?””. “Nosotros hablamos un montón de que la escuela es un espacio que tiene que cuidar, que tiene que alojar y que, para eso, es fundamental que nosotros miremos y nos	Ambas entrevistadas concuerdan que las emociones se encuentran ligadas a la práctica educativa, sosteniendo que el estado emocional del estudiante influye de manera directa en el aprendizaje. La E4 utiliza como ejemplo el hecho de que los estudiantes ingresan a la institución con mucha carga emocional, lo cual puede interferir con su interés o capacidad para realizar las actividades de aprendizaje. También, plantea la idea de situar al alumno en su contexto e indagar lo que ocurre en su vida

	involucremos con nuestros estudiantes. Porque quizás, muchas veces lo decimos, somos las únicas personas que los abrazamos, decimos que los queremos, que él va a poder aprender a leer y escribir y, esa emoción que va generando en el estudiante, es fundamental para que él realmente crea en sí mismo y construya la confianza que necesita”.	para observar qué cuestiones son las que llevan a que el alumno no tenga motivación por aprender. La E5 sostiene que, si un estudiante se siente seguro, motivado y regulado emocionalmente, tiene más posibilidades de construir el conocimiento.
	E5: “Considero que las emociones están profundamente vinculadas al proceso de enseñanza - aprendizaje. Un niño que está atravesando situaciones de maltrato, violencia familiar, discusiones constantes o falta de contención emocional difícilmente pueda concentrarse en aprender. Cuando las emociones están desbordadas o cuando predominan el miedo, la angustia o la preocupación, la energía psíquica se orienta a la supervivencia emocional, no al aprendizaje. Las emociones influyen en la atención, la memoria, la motivación y la capacidad de establecer vínculos con docentes y compañeros. Un estudiante que se siente seguro, acompañado y emocionalmente regulado tiene muchas más posibilidades de involucrarse, participar y construir nuevos conocimientos. En cambio, cuando no	

	hay bienestar emocional, el aprendizaje se ve directamente afectado. Por eso, trabajar lo emocional y garantizar contextos de cuidado es fundamental para que los procesos de enseñanza–aprendizaje puedan darse de manera real y significativa”.	
Relevancia que posee la educación emocional en las escuelas	E4: “Nosotros llevamos adelante un programa que se llama “Construir una mirada de cuidado”. Damos talleres a estudiantes de quinto que, justamente, tienen conductas muy disruptivas entre ellos. Tratamos de hacer talleres que los inviten a reflexionar y a problematizar esas emociones para poder regularizarlas, para poder empatizar con el otro. Nos pasan un montón de situaciones en las que los estudiantes se pelean, porque él me dijo, porque el otro me dijo y, todo eso, va escalando a un nivel de violencia muy grande. Muchas veces nos lo traemos acá, al equipo de orientación escolar, y charlamos con ellos y vemos qué pasó. Reconstruimos la escena y hacemos que ellos también puedan identificar cómo se sintieron, que se puedan pedir perdón y que podamos hacer un acta de compromiso en el que, justamente, van a tratarse de otra manera”.	Por un lado, la E4 afirma que existe un programa para trabajar con los estudiantes de 5° en relación a las conductas disruptivas. En caso del surgimiento de alguna problemática entre los estudiantes, se busca dialogar con ellos y realizan acuerdos de convivencia. La E5 indica que no existen proyectos institucionales que aborden la educación emocional. A su vez, plantea la importancia de la misma, debido a la naturalidad con que los estudiantes y las familias llevan a cabo la violencia. Por lo tanto, expresa la importancia de un proyecto institucional para contener a las familias y enseñarles otras formas de comunicarse.

	E5: “Actualmente, en la institución no se desarrollan proyectos específicos de educación emocional, y considero que sería sumamente valioso que existieran. La comunidad con la que trabajamos atraviesa diversas situaciones de vulnerabilidad y, en muchos casos, los modos de comunicación están atravesados por los gritos, los conflictos o distintas formas de violencia que, para algunas familias, se han vuelto parte de su cotidianidad. Por eso mismo, un proyecto institucional de educación emocional sería fundamental. Nosotras, como docentes y como equipo, somos referentes para muchas familias. Tener un espacio de trabajo emocional permitiría acercarnos aún más, generar mayor confianza y abrir la posibilidad de que las familias reconozcan que existen otras formas de vincularse, más respetuosas y saludables. No se trata de juzgar, sino de comprender que para algunas familias esas formas son su “normalidad” y que, desde su historia y sus posibilidades, hacen lo que pueden. La escuela puede convertirse en un espacio donde descubran que la violencia no es la única manera de comunicarse, y que hay otros modos posibles que	
--	--	--

	favorecen tanto el bienestar emocional como el aprendizaje de los niños”.	
Estrategias que se implementan como EOE para el desarrollo de la educación emocional	E4: “Damos talleres nosotras, pero también intervenimos en emergentes puntuales y, también, que para mí es fundamental, realizamos muchos espacios de escucha con los estudiantes más de manera individual. Nosotras vemos algunas situaciones de autolesiones, por ejemplo, entonces trabajamos con esos estudiantes, los traemos acá, charlamos con ellos, o si nos enteramos de alguna situación de violencia que están atravesando, vienen acá y charlamos. Tratamos de no hacer que ellos digan cosas que, quizás, no quieren o no están preparados, sino hacer un trabajo con ellos, de a poco... De ir charlando y viendo. Por ejemplo, con una de las nenas que se autolesiona, pudimos identificar qué era lo que a ella le provocaba hacerse eso, qué descarga. Y pudimos intervenir, hablar con su abuela, porque ella vive con su abuela, poder conseguirle turno en psicología, poder ver qué otras cosas, qué otros intereses le gustan como para poder revertir la situación desde otro lugar, y que las descargas	Tanto la E4 como la E5 coinciden en la manera en la que se aborda la educación emocional, mediante espacios de escucha y diálogo en el momento que surgen problemáticas. Además, buscan que los estudiantes expresen en palabras sus malestares y brindan herramientas para solucionar los conflictos.

	pueden estar en otro lugar y no en algo tan dañino como autolesiones”.	
	E5: “Como equipo de orientación escolar implementamos diversas estrategias para trabajar la educación emocional. Una de las principales son los espacios de escucha. Cuando ocurre algún conflicto entre estudiantes, los recibimos en el EOE y generamos un momento para hablar sobre lo sucedido: cómo se sintieron, qué los afectó, qué necesitaron en ese momento y cómo podrían resolver la situación de otra manera. Estos espacios permiten contener, acompañar y ayudar a los estudiantes a poner en palabras sus emociones. Dependiendo de la situación, también nos acercamos a las aulas para intervenir de manera preventiva o para trabajar situaciones que afectan al grupo. Allí dialogamos con los docentes y con los estudiantes sobre las problemáticas que surgen, especialmente cuando se presentan situaciones de violencia o dificultades de convivencia. Nuestro objetivo es promover la reflexión, ofrecer herramientas y favorecer un clima más cuidado”.	

Condiciones institucionales que facilitan la incorporación de la educación emocional	E4: “Yo creo que esté la voluntad de hacerlo, ¿no? Es decir, que el equipo directivo, que los docentes, que el equipo de orientación escolar, que todos nos pongamos de acuerdo para trabajar en eso. Hace poco estuvo la semana de la ESI. La ESI sabemos que es transversal, pero en esa semana es donde más las docentes, de alguna manera, trabajan. Y salieron cosas re lindas, y las docentes hicieron intervenciones y talleres con las familias, incluso, muy, muy hermosos, que durante el año no se hacen; y ahí es donde decís “bueno, si está la voluntad en realidad de trabajarlo, tendría que estar la voluntad de trabajarlo durante todo el año””. “Sí tenemos, lo que serían los acuerdos de convivencia: de no hacer sentir mal al otro compañero, como cuestiones de ese estilo que se hacen todos los años, a nivel áulico, y a nivel, incluso, institucional pero no de trabajar las emociones”.	La E4 retoma la implementación de los acuerdos institucionales en la escuela y añade una condición fundamental para la futura implementación de la educación emocional: la voluntad y el compromiso de todos los actores institucionales (equipo directivo, docentes, EOE), colocando como ejemplo la semana de la ESI, lo cual comenta que fue una semana muy constructiva. La E5 comenta nuevamente que no existen proyectos institucionales que aborden la implementación de la educación emocional. Si bien señala que serían de gran utilidad, no cuentan con las condiciones institucionales que facilitan la implementación.
	E5: “Nuestra escuela actualmente no cuenta con ningún proyecto institucional ni talleres pensados o calendarizados para trabajar la educación emocional. No está ni siquiera integrado en el Proyecto institucional, ni existe una programación anual que permita desarrollarlo	

	de forma continua. Por lo tanto, aunque su incorporación sería valiosa, hoy no hay condiciones institucionales instaladas que lo facilitan, ya que todavía no existe una propuesta concreta ni un espacio formal destinado a este trabajo”.	
Condiciones institucionales que dificultan la incorporación de la educación emocional	E4: “Principalmente, considero que las cuestiones que dificultan estas propuestas es la falta de conocimiento, la poca información que se les brinda a los docentes en relación a las emociones y bueno, lo que te comentaba anteriormente, la falta de interés por parte de los actores. Otro de los factores podría ser la falta de tiempo porque muchas veces pasa que estamos desbordadas en un montón de cuestiones y no se le dedica el tiempo suficiente”.	Ambas entrevistadas coinciden en dos obstáculos principales: el desconocimiento sobre la educación emocional y la escasez de tiempo obstaculizada por los emergentes que surgen en el día a día y la insuficiencia de profesionales en las escuelas. La E4 expresa también la falta de interés por parte de los actores institucionales. La E5 agrega que el núcleo de aprendizaje se centra en la alfabetización y en los contenidos.
	E5: “Las principales condiciones institucionales que dificultan la incorporación de propuestas de educación emocional están relacionadas, en primer lugar, con el desconocimiento y la falta de formación sobre la importancia de trabajar las emociones como parte del proceso de aprendizaje. En la práctica cotidiana, la prioridad suele centrarse casi exclusivamente en la alfabetización y en los contenidos académicos, sin	

	detenerse a pensar por qué muchos estudiantes no logran apropiarse de esos aprendizajes ni considerar que las emociones influyen directamente en la posibilidad de aprender. A esto se suma la escasez de recursos. El equipo de orientación está conformado por muy pocas profesionales para una matrícula muy amplia (alrededor de 700 estudiantes en ambos turnos). El trabajo emocional requiere tiempos de escucha, seguimiento individual y acompañamiento sostenido, algo difícil de garantizar con una estructura tan acotada. Esto hace que, aunque exista la necesidad, no haya capacidad institucional real para abordar los casos de manera profunda ni para planificar talleres sistemáticos. Otro factor es que la escuela trabaja diariamente con comunidades atravesadas por múltiples situaciones de vulnerabilidad, lo que implica una gran cantidad de demandas urgentes: conflictos, problemas familiares, dificultades sociales y emocionales que exceden la posibilidad de intervención del equipo docente. En este contexto, la institución responde como puede a la urgencia cotidiana, pero no logra generar espacios de	
--	--	--

	prevención o de trabajo emocional organizado, porque las demandas superan la capacidad de respuesta. Finalmente, la educación emocional no aparece como una prioridad dentro del proyecto institucional, por lo que no se la planifica, no se la calendariza y no se destinan tiempos específicos para su implementación”.	
Las familias frente a la escuela	E4: “La familia tiene un rol clave. Yo creo que, justamente, tenemos familias que nosotros conocemos que lo intentan al menos, que intentan acompañar a sus hijos, y ese intento cambia todo porque vos podés construir y podés trabajar en conjunto. Nosotros conformamos una comunidad educativa, todos los agentes, incluidos las familias que deberían tener un rol clave y muchas veces no sucede. Nosotros tenemos muchas familias muy ausentes o familias que realmente tienen un nivel de pobreza tan extremo que no pueden acompañar a sus hijos. O, están pensando en el día a día, en qué van a comer todos los días y, ahí, el derecho a la educación juega un segundo, tercer, cuarto plano. También el rol de las familias es clave porque nosotros de acá podemos transmitir un montón: de cómo gestionar	Ambas entrevistadas coinciden en la complejidad de vincularse con las familias. Si bien existen grupos familiares con los que se puede trabajar y se muestran dispuestos a participar en las actividades escolares, hay familias que se encuentran atravesadas por situaciones de vulnerabilidad que dificultan este acercamiento a la escuela. En estos casos, las urgencias cotidianas suelen volverse prioritarias frente a la escuela en sí misma. Por esta razón, desde el EOE se busca acompañar a esas familias desde la empatía y no desde el reproche o la exigencia ya que dicha postura no resulta beneficiosa para ninguno de los actores involucrados.

	buenas emociones, cómo tratarnos bien, cómo llevarnos bien; pero después, si dentro del entorno familiar se tratan con un nivel de violencia que naturalizan, ya sea violencia psicológica, violencia verbal, violencia física, es muy difícil. Porque ahí los chicos viven en doubles realidades de repente, ¿viste? Y la escuela se convierte en un entorno seguro de alguna manera. Entonces, esas son las realidades de las familias con las que vivo. Hay muchas que sí, que se pueden trabajar y nosotros vamos haciendo eso, un trabajo articulado con ellas. Y hay otras con las que es muy complejo”.	
	E5: “El lugar de la familia dentro de la institución es fundamental. Sin embargo, el nivel en que se involucran varía mucho según cada caso. Trabajamos con una comunidad muy compleja, donde muchas familias atraviesan realidades difíciles: trabajos informales, situaciones de vulnerabilidad económica y social, e incluso casos en los que los niños deben acompañar a sus padres en la calle. En estos contextos, a veces la escuela no aparece como una prioridad, no por desinterés, sino por las condiciones de vida que atraviesan. Aun así, también contamos con	

	familias que se involucran activamente, que participan y acompañan las trayectorias escolares de sus hijos. Por eso decimos que hay familias y familias: no todas están en las mismas posibilidades ni parten del mismo lugar. Como parte del equipo de orientación escolar, nuestro objetivo es tender redes. Cuando aparecen situaciones de inasistencia o vulneración del derecho a la educación, no abordamos a las familias desde el reto o la culpa. En lugar de eso, tratamos de transmitir preocupación genuina, explicar la importancia de la asistencia, de los vínculos, de la socialización y del aprendizaje. Buscamos siempre que el mensaje llegue desde la empatía y el acompañamiento. Hacemos seguimiento, generamos acuerdos y vamos evaluando junto con cada familia cómo avanzar. La mayoría de las familias nos valora y nos busca justamente por esta forma de trabajar, por ser cercana, respetuosa y empática. Creemos que esa es la clave para fortalecer el vínculo y para que la escuela pueda cumplir su rol sin alejar ni confrontar, sino acompañando y sosteniendo”.	
--	--	--

Cambios que favorecerían la implementación de la educación emocional en escuelas	E4: Yo creo que uno de los cambios que se pueden hacer es: uno, que el equipo directivo, equipo de orientación escolar, docentes y familias estemos en la misma sintonía, que haya un proyecto, quizás, común que nos una, que tenga que ver con la educación emocional. Nosotros tenemos PI, son Proyectos Institucionales, que se arman a nivel anual, que es de toda la escuela. Tiene que haber eso, decisiones y voluntades también, ¿no? De entender la importancia que tiene la educación emocional para nosotros y para nuestros estudiantes. Yo hice bastantes cursos sobre la ESI, me gusta mucho. La ESI tiene ejes y tiene puertas de entrada. Una de ellas es la reflexión sobre nosotros mismos. Si nosotros no podemos reflexionar y problematizar nuestras propias experiencias, creencias... Es muy difícil que podamos llevar adelante y, es hasta contradictorio, que ni siquiera nos relacionemos de esa manera. Mucha gente les grita a los chicos, un montón, y los tratan muy mal, y siempre es una cuestión de reto y de cuidado, pero le estás enseñando cosas que después les criticás a ellos; entonces sí, para mí es clave la autorreflexión”.	Ambas entrevistadas coinciden en la implementación de Proyectos Institucionales sostenidos que se aborden durante todo el año e involucren a todos los actores institucionales (docentes, EOE, equipo directivo y padres). La E4 agrega que los actores deben estar dispuestos a abordar la educación emocional y que los docentes puedan adoptar una mirada más introspectiva sobre sus propias prácticas. Señala que, en muchas ocasiones, los docentes se encuentran tan desbordados que terminan tratando mal a los estudiantes. La E5, por otro lado, señala que debe haber más formación docente, aumentar la cantidad de profesionales ya que, debido a la escasez, se abordan las urgencias que surgen. Por último, plantea un cambio de perspectiva en los modelos educativos, implementando una mirada más integral hacia el estudiante y teniendo en cuenta que lo emocional no es un “extra”, sino una condición básica para aprender.
--	--	---

	E5: “Para integrar y fortalecer la educación emocional en las escuelas, considero que son necesarios varios cambios institucionales profundos, como mayor formación docente en educación emocional, siendo fundamental que en los profesorados se incorpore de manera real y sostenida la enseñanza sobre el desarrollo emocional, la conformación del sujeto, la importancia de las experiencias tempranas y cómo las emociones influyen directamente en el aprendizaje. No alcanza con enseñar a planificar y dar contenidos; hace falta enseñar a comprender a los niños. Otros cambios, son espacios institucionales específicos para trabajar emociones. Sería necesario que la escuela cuente con proyectos o programas institucionales destinados a la educación emocional. No actividades aisladas, sino propuestas permanentes, planificadas y sostenidas, que involucren a docentes, estudiantes y familias. así como también me parece importante, contar que los EOE suelen estar conformados por pocas personas para atender situaciones muy complejas. Un cambio fundamental sería aumentar la cantidad de profesionales, por ejemplo, contar con un equipo por	
--	--	--

	turno o ampliar cargos para que las intervenciones sean más completas y no solo de urgencia. Las escuelas necesitan tiempos reales para trabajar conflictos, para generar espacios de escucha y para abordar situaciones sin que todo dependa de “hacerlo en los recreos” o en los ratos libres”. “Muchas familias no cuentan con herramientas y la escuela puede ayudar a construirlas desde la empatía y el acompañamiento, es decir, cambiar la mirada institucional sobre el aprendizaje”. “La escuela todavía está muy centrada en lo académico; hace falta cambiar la perspectiva y reconocer que sin bienestar emocional no hay aprendizaje posible. Integrar esta concepción permitiría abordar a los niños desde una mirada más integral y humana. Se necesitan más recursos, más formación, más tiempo institucional y una mirada educativa que entienda que lo emocional no es un “extra”, sino una condición básica para aprender”.	
--	---	--

