



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Formación Docente para el desarrollo de la Empatía y la Asertividad en alumnos del Primer Ciclo de Nivel Primario, a través del Juego como Técnica Psicodramática.

Programa de Intervención

Estudiante: Celia Karina Roldán

Legajo: 25791

Director/es: Julieta Clara Gómez Zeliz

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...



Lugar y fecha: CABA, 3 de agosto.

Firma y aclaración del autor: Celia Karina Roldán.

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción	6
Denominación	6
Descripción	6
Fundamentación.....	7
Objetivos de la intervención.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
Estado del arte.....	12
Marco Teorico	19
Habilidades emocionales	19
Inteligencia Emocional	20
Autoestima	21
Empatía	22
Empatía cognitiva y emocional.....	22
Base biológica.....	23
Asertividad.....	24
Estilos de comunicación en el aula	24
El docente como modelo.....	25
Motivación y Autorregulación.....	26
Del impulso al control consciente.....	26
Estado de flujo, motor del aprendizaje	26
El deseo	27
Juego	27
Procesos subjetivos y desarrollo	27
El juego como recurso pedagógico	28
El Psicodrama	28
Conceptos fundamentales	28
El proceso psicodramático: Las tres etapas	29
Psicodrama Pedagógico y Apresiasi	30

Situaciones disruptivas en las aulas	30
Microviolencias y exclusión simbólica.....	30
Hacia un abordaje educativo	31
La Intervención Psicopedagógica	31
Programa de Intervención	32
Metodología	32
Duración.....	33
Responsables.....	33
Destinatarios	34
Localización física	34
Recursos	34
Cronograma.....	35
Programa de actividades	36
Evaluación.....	46
Rúbrica de Evaluación Final	47
Síntesis y Conclusión.....	49
Conclusión	51
Aportes	52
Limitaciones de la Intervención.....	53
Futuras Líneas de Investigación.....	54
Bibliografía	56

Título:

Programa de Intervención

"Formación Docente para el desarrollo de la Empatía y la Asertividad en alumnos del Primer Ciclo del Nivel Primario, a través del Juego como Técnica Psicodramática"

Resumen

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada con el objetivo de proporcionar a los docentes herramientas para abordar el tratamiento y /o prevención de diversos problemas disruptivos que puedan presentarse en el ámbito escolar, derivados de diferencias sociales, culturales o raciales. A través de la aplicación de técnicas del psicodrama, se pone de manifiesto el valor del juego como un elemento fundamental para el desarrollo de la empatía y la asertividad en los estudiantes. En la actualidad, las aulas de nuestras escuelas se encuentran con problemáticas cada vez más difíciles de abordar, como la convivencia intercultural, desigualdades económicas, bullying y violencia escolar, problemas emocionales y psicológicos o bajo rendimiento académico. Sumado a esto, se observa la ausencia de equipos de orientación en las escuelas que puedan contener y dar tratamiento a las diferencias dentro del aula. Es debido a este contexto, que surge la necesidad de brindar herramientas a los docentes mediante la intervención psicopedagógica. La intención está puesta en promover el desarrollo de ciertas habilidades emocionales entre los estudiantes, como la empatía y asertividad, a fin de mejorar la convivencia escolar y fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. Para esto se propone utilizar estrategias del psicodrama, dado que esta técnica, permite a los estudiantes fortalecer la comprensión de miradas y puntos de vista ajenos a sí mismo, aspecto básico para la convivencia, que resultan beneficiosos en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se considera el juego como una herramienta eficaz para el desarrollo emocional y el ensayo de situaciones hipotéticas de resolución de conflictos.

Introducción

Denominación

Este proyecto de intervención está destinado a docentes de primer ciclo del nivel primario con el objetivo de fomentar el desarrollo de la empatía y la asertividad entre los mismos.

Descripción

Las escuelas argentinas contienen en sus aulas una población de alumnos muy diversa, en las que se pueden encontrar niños con distintos modos de aprendizaje, diferentes etnias e idiomas, diferencias en términos de clases sociales, de género, de religión, modos de pensamiento, y otras posibilidades físicas y/o cognitivas que pueden ser desencadenantes de conflictos dentro del aula. Términos como diversidad, inclusión en el aula, heterogeneidad están cada vez más presentes en las planificaciones educativas, en los espacios de discusión académica, en los trabajos de investigación y en los medios de comunicación (Anijovich, 2004).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N. 26.206, mediante sus políticas de acción, contempla la presencia de la diversidad y establece garantías que eliminen cualquier tipo de discriminación en todos los niveles del sistema educativo, garantizando el derecho de todas las personas a acceder, mantenerse y finalizar sus estudios, fomentando la igualdad de oportunidades. Anijovich (2004) sostiene que reconocer la diversidad en la vida cotidiana escolar requiere repensar estrategias que mejoren las formas en que se relacionan e interactúan los diferentes miembros de la comunidad educativa. Esta realidad interpela a repensar la convivencia, y obliga a reconsiderar la forma de abordar la educación. Desde este punto de vista, es necesario aplicar nuevos dispositivos que integren a los docentes y los recursos didácticos y pedagógicos con los que se cuenta, y elaborar programas innovadores que den respuesta a estas nuevas situaciones educativas, basadas en fomentar las habilidades emocionales entre los alumnos a fin de mejorar y/o fortalecer la convivencia diaria. (Bolis, 2019)

La Ley de Educación Nacional 26.206 establece como uno de sus principales objetivos, desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo de los futuros maestros en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Los diseños curriculares de los Profesorados de Educación contienen materias diseñadas para que los futuros docentes puedan reconocer y acompañar las necesidades emocionales de sus estudiantes, promoviendo un ambiente educativo saludable y respetuoso. En el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria (Resolución N° 2514/14) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se

encuentran asignaturas que abordan aspectos relacionados con las habilidades socioemocionales, como por ejemplo Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria, o Psicología Educacional. Su enfoque integral reconoce la necesidad de formar docentes capaces de promover el bienestar y el desarrollo emocional de sus estudiantes. Sin embargo, si bien estas problemáticas se abordan durante la formación docente, el tratamiento de las habilidades emocionales resulta insuficiente. A la hora de ponerlo en práctica de manera efectiva, la cotidianeidad y la dinámica de un entorno diverso y cambiante del aula suele hacer difícil su aplicación.

Desde la psicopedagogía, es fundamental abordar esta problemática y fomentar la formación docente en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en los niños. Dada la creciente relevancia de esta cuestión en los últimos años, se vuelve urgente implementar estrategias que permitan una intervención adecuada y oportuna (Bolis, 2019).

El profesional de la psicopedagogía tiene un rol clave en la elaboración de intervenciones que contemplen la dimensión emocional y social en los procesos de aprendizaje (Fernández, 2006). Su mirada integral le permite articular docentes, familias y estudiantes, diseñando propuestas que promuevan el bienestar escolar (Bolis, 2019). En contextos de diversidad y situaciones disruptivas, su intervención resulta fundamental para garantizar trayectorias educativas inclusivas y significativas.

Fundamentación

El Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires es una publicación elaborada por la Dirección General de Estadística y Censos que reúne información demográfica, social, económica, fiscal, cultural y ambiental de la Ciudad de Buenos Aires. Según el Anuario Estadístico correspondiente al año 2024, elaborado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el sistema educativo de la Ciudad se compone de 2.762 unidades educativas, de las cuales 1.273 corresponden al sector estatal y 1.480 al sector de gestión privada.

Este sistema abarca más de 752 instituciones de nivel inicial, 892 escuelas primarias (469 estatales y 423 privadas), y 499 establecimientos de nivel secundario. La matrícula total alcanza los 765.964 estudiantes, distribuidos en los distintos niveles educativos. Para el año 2024, se estimó que 91.844 estudiantes asistieron al nivel inicial, 263.606 al nivel primario y

200.472 al nivel secundario.

Estas cifras permiten dimensionar la magnitud de la población escolar a la que se dirigen las propuestas educativas, y por lo tanto reflejan también la diversidad y heterogeneidad de contextos socioculturales presente en las aulas. Debido a esto, diversas problemáticas que exceden lo exclusivamente pedagógico, crecieron en las últimas décadas dentro de las mismas. El acoso escolar, por ejemplo, se convirtió en un problema significativo que impacta de manera considerable en los estudiantes afectando su vida personal y el desarrollo de su trayecto escolar (Bringiotti et al. 2015).

Las investigaciones sobre el tema muestran que existen distintas formas de acoso u hostigamiento; estas pueden ser de forma presencial, en línea o por medio del cyberbullying. Algunas de las formas más comunes son los insultos verbales, burlas, injurias, humillaciones, mentiras, amenazas, rechazos, violencia física, psicológica, entre otros (UNICEF, 2014). Debido a esto, las consecuencias mas relevantes observadas en niños victimas de violencia sufrida en sus colegios se observan estados de depresion, ansiedad, estrés, baja autoestima, abandono escolar o incitando incluso al suicidio como solucion al problema. Diferencias de pensamientos, falta de límites, intolerancia, dificultades en la capacidad de comunicarse, falta de respeto a la autoridad, la dificultad para acatar normas, y sobre todo la carencia de habilidades para solucionar o tramitar conflictos de manera constructiva son cada día más presentes en las aulas afectando la inclusión y la buena convivencia del grupo.

En este contexto educativo actual, toma gran relevancia el rol de intermediario del educador. Ser docente se convierte en una profesión “de riesgo”, incomprendida, y los maestros deben hacerse cargo de afrontar dificultades en una clase que excede su función de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bringiotti et al., 2015). Por esta razón, desde un punto de vista psicopedagógico se torna necesario fomentar un ambiente de respeto, la comunicación abierta e incentivar la enseñanza de habilidades sociales y emocionales a los niños para promover el aprendizaje significativo. Según Boggino (2016), los alumnos no aprenden solos, sino que necesitan del acompañamiento pedagógico del docente, y califica como ineludible su intervención en este proceso, orientado a compartir diferentes significados y donde la diferencia sea considerada como un valor. El autor afirma que la convivencia escolar se construye en la interacción intersubjetiva del alumnado, que se reconoce e identifica en la diversidad, ya que la diferencia es un rasgo común a todos los alumnos. Se trata de aprender a convivir en un entorno

donde todos son diferentes y cada uno trae sus particularidades, apoyándose en el respeto hacia el otro, la empatía, la aceptación de la diversidad como elemento común, y la construcción colectiva de la comunidad.

Capacitar a los alumnos a identificar, nombrar y diferenciar sus sentimientos y emociones, permite comprender sus propios pensamientos y los de los demás. Enseñar a los niños a reconocer la empatía y asertividad brinda muchos beneficios para sí mismos y garantiza que se consolide la relación cotidiana entre ellos mejorando la dinámica grupal.

El autor Goleman, en su obra *“La inteligencia emocional”* (1995) sostiene que, si bien la información genética influye en nuestra disposición emocional inicial y en determinados rasgos de temperamento, los sistemas cerebrales que regulan las emociones presentan una notable plasticidad. Esto implica que el desarrollo del carácter no está completamente predeterminado, sino que puede transformarse a lo largo de la vida en función de las experiencias. Las experiencias emocionales adquiridas en el ámbito familiar y escolar durante la niñez van configurando dichos circuitos emocionales, favoreciendo en mayor o menor medida la capacidad para gestionar la inteligencia emocional. Goleman (1995) subraya, en este sentido, que la infancia y la adolescencia constituyen etapas fundamentales para la incorporación de patrones emocionales esenciales que incidirán de manera duradera en la vida adulta.

Como fue mencionado anteriormente, resulta indispensable fortalecer y promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos con el fin de fomentar una convivencia cordial y favorable dentro del aula. Las habilidades emocionales, también llamada inteligencia emocional, competencias emocionales, destrezas interpersonales, habilidades no cognitivas abarcan un amplio espectro de emociones posibles de abordar. Sin embargo, para este Proyecto de Intervención se seleccionaron dos para ser desarrolladas: la empatía y la asertividad. Ambas se convierten en ejes prioritarios para potenciar la inteligencia emocional y fortalecer el bienestar individual y colectivo.

Goleman(1995) se refiere a la empatía como la “habilidad popular fundamental” ya que mediante esta capacidad de conciencia emocional las personas suelen simpatizar con las señales sutiles que indican qué necesitan o qué desean los demás. La denomina como la capacidad de sintonizar emocionalmente con los otros. En una encuesta realizada a 1011 niños, con la intención de estudiar la importancia del desarrollo de la empatía, Goleman (1995) concluyó que aquellos que tenían más facilidad para interpretar las emociones del resto, eran más queridos y

aceptados por sus compañeros y también mostraban mayor estabilidad emocional. Además, lograban un desempeño escolar más alto que el promedio, aunque su coeficiente intelectual no resultaba superior al de aquellos con menor habilidad para captar estas señales. Esto sugiere que la empatía podría contribuir al éxito académico o, al menos, hacer que los docentes los perciban de manera más positiva. El aula funciona al mismo tiempo como un espacio social y académico, por lo que un niño con dificultades sociales puede tener problemas para entender y reaccionar de forma adecuada frente a su maestro o a sus compañeros. Esa falta de habilidad, junto con la ansiedad y la confusión que genera, puede afectar negativamente su capacidad de aprender (Goleman, 1995). Se torna entonces necesario, que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales (Goleman, 1995).

La empatía se posiciona como un prerrequisito para la asertividad, ya que comprender las emociones y perspectivas de los demás permite comunicar las propias necesidades sin generar conflictos, de una manera respetuosa y efectiva, promoviendo interacciones positivas y cooperativas. Como lo expresa Aguilar (2002, citado en Monje et.al 2009), la asertividad es la capacidad de expresar mensajes, emociones, creencias u opiniones, propias o ajenas, de forma sincera, adecuada y con profundo respeto. Su objetivo principal es alcanzar una comunicación efectiva dentro de los límites que permite la interacción humana. Asimismo, el autor afirma que ser asertivo significa actuar con la convicción de tener el derecho a ser uno mismo y a manifestar los propios pensamientos y sentimientos, siempre respetando los derechos y la dignidad de los demás.

Por ello, es importante que los docentes comprendan la importancia de incentivar estas habilidades de sus alumnos en sus aulas, ya que este aprendizaje desembocará en una convivencia escolar armónica, beneficiando a los estudiantes en su paso por la escuela y a los adultos que serán en el futuro. Para ello también es necesario capacitar a quienes se encuentran diariamente acompañándolos y guiando su aprendizaje. También Müller (2009) sostiene que es de vital importancia la participación de los docentes, como mediadores y creadores de espacios de diálogo y reflexión en el aula. La autora les otorga un rol determinante en el desarrollo de las habilidades emocionales, ya que su intervención va más allá de la enseñanza pragmática. También son quienes establecen las normas de convivencia y actúan como “modelo” en el cual los niños pueden observar las diferentes formas de relacionarse con los demás. Müller ha abordado la importancia de la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales en el

contexto educativo. En su libro “El reto de convivir: estrategias para una educación emocional en el aula” (2009), afirma que una buena convivencia en las aulas es fundamental para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes; enfatiza que las habilidades sociales, como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos, son esenciales para crear un ambiente escolar positivo; y considera necesario la enseñanza de estas habilidades en el currículo oficial, dado que contribuyen a reducir el acoso escolar y fomentar relaciones interpersonales saludables.

Por estas razones, el objetivo general de este trabajo de intervención se enfoca en que los docentes adquieran herramientas que puedan transferir a sus alumnos, para que aprendan a gestionar sus emociones, y que esto posibilite un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Se busca brindar un espacio lúdico donde puedan sentirse cómodos y contenidos para expresar sus emociones, sus pensamientos y sus dificultades; incentivar en ellos el poder de escuchar y ser escuchado, que aprendan a ponerse en lugar de sus compañeros, a entender sus reacciones y pensamientos, y poder mediar con la palabra para resolver problemas.

Esta propuesta de intervención propone al juego como herramienta fundamental para proporcionar ese espacio seguro y natural para que los niños experimenten, reconozcan y aprendan a gestionar sus emociones. Muchos aportes de autores clásicos consideran al juego como un componente indispensable para favorecer procesos cognitivos, sociales y emocionales dentro de la educación formal, lo que lo convierte en un elemento enriquecedor dentro del aula. Piaget (1945/1961) señala que el juego es una forma privilegiada mediante la cual los niños investigan y construyen conocimiento. Vygotsky (1979) destaca que, al jugar, los estudiantes actúan por encima de su nivel madurativo, avanzando hacia su Zona de Desarrollo Próximo. Desde la pedagogía activa, Montessori (1949) concibe el juego como el “trabajo del niño”, esencial para el desarrollo de la autonomía y la concentración.

Por medio de este Programa de Intervención, se manifiesta cómo puede la psicopedagogía, a través del psicodrama, fortalecer la empatía y la asertividad docente para mejorar la convivencia áulica. A tal fin, se proponen dinámicas basadas en el psicodrama, y sus herramientas terapéuticas, como la dramatización, el juego de roles y la acción grupal para representar escenas de la vida real o imaginaria. Según Kerman (2015) con el fin de explorar conflictos estas técnicas promueven mejorar el autoconocimiento, desarrollar la espontaneidad y aprender nuevas maneras de resolver problemáticas interpersonales y emocionales, ensayando alternativas de conductas. El autor sostiene que el juego psicodramático no es mero

entretenimiento, sino que es una herramienta clínica para promover espontaneidad, flexibilidad, nuevos roles y soluciones creativas.

Objetivos de la intervención

Objetivo general

- Fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes mediante un Programa de Intervención basado en técnicas de psicodrama, para favorecer el desarrollo de la empatía y la asertividad en los alumnos del primer ciclo del nivel primario de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2026.

Objetivos específicos

- Favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los docentes mediante herramientas y estrategias lúdicas para abordar la diversidad en el aula, promover la resolución constructiva de conflictos y fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los niños, especialmente la comunicación, el respeto y la convivencia.
- Facilitar espacios de reflexión y autoconocimiento emocional a través de dinámicas basadas en el psicodrama, para que los docentes puedan comprender y gestionar sus propias emociones y las de sus alumnos.
- Promover la transferencia de las estrategias trabajadas durante el Programa de Intervención a las prácticas de aula, favoreciendo la incorporación de propuestas que estimulen la empatía, la asertividad.

Estado del arte

Diversas investigaciones y enfoques previos han indagado sobre la importancia de estimular las habilidades emocionales en el ámbito escolar. En los últimos años, numerosos estudios han destacado que resulta indispensable desarrollar la educación emocional como un componente esencial para el aprendizaje y la convivencia entre los estudiantes, por ello incluir estas prácticas en la currícula se ha convertido en una prioridad dentro de las propuestas educativas. En este marco, el psicodrama se presenta como una herramienta que favorece esta intervención, ya que utiliza recursos simbólicos, expresivos y corporales que facilitan los

procesos de intercambio grupal. Su implementación pedagógica apunta a integrar la vivencia emocional como parte del desarrollo del alumno.

En este apartado se destacarán aportes que demuestran la importancia de la vinculación entre la educación emocional y el psicodrama. De esta forma se fundamenta la relevancia de dotar a los docentes de herramientas psicodramáticas que les permitan actuar de manera más efectiva frente a situaciones conflictivas.

Uno de estos estudios, fue realizado por Quiroga Abaca, quien publicó en 2022 un trabajo titulado “Relación entre empatía y conducta prosocial en adolescentes del Gran Mendoza” con el objetivo de conocer si a mayores nivel de empatía se genera una mayor predisposición a desarrollar conductas positivas, como las conductas prosociales. De esta investigación participaron adolescentes estudiantes de 4to año, de 3 escuelas del Gran Mendoza, Argentina. El paradigma metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Como respuesta a su hipótesis, demostró la relevancia que posee la educación de valores positivos para disminuir la aparición de conductas disruptivas. Entre sus conclusiones se puede observar que en la medida que aumentan los niveles de empatía, aumenta la aparición de las conductas prosociales; es decir que personas muy empáticas tienen la predisposición a tener conductas de ayuda, altruismo, generosidad, caridad, actividades destinadas a beneficiar a una persona o un grupo. Como resultado de esta investigación se confirma que promover la empatía y las conductas prosociales resulta relevante para mejorar el clima escolar.

Aristulle, Paoloni y Parisí (2024), en su investigación titulada “Habilidades socioemocionales en la formación docente: un estudio en el nivel superior”, analizaron cómo estas competencias atraviesan la trayectoria de estudiantes de profesorado en Córdoba, Argentina. A través de un diseño descriptivo y el uso del Inventario sobre Habilidades Percibidas (IHP) con una muestra de 53 alumnos, el estudio logró localizar fortalezas y carencias en la trayectoria de la formación profesional. Entre los resultados más significativos, se observa una marcada capacidad para el trabajo cooperativo y la automotivación hacia metas personales. Sin embargo, los hallazgos también advierten sobre debilidades preocupantes: solo un 17% de los estudiantes percibió tener habilidades de liderazgo, y más de la mitad admitió escasa capacidad para tomar conciencia de sus propios sentimientos. Estas conclusiones evidencian que el

desarrollo emocional no debe darse por sentado, sino que exige espacios de aprendizaje intencionales en la formación de futuros docentes.

Sosa (2023), en su trabajo de investigación titulado “Habilidades socioemocionales en el aula: Aplicación, percepción y la relevancia de la formación en la práctica docente de la escuela Modelo Sarmiento”, se propuso como objetivo principal analizar cómo los docentes implementan la empatía y la comunicación asertiva en su rol cotidiano, y la importancia que le asignan a recibir formación específica en estas áreas. El estudio adoptó un enfoque cualitativo descriptivo y transversal, utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones directas, con una muestra de docentes de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre los resultados más significativos, la autora destaca que los maestros consideran estas habilidades como pilares fundamentales para generar climas de confianza y motivación; sin embargo, los hallazgos también advierten sobre obstáculos críticos, como la falta de tiempo y la existencia de una brecha generacional en la capacitación. La investigación concluye con la necesidad imperante de que la formación socioemocional sea un componente obligatorio y transversal desde el inicio de la carrera docente, permitiendo así que el profesor se posicione como un modelo resiliente para sus alumnos.

Por su parte, Ortichy y Segura en 2022, realizaron un programa de investigación en un colegio de San Salvador de Jujuy, Argentina. Su trabajo titulado “Concepciones docentes de primer ciclo de nivel primario sobre la relación entre educación emocional y aprendizaje escolar” tiene como objetivo describir y analizar las ideas y perspectivas de los docentes acerca de la relación entre la educación emocional y el aprendizaje escolar, y su relevancia en el aprendizaje significativo de los alumnos. Con metodología de base cualitativa, presentó un diseño no experimental y transversal, ya que su alcance fue descriptivo. Uno de los resultados que arrojó la investigación fue que la educación emocional favorece la construcción de aprendizajes con sentido en los estudiantes. El aprendizaje implica un proceso subjetivo que requiere de la motivación personal de cada alumno. Este proceso está atravesado por la experiencia social, aspecto relevante en el ambiente escolar; ya que el proceso de aprendizaje contempla no solo aspectos cognitivos sino también componentes emocionales, donde lo afectivo y la interpretación subjetiva particular interactúan permanentemente.

Con respecto a la importancia de la intervención docente en el desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos, el trabajo publicado en Argentina por la autora

Aveldaño en 2022, denominado “Percepciones de docentes sobre la fundamentación y la aplicación de la educación emocional en una escuela de gestión pública y privada del nivel primario de la ciudad de Salta”, se propuso como objetivo describir las percepciones de los docentes sobre la importancia de fundamentar e implementar la educación emocional como estrategia de enseñanza en dos escuelas primarias de gestión privada y pública de la ciudad de Salta. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, y tipo de diseño transversal mediante entrevistas semi-estructuradas individuales a 8 docentes de escuela pública/ privada del nivel primario, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información. Entre los principales resultados obtenidos se puede mencionar, que la implementación del proyecto de educación emocional se considera necesario en el nivel primario para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, y desarrollar y potenciar las competencias emocionales por medio de habilidades intrapersonales e interpersonales. Otro resultado importante que surge de la investigación es la falta de formación y de capacitación sobre la educación emocional, debiendo aplicar ellos mismos estrategias dentro de sus aulas. Alberti (2023), en su trabajo de investigación titulado “Educación emocional para la convivencia en el nivel secundario”, se propuso como objetivo central indagar cómo se implementa la educación emocional en escuelas medias para favorecer la convivencia entre alumnos, docentes y directivos. El estudio adoptó una metodología cualitativa con un diseño inductivo y transversal, centrándose en tres instituciones de la localidad de San Justo. Para la recolección de datos, la autora realizó un análisis de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas a directivos, profesores y miembros del equipo de orientación escolar, permitiendo una triangulación de las diferentes miradas de los actores educativos.

Los principales resultados subrayan que, si bien existe un consenso sobre la importancia de gestionar las emociones para un clima escolar sano, la realidad de los adolescentes está profundamente atravesada por factores externos como los vínculos familiares, el uso de redes sociales y las secuelas emocionales de la pandemia. La investigación revela una implementación heterogénea: mientras que en algunos casos la educación emocional es un eje del proyecto institucional, en otros se aborda de forma asistemática según el criterio personal de cada docente. Finalmente, el estudio concluye que existe una brecha crítica en la formación profesional de base y propone la necesidad urgente de una ley nacional que formalice la educación emocional en el

currículum, brindando herramientas prácticas para transformar el malestar en oportunidades de aprendizaje y convivencia.

Suarez (2023), en su investigación titulada “La intervención del Psicopedagogo ante situaciones de conflicto en la convivencia escolar en el nivel secundario”, se propuso analizar cómo las disputas en la escuela media afectan el desempeño académico y de qué manera intervienen los profesionales para mediar en estas situaciones. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo con un alcance exploratorio, utilizando entrevistas en profundidad para recoger las perspectivas de docentes, directivos y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE). Los principales resultados revelaron una amplia gama de conflictos, (desde el acoso escolar y el maltrato verbal hasta tensiones barriales que se trasladan al aula), donde los actores institucionales atribuyen dichas causas, al entorno familiar y a la falta de límites claros en la estructura escolar. El estudio concluye que, aunque existe un trabajo conjunto entre docentes y el EOE basado en el diálogo, persiste una brecha en la comunicación de las normativas vigentes y subraya la necesidad de transformar al alumno en un mediador activo, permitiéndole ser protagonista en la resolución constructiva de sus propios conflictos.

El siguiente trabajo de investigación sitúa al psicodrama, más precisamente el juego dramático, como técnica para abordar el incentivo de las habilidades emocionales y su repercusión en la convivencia y el aprendizaje. Ovejero (2024), en su trabajo final para la licenciatura en Psicopedagogía titulado “Espacio para el juego dramático en el nivel inicial: un relevamiento en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires”, se propuso como objetivo central analizar cómo se ofrecen situaciones que promuevan el desarrollo integral de niños de sala de cinco años a través del juego dramático, indagando en la percepción docente sobre el uso del tiempo, el espacio y los recursos. La investigación adoptó una metodología cualitativa de alcance exploratorio-descriptivo y corte transversal, utilizando entrevistas semiestructuradas con docentes de gestión estatal y privada del partido de Merlo.

Los principales resultados subrayan que, si bien las instituciones suelen garantizar el espacio y el tiempo necesario, la calidad de la experiencia lúdica depende críticamente de que el docente se involucre de manera activa y no sea un mero espectador. Un hallazgo fundamental de este estudio es que el juego dramático es un "contenido de alto valor cultural" amparado por la ley, que funciona como un escenario donde los niños no solo recrean la realidad, sino que desarrollan habilidades vitales como la empatía, la asertividad y la comunicación emocional. En definitiva,

la autora concluye que este recurso actúa como un puente psicopedagógico indispensable que permite al alumno articular sus saberes previos con nuevos aprendizajes, procesando sus deseos y problemáticas cotidianas en un entorno de seguridad y autonomía.

Evans (2024), en su tesis de maestría titulada “Las intervenciones docentes en el juego dramático. Sentidos construidos por maestras de Educación Inicial de Jardines públicos de la ciudad de Bariloche”, se propuso como objetivo central analizar las formas de intervención pedagógica y comprender las significaciones que las docentes de nivel inicial otorgan a sus prácticas dentro del juego simbólico. La investigación se sustentó en un enfoque cualitativo bajo una perspectiva hermenéutica-interpretativa, empleando un diseño de estudio de casos colectivos con docentes de grupos de 4 y 5 años en instituciones públicas de la ciudad de Bariloche. Para la construcción de los datos, se triangularon entrevistas de grupo focal, análisis de documentos curriculares y registros de observación, encuestas a estudiantes en proceso de formación y sesiones de retroalimentación colectiva.

Entre los principales resultados, se destaca la conceptualización de la categoría de “docente jugante”, la cual define a una profesional que se implica subjetivamente en la escena para actuar como una “jugadora experta” que inspira y sostiene la ficción sin vulnerar la autonomía de los niños. El estudio revela que las intervenciones docentes transitan por tensiones constantes, como el equilibrio entre ofrecer o restringir materiales para evitar la saturación exploratoria, o el movimiento pendular entre entrar y salir del personaje según la demanda de la trama lúdica. Finalmente, la autora concluye que el juego dramático constituye un territorio político-pedagógico que a menudo colisiona con la búsqueda de control institucional, por lo cual resulta indispensable que el docente se asuma como garante de este derecho, utilizando herramientas pedagógicas para visibilizar y dar valor al “caos organizado” del juego.

Manrique y Stefani (2022), en su investigación titulada “Reconocer el niño herido: Proceso grupal de docentes en formación a través del psicodrama”, se propusieron indagar cómo se producen los procesos de subjetividad en un espacio de formación grupal destinado a docentes en ejercicio. El estudio tuvo como finalidad explorar la transformación del “sí mismo profesional”, haciendo hincapié en la posición subjetiva de los educadores frente a los conflictos institucionales y el malestar que esto genera. Para ello, emplearon una metodología cualitativa de estudio de caso exploratorio, que involucró a nueve participantes y dos coordinadoras en

formación. Se realizaron diez encuentros psicodramáticos, utilizando el concepto junguiano del arquetipo del niño como eje interpretativo para analizar el sentido grupal.

Los principales resultados revelaron un hallazgo potente; tanto las docentes como las psicodramatistas coordinadoras transitaron un proceso análogo de formación, entrelazando sus vivencias bajo lo que el grupo denominó el “Trabajo con la niña herida”. La investigación concluye que el dispositivo psicodramático facilitó la exteriorización de la vulnerabilidad y la revisión de las matrices vinculares a través del juego de espejos grupal. En última instancia, se observó que el acto de alojar la propia herida personal permite al docente profundizar y humanizar la mirada sobre el alumno, transformando su rol profesional al integrar la sensibilidad y la empatía como herramientas fundamentales para el encuentro pedagógico.

Los antecedentes analizados demostraron un creciente interés por la educación emocional y el juego dramático como recursos para favorecer el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, se observan escasas investigaciones argentinas que desarrollen programas de intervención psicopedagógica dirigidos a docentes cuyo objetivo sea fortalecer las habilidades emocionales, específicamente a través del juego psicodramático. Esta falencia constituye el principal aporte del presente trabajo, que busca diseñar una propuesta de intervención orientada al acompañamiento docente desde la psicopedagogía.

Marco Teorico

Habilidades emocionales

Goleman (1995) define la emoción como un sentimiento vinculado a pensamientos, estados biológicos y psicológicos que impulsan una acción específica. Estas funcionan como respuestas evolutivas para asegurar la supervivencia ante desafíos del entorno. El autor reconoce cuatro emociones básicas universales: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. De estas dimensiones se derivan todos los demás estados de ánimo o temperamentos según su duración y persistencia .

Desde una mirada filosófica, Aristóteles plantea que la emoción no es un impulso ciego, sino un juicio sobre la realidad, que une conocimiento y afectividad, por lo tanto se vuelve un proceso educable. Goleman (1995) retoma esta idea y propone cinco dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Según el análisis del Banco Mundial (2015), actualmente, existe un desajuste entre la formación escolar, basada en la dimensión cognitiva, y las demandas del mercado real. Hoy se exigen competencias más ligadas a la personalidad, como la proactividad y el trabajo en equipo. Con respecto a esto, Rafael Bisquerra Alzina (2011) define el término “analfabetismo emocional” para describir la incapacidad de regular emociones básicas como la ira o el miedo, y es el origen de gran parte de la violencia, el estrés y los conflictos sociales contemporáneos. La escuela es el escenario principal para revertir este analfabetismo.

El Informe Delors (UNESCO, 1996) sostiene que la educación del siglo XXI debe ir más allá de lo cognitivo y debe fundamentarse en cuatro pilares:

- Aprender a aprender: Ejercitar la atención y el pensamiento para desarrollar el placer por el conocimiento durante toda la vida
- Aprender a hacer: Adquirir competencias para enfrentar situaciones imprevistas y trabajar colaborativamente.
- Aprender a vivir juntos: Es el pilar más urgente; implica desarrollar la empatía y el respeto por las diferencias para resolver conflictos de forma pacífica.
- Aprender a ser: Propone la formación integral, abarcando la dimensión

ética, emocional y la autonomía para decidir con responsabilidad.

A nivel neurofisiológico, Goleman (1995) explica que existe una diferencia de velocidad entre la mente emocional y la racional. La amígdala actúa como un centinela que activa respuestas de emergencia antes de que el neocórtex procese la situación. Esto explica por qué muchos alumnos reaccionan con violencia o angustia de forma automática ante el estrés. Acosta Mesas (2022) señala que estos impulsos son automatismos involuntarios del sistema límbico. Sin una formación adecuada, los sujetos quedan a merced de sus instintos. El objetivo de la educación emocional es utilizar los procesos superiores para transformar esa reacción instintiva en un control consciente.

Para que sea efectiva, el autor propone trabajar la regulación corporal, la valoración cognitiva y la correcta expresión de los sentimientos para potenciar la conexión social.

Inteligencia Emocional

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que pueden ser entrenadas y fortalecidas a lo largo de la vida. Se trata, esencialmente, de la facultad de tomar conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos ajenos y mantener una actitud empática frente a las presiones del entorno.

El autor describe esta capacidad como una “metahabilidad”, ya que funciona como una base que determina cómo el sujeto utilizará el resto de sus facultades intelectuales. Constituye el punto de encuentro entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. En palabras de Goleman (1995), es el modo inteligente de armonizar la "cabeza y el corazón".

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional se integra por cinco capacidades básicas: el Autoconocimiento (la facultad de identificar un sentimiento en el mismo momento en que aparece); el Autocontrol (implica la capacidad de dominar los impulsos y regular los estados de ánimo propios); la Automotivación (la habilidad de perseverar y mantener el esfuerzo personal a pesar de las frustraciones); la Empatía (consiste en interpretar las emociones de los demás y respetar sus necesidades); y el Manejo de relaciones (es la aptitud para interactuar con otros y resolver conflictos de manera efectiva).

El autor se basa en el concepto de “inteligencia personal” de Howard Gardner, y considera que el desarrollo de las competencias emocionales y sociales debe incluirse como un componente central de la educación regular, ya que estas habilidades mejoran las capacidades

emocionales y sociales de los alumnos. El autor destaca que este aprendizaje no debe entenderse como una herramienta "paliativa" destinada solo a estudiantes con conductas problemáticas; por el contrario, se propone como un aprendizaje esencial y universal para todo el alumnado. El objetivo es que todos los estudiantes desarrollen estas competencias, entendiendo que son determinantes para el éxito en la vida y para una convivencia escolar saludable.

Autoestima

En sintonía con el Informe Delors (1996), la autoestima se constituye como el eje fundamental del pilar “aprender a ser”, ya que representa la base necesaria para el desarrollo de la identidad y la formación integral del sujeto.

Para que las dimensiones de la inteligencia emocional planteadas por Goleman (1995) funcionen, el individuo necesita una base sólida de autoestima. Kertesz (1993) define esta capacidad como la valoración subjetiva que una persona tiene de sí misma, especialmente sobre su aptitud para alcanzar el éxito y recibir afecto. Esta autovaloración puede ser global, abarcando todos los ámbitos de la vida, o específica, vinculada a una habilidad particular como un deporte o una materia escolar.

A diferencia de otras facultades, la autoestima se construye “de afuera hacia adentro”. Durante la primera infancia, hasta los 8 años aproximadamente, el niño carece de criterios propios para evaluarse y depende totalmente de los estímulos de su entorno familiar. Su identidad se nutre de mensajes verbales y no verbales, siendo los gestos y las acciones los que generan un mayor impacto en su psiquis. Mientras que los refuerzos positivos y la delegación de tareas fomentan la percepción de valía, la sobreprotección o la descalificación instalan sentimientos de inferioridad (Kertesz, 1993).

Con el paso del tiempo, estos mensajes externos se convierten en un diálogo silencioso o programa mental interno. El sujeto internaliza los juicios de sus cuidadores y comienza a repetirse a sí mismo. Por este motivo, la autoestima es eminentemente subjetiva; no se basa en la realidad objetiva, sino en la interpretación y el significado que el individuo le atribuye a los hechos.

Un punto central para este Programa de Intervención es que la autoestima es educable y modificable. A través de la autoobservación, es posible traer esos diálogos inconscientes al plano consciente para redefinir las interpretaciones inadecuadas. En el ámbito escolar, esto es vital, ya que permite que un alumno, mediante el autoconocimiento, transforme la visión de un "fracaso"

en la necesidad de buscar una nueva respuesta. Al reconocer y cuestionar estas voces internas, podrá reemplazar una visión desvalorizada, a una visión más funcional; por ejemplo del aplazo en una materia a entender el mismo como la necesidad de cambiar un método de estudio (Goleman, 1995).

Con respecto a esto, Kertesz (1993) propone herramientas basadas en el Análisis Transaccional que coinciden directamente con las técnicas del psicodrama. El uso del *Role Playing*, la inversión de roles y la técnica del espejo permiten externalizar los personajes internos y reprogramar el diálogo personal. Al ensayar nuevas conductas en un entorno seguro, el cerebro graba imágenes de éxito en sus canales visuales, auditivos y cinestésicos. De esta forma, se sustituyen las imágenes de derrota por una seguridad en la propia valía, lo que permite al docente y al alumno interactuar de forma saludable, sin caer en la sumisión ni en la agresión.

Empatía

Habiendo fortalecido la autoestima (pilar "aprender a ser"), es necesario proyectar la educación emocional hacia el vínculo con los demás. En el marco del pilar “aprender a vivir juntos” de Delors, la empatía surge como el núcleo de la inteligencia emocional y la herramienta principal para resolver conflictos de forma pacífica.

Putrino et al. (2017), investigadoras del CONICET, definen la empatía como una inferencia psicológica compleja. Esto significa que no es una reacción simple ni un sentimiento pasajero, sino una "conclusión" a la que llega la mente tras observar al otro, y procesar esa información mediante la memoria. En este proceso, se distinguen dos niveles:

- Empatía cognitiva: vinculada a la flexibilidad mental y las funciones ejecutivas que permiten entender la perspectiva ajena.
- Empatía afectiva: relacionada con la resonancia emocional y la imitación de expresiones.

Empatía cognitiva y emocional

Esta capacidad de atribuir estados mentales a otros es lo que permite a los seres humanos predecir conductas y fomentar la cooperación. Como fue citado anteriormente, Goleman (1995) lo describe como una “meta-habilidad” fundamental para sintonizar con el entorno.

El autor profundiza esta capacidad reconociendo tres tipos de empatía que deben trabajarse en el aula:

- Empatía cognitiva: entender cómo piensa el otro para comunicarse con éxito.
- Empatía emocional: sentir instantáneamente lo que el otro está experimentando.
- Preocupación empática: es el nivel superior, donde el sujeto no solo comprende y siente, sino que se moviliza para ayudar a mejorar la situación del prójimo.

Base biológica

Como señala el estudio de Putrino et al. (2017), la empatía no es un rasgo estático sino que se trata de una habilidad modificable mediante el entrenamiento y la experiencia. Esta postura coincide con Goleman (1995), quien sostiene que las competencias emocionales son hábitos que pueden perfeccionarse a través del aprendizaje.

Es posible fundamentar esta concepción desde la neurofisiología, ya que este aprendizaje se apoya en las llamadas neuronas espejo (Kilner y Lemon, 2013, como se citó en Tortorici Rojas y Peña Rojas, 2023). Estas células, ubicadas en diversas regiones de la corteza cerebral, se activan al realizar una acción o al observar las conductas de los demás. Dicho proceso de imitación se manifiesta desde etapas preverbales y constituye un precedente fundamental para el reconocimiento del “yo” y del “otro”. Este mecanismo permite alcanzar una “resonancia sensorio-motora” con el estado interno de los demás.

En el ámbito del psicodrama, estas neuronas validan científicamente técnicas como la inversión de roles. Al presenciar o actuar el conflicto de un compañero en el escenario, el observador activa redes neuronales similares a las del protagonista. Según Tortorici y Peña (2023), dicho proceso implica comparar la conducta ajena con la representación mental propia, lo que fomenta conductas prosociales dentro del aula.

Esto permite fundamentar pedagógicamente este Programa de Intervención, ya que no se presenta como una simple actividad recreativa, sino como un dispositivo de entrenamiento de las capacidades cerebrales y sociales de los alumnos. Al generar una resonancia personal, cada integrante se apropia del problema ajeno para su propio trabajo subjetivo. De este modo, una escena individual se transforma en una experiencia colectiva que sana y refuerza los vínculos mediante el encuentro.

Putrino et al. (2017), recomiendan no perder de vista un punto central: la prevención del estrés emocional o la sobre-empatización. Según las autoras del CONICET, este fenómeno

sucede cuando no se logra establecer la distancia necesaria y la emoción del otro termina invadiendo al sujeto, lo que provoca que pierda la capacidad de regular su propia implicación emocional.

Para ello se utiliza el "como si", concepto desarrollado por Rogers (1957, como se citó en Putrino et al., 2017). Esta técnica permite alcanzar una comprensión profunda del prójimo, a través de la simulación, pero manteniendo siempre la claridad de la identidad propia. Es decir, que funciona como un mecanismo protector durante la simulación que previene el agotamiento o el exceso de identificación.

Asertividad

Una vez comprendida la empatía como la capacidad de sintonizar con el mundo interno del otro, la asertividad aparece como el componente indispensable para la interacción social. Mientras la empatía permite la recepción y comprensión del prójimo, la asertividad constituye la herramienta para la expresión propia de manera clara y respetuosa. Ambos conceptos se entrelazan en el pilar «Aprender a vivir juntos» de Delors (1996), cuyo objetivo es preparar a los alumnos para resolver conflictos de forma pacífica y constructiva.

La asertividad es una habilidad social que permite a los sujetos manifestar sus opiniones, deseos y límites sin recurrir a la agresividad ni caer en la pasividad. Dentro del marco de la inteligencia emocional, Goleman (1995) considera fundamental esta capacidad en la dimensión social para lograr una comunicación efectiva; esto implica no solo entender al otro, sino también saber hacerse entender. Mediante la conducta asertiva, el sujeto defiende su postura manteniendo el respeto por las diferencias, lo cual es imprescindible para el bienestar general.

Por su parte, Aguilar (2002, como se citó en Monje Mayorca et al., 2009) la define como la habilidad de transmitir sentimientos, creencias u opiniones de una manera honesta, oportuna y profundamente respetuosa. Esta conducta se basa en la convicción de que se tiene el derecho de ser uno mismo y de expresar los propios pensamientos sin vulnerar la dignidad ni los derechos de los demás.

Estilos de comunicación en el aula

En el ámbito escolar, suelen aparecer diferentes estilos de comunicación que determinan el clima vincular. Según Monje Mayorca et al. (2009), se pueden distinguir principalmente tres:

- Estilo pasivo o inhibido: Se caracteriza por la incapacidad de

expresar sentimientos o derechos, generalmente por temor al conflicto, lo que genera hostilidad interna o una labor docente ineficiente.

- Estilo agresivo u hostil: El docente o el alumno responde con burla, cinismo o agresividad. Este estilo genera rupturas en el vínculo y obstaculiza el proceso de aprendizaje.

- Estilo asertivo: El docente comunica sus expectativas y necesidades sin dañar los derechos de los alumnos. Se reconoce al estudiante como un ser capaz de libre elección y merecedor de un trato basado en el respeto.

Es fundamental considerar que toda interacción en el salón posee un componente metacomunicativo. Es decir, como manifiesta Fragoso (1999, como se citó en Monje Mayorca et al., 2009), más allá de las palabras, la gestualidad, las posiciones corporales y el tono de voz transmiten significados determinantes para el encuentro didáctico.

El docente como modelo

Dado que la escuela funciona como un escenario social, los alumnos asimilan e imitan las conductas de sus maestros. Por ello, el docente asertivo actúa como el modelo de identificación necesario para que los niños desarrollen sus propias habilidades sociales. Siguiendo a Aguilar (2002, como se citó en Monje Mayorca et al., 2009), esto es vital para evitar que los alumnos repliquen estilos de comunicación basados en la burla o el cinismo, que suelen derivar en situaciones de violencia escolar.

Un punto central para este Programa de Intervención, es que al igual que la empatía, la asertividad no es un rasgo estático, sino una habilidad modificable que puede aprenderse y entrenarse (Mora, 2007, como se citó en Monje Mayorca et al., 2009). Para que esta dinámica funcione entre compañeros, resulta clave implementar la “regla del parafraseo”, ejercicio que obliga al receptor a resumir con exactitud lo expuesto por su par antes de emitir una respuesta. Esta técnica garantiza que el mensaje sea recibido sin malentendidos y entrena a los estudiantes en una escucha receptiva y sensible.

En definitiva, el fortalecimiento de la asertividad transforma el aula en un espacio de bienestar donde se optimizan los vínculos humanos y el desempeño escolar, lo que se refleja en una mejor convivencia y un aumento de las calificaciones.

Motivación y Autorregulación

Para que la empatía y la asertividad se desplieguen con éxito, es fundamental que el sujeto cuente con el soporte de otras dos dimensiones de la inteligencia emocional: la autorregulación y la motivación (Monje Mayorca et al. 2009). Estas capacidades funcionan como la base necesaria para gestionar los vínculos y sostener el esfuerzo que requiere el aprendizaje en el aula.

Del impulso al control consciente

Goleman (1995) define la autorregulación como el dominio de los impulsos para ponerlos al servicio de un fin determinado. Esta facultad constituye el cimiento de la voluntad y permite que el individuo gestione sus estados internos para evitar respuestas impulsivas o agresivas. De esta manera, se facilita una comunicación docente-alumno que sea, al mismo tiempo, serena y firme.

Desde la neurociencia, Acosta Mesas (2022), señala que aunque las reacciones afectivas iniciales son automáticas e involuntarias, el ser humano posee estructuras neocorticales para regularlas conscientemente. Mediante técnicas como la relajación, el estudiante puede realizar una transición de lo instintivo a lo racional-controlado. Esta maduración neurocognitiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que es clave para optimizar las interacciones sociales dentro de la escuela.

Es importante destacar que la autorregulación trasciende lo puramente biológico. Paín (1983) distingue entre el organismo, como receptor biológico, y el cuerpo como el sintetizador de los comportamientos necesarios para apropiarse del entorno. Bajo esta mirada, el cuerpo no es algo dado naturalmente, sino una estructura que se construye y se “aprende” en la relación con los demás.

En este proceso, Alicia Fernández (1987) sostiene que el juego es el escenario principal para entrenar este aprendizaje. Al jugar, el niño aprende a postergar sus impulsos inmediatos para seguir reglas imaginarias. Así, el espacio lúdico permite transformar las respuestas automáticas en comportamientos controlados y sociales.

Estado de flujo, motor del aprendizaje

Goleman (1995) define la motivación como el motor del control interno que dirige la energía emocional hacia el aprendizaje significativo. Al orientar las emociones hacia una meta, esta capacidad se convierte en una habilidad indispensable para sostener la atención y la

creatividad. Cuando la motivación es plena, el alumno puede entrar en un estado de “flujo” (flow), donde sus recursos mentales y sus emociones se orientan totalmente hacia la tarea a realizar.

El deseo

Para que este proceso sea efectivo, debe estar vinculado a la dimensión afectiva. Alicia Fernández (1987) afirma en “La inteligencia atrapada”, que el aprendizaje es inseparable del deseo. Este deseo se origina en los primeros vínculos y en una matriz relacional donde el niño se apropia del conocimiento anclado en el “deseo del otro”.

En el contexto escolar, esto significa que el interés del alumno depende, en gran medida, del entusiasmo que el docente demuestre por el saber. Cuando el estudiante logra reconstruir la información y se reconoce como autor de su propio pensamiento, se genera un estado de alegría que potencia sus funciones mentales. De este modo, el aula se transforma en un espacio saludable donde el éxito escolar se traduce en bienestar emocional para todo el grupo.

Juego

El juego es la actividad fundante de la infancia. Según UNICEF (2018), permite que los niños construyan conocimientos esenciales integrando el lenguaje, la mente y la acción. Es una de las formas más primarias de comunicación y está ligada directamente a la creatividad. Para Huizinga (1983), se trata de una actividad voluntaria que ocurre en la realidad simbólica del “como si”. Este espacio delimitado permite explorar emociones y ensayar nuevas formas de relacionarse de manera segura.

Procesos subjetivos y desarrollo

Desde el psicoanálisis, el juego es la vía para expresar el mundo psíquico. Freud (1908) sostiene que el niño reorganiza la realidad según sus necesidades para procesar experiencias dolorosas y ganar control sobre ellas. Winnicott lo define como una zona intermedia entre la realidad subjetiva y el mundo exterior. A través de este espacio, el niño utiliza objetos para simbolizar el cuidado y tramitar la angustia.

En cuanto al desarrollo cognitivo, Piaget (1936/1985) lo conceptualiza como una asimilación pura donde el sujeto transforma la realidad para incorporarla a sus esquemas. Castorina (1996) explica que esto permite procesar el «alimento social» según la capacidad de cada niño. Al interactuar con otros, surge un conflicto sociocognitivo que obliga a confrontar

puntos de vista y superar el egocentrismo inicial. En esta línea, Vygotsky (1979) afirma que el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo donde el niño actúa «una cabeza más alto» de lo habitual. Al someterse a reglas imaginarias, el sujeto entrena su voluntad y el autocontrol.

El juego como recurso pedagógico

En la escuela, el juego es un recurso metodológico clave porque implica acción directa. Savazzini (2014) destaca su valor en niveles inicial y primario para transmitir conocimientos de forma eficaz. Para Alicia Fernández (1987), el escenario lúdico obliga a postergar impulsos inmediatos, permitiendo que el alumno desarrolle la autorregulación necesaria para convivir.

Esta dinámica funciona también como una herramienta de resiliencia. Según Bustos y Nosedá (2007), las actividades grupales enseñan a negociar y resolver retos en un ambiente distendido. Al incentivar un rol activo, los contenidos se transforman en aprendizajes significativos que fortalecen la cohesión del grupo y mejoran el desempeño académico general.

El Psicodrama

El psicodrama es un método de acción y experimentación desarrollado por Jacob Levy Moreno entre 1920 y 1945. A diferencia de los enfoques puramente verbales, este método permite que el sujeto explore sus conflictos mediante la dramatización de situaciones, incorporando el movimiento corporal, el uso del espacio y la comunicación no verbal como recursos fundamentales para reconstruir su contexto social y analizar sus vínculos (Kerman, 2015).

El psicodrama se consolidó globalmente a mediados del siglo XX dentro del movimiento de salud mental, desplazando el foco de la atención individual hacia los grupos (Klein, 2022). En Argentina, su desarrollo fue liderado por Jaime Rojas Bermúdez y Eduardo Pavlovsky, quienes a partir de 1958 lograron una síntesis única: utilizaron el psicoanálisis como esquema referencial para entender el "porqué" de los conflictos, y el psicodrama como el instrumento técnico para resolverlos en la acción (Klein, 2022)

Un factor clave en la expansión local de esta técnica fue su viabilidad en ámbitos públicos y hospitalarios, dado su bajo costo logístico, ya que solo requiere un espacio físico delimitado y la plasticidad del coordinador para sumarse al juego.

Conceptos fundamentales

Moreno define al psicodrama como "la ciencia de las relaciones interpersonales". Para su

implementación, se apoya en conceptos teóricos básicos:

- Espontaneidad: Considerada el motor de la salud mental, permite al sujeto generar respuestas nuevas y creativas ante problemas antiguos.
- Teoría de los Roles: Entiende que el ser humano se estructura en un "nosotros"; la dramatización permite ensayar roles reales o imaginarios en vínculo con los demás.
- El "como si": Es el sistema simbólico donde el sujeto experimenta la acción como si fuera real, pero sabiendo que no lo es. Funciona como un laboratorio de aprendizaje seguro y reversible.

El proceso psicodramático: Las tres etapas

Toda sesión psicodramática debe respetar una estructura de tres momentos para garantizar la seguridad emocional del grupo:

1. Caldeamiento (Entrada en calor): Conjunto de procedimientos que preparan al grupo para la acción, promoviendo la cohesión y el surgimiento de la espontaneidad. Según Bustos y Nosedá (2007), la regla de oro es ir de lo superficial a lo profundo para que el cambio no sea un "acto vacío" sino significativo.
2. Acción o Drama: Es el núcleo de la escena donde se pasa del relato verbal a la vivencia tangible. Aquí el protagonista actúa simbólicamente conductas reprimidas o no aprendidas, ensayando nuevas opciones frente al conflicto en un entorno protegido.
3. Cierre o Elaboración: Etapa fundamental para la "catarsis de integración". El grupo comparte sus vivencias y resonancias emocionales sin realizar juicios ni interpretaciones intelectuales, buscando cómo aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

Técnicas para el desarrollo de habilidades sociales

Bustos y Nosedá (2007) señala que durante el drama, el director utiliza diversas herramientas para favorecer la empatía y la asertividad:

- Inversión de Roles: El sujeto se pone en el lugar del otro para observar objetivamente el vínculo desde una mirada diferente, siendo una herramienta clave para la empatía.
- Técnica del Espejo: El sujeto es imitado por un compañero, lo que le

permite tomar conciencia de su propia interacción y modificar conductas.

- Soliloquio: El protagonista reflexiona en voz alta sobre sus sentimientos internos, facilitando el contacto con su verdad subjetiva.

Psicodrama Pedagógico y Apresiasi

En el ámbito educativo, Alicia Romaña (2012) propone la pedagogía psicodramática como una metodología vivencial para romper con la pasividad del aula tradicional. Complementariamente, surge el concepto de Apresiasi (González Mendoza, 2022), que integra el psicodrama clásico con la Psicología Positiva. Este enfoque utiliza la simulación y el juego dramático para fortalecer la comunicación expresiva y el bienestar emocional, demostrando que el psicodrama es una herramienta vigente y eficaz para promover la convivencia y el aprendizaje significativo en la escuela actual.

Situaciones disruptivas en las aulas

Bourdieu y Passeron (1970), sostienen que la escuela se configura como una «fábrica de personas» donde se moldea la identidad y el desarrollo social de los sujetos. En este marco, su función primordial es garantizar la cohesión social, permitiendo que individuos diversos alcancen un bienestar colectivo y participen como ciudadanos activos (Durkheim, 1922). Bajo el paradigma de la educación inclusiva, las aulas del siglo XXI albergan una profunda heterogeneidad social y cultural. Si bien se debe asegurar legalmente el acceso y la permanencia de todo el alumnado (DGCyE, 2006), esta diversidad plantea desafíos vinculares donde la convivencia democrática resulta indispensable para sostener las trayectorias escolares

Microviolencias y exclusión simbólica

Los conflictos en el ámbito escolar abarcan desde episodios esporádicos graves hasta prácticas cotidianas denominadas microviolencias o incivildades. Estas últimas, representadas por burlas, insultos y humillaciones, capaces de corroer la autoestima de los estudiantes y actuar como detonantes de agresiones mayores.

Es fundamental evitar el análisis del conflicto bajo la lógica binaria de "víctimas-victimarios", ya que esto estigmatiza a los sujetos e ignora que la violencia es una construcción social y una cualidad de los vínculos humanos (UNICEF, 2011). Al respecto, Bringiotti et al. (2015) destacan que las conductas disruptivas no sólo derivan de la desigualdad material, sino de formas de exclusión simbólica. Las autoras sostienen que la escuela opera también como un

reflejo o microcosmos del entramado social, donde las tensiones externas se reproducen inevitablemente (Bringiotti et al., 2015). Los individuos necesitan satisfacer necesidades fundamentales de pertenencia, reconocimiento y metas trascendentales para integrarse saludablemente.

Hacia un abordaje educativo

Zaffaroni (2011, como se citó en Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires & UNICEF Argentina, 2014), señala que cuando el conflicto se restringe al castigo, la institución anula la posibilidad de desplegar herramientas reparadoras o de escucha activa. Por ello, resulta urgente abandonar los viejos esquemas de disciplina autoritaria para virar hacia una convivencia participativa y democrática, donde se distribuyen las responsabilidades y se reconozca a cada actor como un sujeto de derechos.

El rol determinante de la intervención docente

En este contexto, la intervención del maestro es determinante para modelar las formas de interacción en el grupo. Cuando el docente promueve el diálogo, la escucha activa y la resolución pacífica, favorece el desarrollo de vínculos saludables y previene situaciones de exclusión (Bringiotti et al., 2015).

La Intervención Psicopedagógica

La intervención psicopedagógica se concibe como un proceso de ayuda, acompañamiento y orientación que tiene como propósito favorecer el aprendizaje, la prevención y el desarrollo integral de las personas a lo largo de todo el ciclo vital (Bisquerra Alzina, 2006).

Desde esta perspectiva, la intervención trasciende la atención de dificultades ya instaladas para orientarse también hacia acciones preventivas, institucionales y de promoción del desarrollo.

De acuerdo con esta perspectiva, Marina Müller (2013) sostiene que la psicopedagogía integra los aportes de la psicología y la educación para comprender al sujeto en situación de aprendizaje. Considera la influencia de diferentes aspectos en el proceso de aprendizaje: los aspectos cognitivos, afectivos, sociales y contextuales. En este sentido, la intervención psicopedagógica va más allá del abordaje de las dificultades de aprendizaje, sino que incluye acciones preventivas, institucionales y de asesoramiento. El objetivo es promover prácticas educativas más inclusivas que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.

Alicia Fernández (2000a), también sostiene que toda intervención psicopedagógica debe propiciar espacios donde sea posible la autoría de pensamiento. Esto significa promover la capacidad del sujeto para apropiarse del conocimiento, construir significados y desarrollar una posición activa frente al aprender. Desde esta concepción, intervenir implica generar nuevas posibilidades de comprensión y transformación de las situaciones educativas, promoviendo procesos que favorezcan el deseo de aprender y la participación activa de quienes intervienen en ellos.

Por su parte, Bisquerra Alzina (2006) plantea que la intervención educativa busca potenciar competencias personales y sociales antes de que aparezcan dificultades específicas. Entre ellas, las competencias emocionales constituyen un eje fundamental para favorecer una convivencia saludable, mejorar las relaciones interpersonales y promover aprendizajes Significativos.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el ámbito escolar, donde el docente desempeña un papel central como mediador del desarrollo socioemocional de los Estudiantes.

Desde la psicopedagogía, Visca (1997) también destaca que el aprendizaje es un proceso complejo en el que interactúan factores cognitivos, afectivos, vinculares y sociales, por lo que toda intervención requiere una mirada integral del sujeto y de los contextos en los que aprende. En consecuencia, la intervención psicopedagógica no se limita a responder ante una dificultad instalada, sino que busca generar condiciones que favorezcan el aprendizaje, fortaleciendo las prácticas educativas y promoviendo el desarrollo de recursos personales e institucionales.

Programa de Intervención

Formación Docente para el desarrollo de la Empatía y la Asertividad en alumnos del Primer Ciclo del Nivel Primario, a través del Juego como Técnica Psicodramática

Metodología

La intervención psicopedagógica constituye una estrategia de acción planificada orientada a promover procesos de aprendizaje, desarrollo y mejora de las prácticas educativas. En el ámbito institucional, puede adoptar un enfoque preventivo, centrado en el diseño de propuestas que fortalezcan las capacidades de los actores educativos y favorezcan entornos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos. En este marco, la presente propuesta consiste en el diseño de un programa de formación destinado a docentes del primer ciclo del nivel primario, orientado a fortalecer el desarrollo de la empatía y la asertividad en sus estudiantes mediante la incorporación de estrategias basadas en el juego como técnica psicodramática.

La propuesta que se presenta a continuación describe los destinatarios, organización, actividades, recursos y criterios de evaluación necesarios para su futura implementación en instituciones educativas.

El objetivo del programa es brindar a los docentes recursos y herramientas, que experimentarán de forma vivencial en cada encuentro. La intención de este espacio es prevenir situaciones conflictivas en el aula mediante la promoción y desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes, con el fin de mejorar la dinámica grupal en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Duración

Bimensual: se implementará un diseño estructurado en ocho encuentros de 90 minutos de duración cada uno, con una frecuencia semanal a lo largo de dos meses. Cada jornada se organizará en tres momentos: en primer lugar, una fase de introducción y preparación para la actividad; posteriormente, un espacio destinado a la vivencia práctica de las herramientas de la técnica; y, finalmente, un momento de reflexión grupal centrado en la experiencia.

Responsables

El rol principal de esta actividad será abordado por un profesional de la psicopedagogía, quien actuará como coordinador. Su función es guiar el proceso y observar la "sociometría" en el devenir de la acción; analizar las tensiones y afinidades del grupo y facilitar el surgimiento de la espontaneidad. Actuará como mediador y diseñador de la propuesta.

Destinatarios

Los destinatarios directos de la presente propuesta son los docentes de primer ciclo de nivel primario (1ero, 2do, y 3er grado), pertenecientes a instituciones de gestión pública o privada. Se los selecciona por ser los referentes que acompañan cotidianamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en una etapa clave del desarrollo personal, social y emocional de los niños. Como destinatarios indirectos, se encuentran los alumnos de dichos grados, quienes se beneficiarán con nuevas estrategias de vinculación afectiva con sus pares y docentes, mejorando el clima áulico.

En otras palabras, si bien los destinatarios directos del programa son los docentes, se espera que las habilidades desarrolladas durante la formación sean transferidas progresivamente a las prácticas de enseñanza y a las formas de interacción cotidiana en el aula, favoreciendo indirectamente el desarrollo de la empatía, la asertividad y la convivencia entre los estudiantes.

Localización física

El programa de intervención se llevará a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se desarrollará en las instituciones educativas que se dispongan para tal fin. Los encuentros podrán realizarse en un aula disponible con poco mobiliario, una sala de usos múltiples, una sala de conferencias o, en caso de que la institución cuente con ese espacio, en un escenario. El espacio físico podrá ser cualquiera que permita que los docentes se desplacen y participen activamente, en el desarrollo de las diferentes propuestas.

Recursos

El recurso humano es el pilar central de estas actividades, ya que el programa se basa en la interacción y la presencia física de los participantes, es decir el coordinador o director y los docentes. Es indispensable el apoyo del personal directivo y el trabajo conjunto con el Equipo de Orientación Escolar (EOE) para integrar la propuesta a la cultura de la escuela.

En cuanto a los recursos materiales, este programa de intervención presenta muy bajo costo logístico, ya que su principal herramienta es el uso simbólico del espacio. Se requieren sillas móviles para delimitar el escenario, soporte audiovisual para el video y otros elementos como títeres y máscaras, telas de colores y texturas, caja de materiales (inspirada en la "hora de juego", contendrá juguetes o elementos simples), pequeñas figuras (estilo Playmobil). También serán necesarios hojas para dibujar o escribir y lapiceras, lápices de colores marcadores o crayones.

En cuanto a los recursos financieros el proyecto no requiere tecnología costosa ni insumos descartables. El gasto principal se centra en la adquisición inicial de la caja de objetos intermediarios, los cuales son reutilizables en futuras intervenciones.

Cronograma

ENCUENTRO	TEMA	RECURSOS NECESARIOS
Nº1	Presentación del programa y de los participantes. Creación del espacio seguro. Presentación personal “Como si”.	Charla Introductoria Encuesta FICHA 1. Ejercicios de Presentación
Nº2	El docente como modelo de identificación. La plasticidad emocional y el impacto del maestro en sus alumnos.	Video sobre Goleman. Video impacto emocional en el aprendizaje. Técnica Soliloquio.
Nº3	Empatía I. Las neuronas espejo.	Video sobre neuronas espejo. Técnica del espejo.
Nº4	Empatía II. Ponerse en el lugar del otro.	Video sobre empatía cognitiva y emocional.

		Técnica de Inversión de Roles.
Nº5	Asertividad I. Estilos de comunicación. Identificación pasiva, agresiva y asertiva.	Video de situaciones disruptivas. Técnica de Role Playing Parafraseo.
Nº6	Asertividad II. Poner límites con respeto.	Video sobre presencia docente Técnica interpolación de resistencia
Nº7	Abordaje de situaciones disruptivas. Identificación de microviolencias.	Video sobre hostigamiento silencioso. Técnica de Escultura grupal.
Nº8	Cierre. “De la práctica al aula” integración psicopedagógica y mirada positiva.	Reflexión final. FICHA Nº2.

Programa de actividades

El programa se organiza en ocho encuentros secuenciales que responden a una progresión pedagógica. En una primera etapa se promueve la construcción del grupo y la revisión del rol docente. Posteriormente se desarrollan las habilidades de empatía y asertividad mediante técnicas psicodramáticas específicas. Finalmente se aborda la intervención frente a situaciones disruptivas y la transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana.

Todos los encuentros mantienen una estructura común compuesta por: (a) un momento inicial de caldeoamiento corporal; (b) una instancia de desarrollo mediante técnicas psicodramáticas; y (c) un espacio de reflexión grupal destinado a recuperar la experiencia vivida y favorecer su transferencia a la práctica docente.

Encuentro 1: Presentación del Programa.

Este encuentro tendrá como objetivo “romper” la inmovilidad del rol docente tradicional y fomentar la espontaneidad como base de los próximos encuentros.

En esta instancia inicial, resulta fundamental brindar una charla introductoria que encuadre el taller como un escenario de recreación y sostén, libre de juicios de valor. Explicar que en el espacio dramático no hay ritmos buenos o malos, ni emociones buenas o malas, lo que permite que la verdad de cada participante fluya sin prejuicio. Explicar a los participantes que la intención es generar un clima de confianza, seguridad y de reflexión crítica que funcione como un “laboratorio de aprendizaje”. Se busca que los docentes puedan despojarse de sus respuestas estereotipadas y empezar a ensayar nuevas formas de ser y estar con los otros. Se buscará que el grupo vaya encontrando la confianza necesaria para transitar con éxito el proceso psicodramático.

a) Caldeamiento: Caminata inicial : Este ejercicio busca que el docente reconozca el espacio dramático y se conecte con su propio ritmo corporal. Ayuda a la concentración, a soltar las tensiones del primer encuentro y que empiecen a surgir imágenes internas de forma espontánea.

b) Desarrollo: Se invita a los participantes a caminar libremente por el escenario delimitado. No es una caminata apresurada, sino un reconocimiento del "territorio". una caminata presente, atenta y relajada. Durante la marcha, el director sugiere prestar atención a la respiración, al contacto de los pies con el suelo, y promueve la autopercepción de los participantes. Se puede proponer que el grupo encuentre un ritmo personal, alternando entre marchar más lento o más rápido, teniendo en cuenta no tocar al otro, o caminar en círculos.

Desarrollo: Ejercicio de presentación: Una vez que el grupo ha entrado en calor físico, se pasa a la autopresentación para empezar a tejer los vínculos del grupo. Al ser el primer encuentro, existen varias modalidades según el grado de "plasticidad" que se busque alcanzar:

Autopresentación: Cada docente se presenta por su nombre y apellido, pudiendo sumar algún dato personal que considere relevante en ese "aquí y ahora".

Se propone una segunda presentación, de forma Metafórica: "SOY COMO" un animal, un objeto, un medio de locomoción o incluso un regalo. Por ejemplo: *"Soy como un león que ruge cuando se enoja"*, "Soy como un vaso medio vacío porque...".

Quien se anime podrá presentarse desde el "Niño Interno": Se presenta de la forma en que sus padres o adultos de referencia lo hacían cuando era niño. Esta técnica es muy potente para empezar a movilizar el niño interno y relajar la rigidez del rol profesional actual.

Quien sienta resistencia podrá hacer una presentación corporal: En lugar de usar palabras, el docente puede realizar un gesto o movimiento que represente su estado de ánimo actual o una dificultad que posea, permitiendo que el cuerpo hable antes que la razón.

c) Reflexión: Para finalizar se convoca al grupo a formar un círculo. Allí se les reparte la FICHA N°1, con el fin de que los docentes realicen una introspección de su propio trayecto escolar y reflexionen los ejercicios propuestos. Observen la sensación personal tras el ejercicio.

Encuentro 2: El maestro como modelo

Este encuentro tendrá como objetivo reflexionar sobre el rol del docente como modelo de conducta y su impacto en el desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos. Se proyectarán materiales audiovisuales con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Proyección de un video de Daniel Goleman, sobre la plasticidad de los sistemas cerebrales que regulan las emociones.
- Proyección de un video: El clima emocional en el aprendizaje . Cómo un niño con dificultades sociales puede verse afectado negativamente por la ansiedad o confusión en el aula.
- Se abre discusión: El maestro actúa como un "modelo" en el que los niños observan diferentes formas de relacionarse. Se busca dejar asentado que el docente asertivo se presenta modelo para que los alumnos desarrollen su propia asertividad.

a) Caldeamiento: Caminata rítmica por el salón, observando ritmo grupal y personal, respirando profundo y luego acelerando la marcha. Se invita a los docentes a recordar una

situación reciente en el aula donde sintieron que sus alumnos los estaban "observando" como referentes o mediadores ante un conflicto.

b) Desarrollo: técnica Soliloquio: se busca un protagonista y los “yo auxiliares” necesarios para representar la escena pensada durante el caldeamiento. Durante la escena, el Director (psicopedagogo) introduce el Soliloquio, pidiendo al docente que reflexione en voz alta sobre lo que siente o piensa en ese instante de la interacción. Esto permite evidenciar si hay incongruencias entre lo que el docente comunica verbalmente y su lenguaje no verbal. El objetivo es que el docente explore su patrón de conducta y ensaye nuevas respuestas asertivas en un entorno seguro y reversible.

c) Reflexión: Se comparte lo vivido y se buscan respuestas alternativas. Se comparten aspectos donde se sintieron identificados y qué emociones surgieron al observar al compañero. Se discute cómo la actitud asertiva o la empatía demostrada en la escena impacta directamente en la convivencia grupal y en el bienestar de los estudiantes. Un aspecto muy importante es evitar las interpretaciones intelectuales; el foco está en cómo la experiencia vivida en la acción permite planear de forma realista la futura intervención docente.

Encuentro 3: Empatía I. Las neuronas espejo

El objetivo es comprender la base neurobiológica de la empatía y experimentar la resonancia emocional. Se proyectarán materiales audiovisuales con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Proyección de video sobre empatía: Neurociencias: Neuronas espejos, creadoras de empatía. Cómo funcionan, señalar que se activan al realizar una acción o al observar la conducta ajena, permitiendo una "resonancia" sensorio-motora con el estado interno de los demás.
- Proyección de un video sobre cómo el cerebro humano está programado para la conexión y cómo el proceso de imitación es un precedente fundamental para el reconocimiento del "yo" y del "otro".

a) Caldeamiento: En parejas, se ubican frente a frente. Uno comienza a realizar movimientos lentos y el otro debe seguirlo exactamente como si fuera su reflejo en un espejo. Luego se intercambian los roles. Se debe prestar atención no solo al movimiento, sino a la respiración y a la "mirada" del compañero, trabajando la sintonía emocional.

b) Desarrollo: Técnica del espejo. Un docente asume el rol de Protagonista y representa una escena breve común de su aula (por ejemplo, dar una indicación o llamar la atención a un grupo). Un Yo Auxiliar se coloca frente a él y actúa como su "espejo", imitando detalladamente sus gestos, tonos de voz, posturas y expresiones faciales. El Protagonista debe observarse a sí mismo a través de la actuación del Yo Auxiliar. Esto le permite tomar conciencia de su propia metacomunicación (lo que dice a través del cuerpo y el tono). El Director (Psicopedagogo) puede pedir al "espejo" que exagere algún gesto para hacer que el docente se contacte con su reflejo o su estilo de comunicación (pasivo, agresivo o asertivo) y perciba cómo su estilo genera una resonancia específica en el vínculo con sus alumnos.

c) Reflexión: Se comparte qué sintieron al ser "reflejados" y qué descubrieron sobre sus propios gestos o tonos de voz. Se analiza la resonancia personal que cada integrante tuvo al observar la escena del compañero. Se discute la importancia de la asertividad como modelo: si el docente es consciente de su comunicación, puede ofrecer el modelo necesario para que los alumnos desarrollen su propia asertividad entre pares. Es muy importante evitar las interpretaciones intelectuales; el foco debe estar en la experiencia vivida en la acción como motor de cambio.

Encuentro 4: Empatía II. La heterogeneidad en el aula.

El objetivo es Experimentar la perspectiva del alumno ante situaciones disruptivas y comprender la diferencia entre empatía afectiva y cognitiva para mejorar la gestión de la diversidad. Se proyectarán materiales audiovisuales con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Proyección de video: “La empatía cognitiva y la empatía afectiva o emocional.” Distinción entre empatía basada en la flexibilidad mental para entender la mirada de los demás y la empatía ligada a la resonancia emocional.
- Se abre discusión: Cómo las aulas actuales contienen una gran diversidad (etnias, religiones, necesidades especiales), y el rol docente como un mediador capaz de validar miradas ajenas a sí mismo.

a) Caldeamiento: Se caminará por el escenario. El director dará consignas para que imaginen que llevan "mochilas" con diferentes realidades (un alumno que no desayunó, uno que sufre burlas, uno que tiene altas capacidades pero está aburrido). ofrecerles que estén atentos a

cómo cambia la postura corporal y el ritmo de la marcha según la "realidad" que se les asigna. Luego se propone recordar a un alumno cuya conducta resulte difícil de comprender o genere rechazo en el docente.

b) Desarrollo: Técnica de inversión de roles. Un protagonista presenta una escena disruptiva real de su aula donde un alumno presenta una conducta "difícil". En determinado momento de la dramatización, el director pide el intercambio y el docente pasa a actuar como el alumno, ocupando su espacio físico e imitando su postura, y un Yo Auxiliar actúa como el maestro. El docente, en el rol del alumno, debe responder a las intervenciones del maestro. Esto permite explorar los sentimientos de exclusión o falta de pertenencia que pueden originar la conducta disruptiva. La idea es que el docente logre una resonancia sensorio-motora con el estado interno del estudiante, permitiéndole "apropiarse" de su problema para su propio trabajo subjetivo.

c) Reflexión: El grupo comparte qué descubrieron al "estar en la piel" del alumno y cómo se sintieron al ser interpelados por un docente desde afuera. Pensar en diseñar estrategias inclusivas que no se limiten a lo punitivo, sino que atiendan a la necesidad de pertenencia del niño. Es muy importante evitar los juicios intelectuales y enfatizar que el verdadero cambio se produce por la experiencia vivida en la acción de "ser el otro".

Encuentro 5: Asertividad I. Estilos de comunicación.

El objetivo es reconocer los estilos pasivo, agresivo y asertivo en las interacciones áulicas y entrenar la escucha receptiva mediante la técnica del parafraseo.

Se define la asertividad como la capacidad de transmitir mensajes, sentimientos u opiniones de manera honesta y respetuosa. Se enfatiza que es una habilidad modificable que permite defender los propios derechos sin manipular ni ser manipulado. Se proyectarán materiales audiovisuales con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Proyección de video de los tres estilos que suelen aparecer en el aula: el pasivo (incapacidad de poner límites por temor al conflicto), el agresivo (uso de la burla o el cinismo) y el asertivo (comunicación clara con voz serena y firme).

- Se abre discusión: cómo el estilo asertivo del maestro funciona como un modelo de identificación para que los estudiantes desarrollen su propia asertividad.

a) Caldeamiento: Caminan por el salón siguiendo consignas rítmicas. El director pide que adopten corporalmente un estilo, por ej. hombros caídos y mirada baja para el pasivo; movimientos bruscos e invasión del espacio ajeno para el agresivo; paso firme y mirada directa para el asertivo. Luego se aplaca la marcha y se realizan ejercicios de respiración para encontrar el tono de la "voz serena" necesaria para la asertividad. Se les pide recordar una situación donde les costó decir "no" o poner un límite a un pedido excesivo.

b) Desarrollo: Técnica de Role Playing. Un docente Protagonista presenta una escena donde debe comunicar una expectativa o límite difícil a un alumno o grupo. Antes de que el docente responda en la escena, debe realizar un parafraseo de lo que el "alumno" (Yo Auxiliar) expresó. Esto garantiza una escucha receptiva y sensible antes de emitir un juicio. El Director (psicopedagogo) puede pedir un Soliloquio para que el docente exprese sus miedos internos antes de dar una respuesta asertiva, ayudando a pasar de la reacción impulsiva al control consciente. Se busca que los docentes experimenten que ser asertivo no es agredir, sino ejercer el derecho a ser uno mismo respetando la dignidad del otro.

c) Reflexión: Los participantes comparten si se sintieron más identificados con el estilo pasivo o agresivo y qué dificultades encontraron al intentar ser asertivos. Se analiza cómo al implementar la "regla del parafraseo" puede reducir malentendidos y violencia escolar en el aula diaria. Es importante evitar la interpretación intelectual; el foco está en cómo la vivencia de la acción permite planear cambios reales en la futura práctica.

Encuentro 6: Asertividad II. Límites con respeto.

El objetivo es entrenar la capacidad de defender los propios derechos y establecer límites claros sin recurrir a la agresión. Se busca que los docentes puedan utilizar la autorregulación emocional para mejorar la comunicación, y utilizar la asertividad como una herramienta de protección y derecho personal. Se proyectará un breve material audiovisual con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Se define asertividad como el derecho a ser uno mismo y manifestar pensamientos o sentimientos propios, respetando siempre la dignidad ajena. Se trabaja

que el docente asertivo se muestra como modelo necesario para que los alumnos desarrollen su propia asertividad entre pares.

- Se define el concepto de Autorregulación, que permite gestionar emociones internas para evitar respuestas impulsivas. Esto facilita una comunicación caracterizada por una "voz serena y firme" que inspira confianza.
- Proyección de un video sobre la presencia docente. Debe mostrar cómo la postura y el tono influyen en la recepción del límite por parte del estudiante, transformando el conflicto en una fuente de aprendizaje.

a) Caldeamiento: Los participantes caminarán libremente por el salón. Al encontrarse con un compañero, deben detenerse a una distancia que consideren cómoda y realizar un gesto manual claro que simbolice "mi espacio". Se pide a los docentes que realicen ejercicios de respiración y relajación muscular para ajustar la intensidad de sus reacciones afectivas antes de entrar en acción. Luego se los guía a pensar en una situación donde un alumno o colega "atraviesa" un límite previamente establecido, generando una sensación de pérdida de control.

b) Desarrollo: Técnica de Interpolación de Resistencias. Un docente protagonista dramatiza una escena donde debe comunicar un límite difícil a un alumno. El Director (psicopedagogo) introduce de forma sorpresiva a otros Yo Auxiliares para dar respuestas imprevistas (una negativa rotunda, un llanto o una interrupción). El docente debe mantener su postura asertiva y su voz serena frente a estos imprevistos. El director puede pedir un Soliloquio para evidenciar las contradicciones entre lo que el docente expresa y lo que siente ante la presión. Se busca que el sujeto gane la capacidad de adaptar su conducta a nuevas situaciones sin perder su rol asertivo ni caer en la manipulación.

c) Reflexión: El grupo comparte cómo enfrentar resistencias inesperadas permitió dar lugar a la espontaneidad y encontrar respuestas innovadoras. Se debate cómo el entrenamiento en la expresión actúa positivamente en la convivencia grupal, reduciendo la posibilidad de que el conflicto escale hacia la violencia.

Encuentro 7: Abordaje de situaciones disruptivas

El objetivo es identificar las microviolencias (burlas, apodos, exclusiones) que dañan la convivencia y ensayar formas de intervención que transformen el clima emocional del aula. Se

proyectará un breve material audiovisual con el propósito de introducir conceptualmente la temática y favorecer la reflexión previa a la actividad vivencial.

- Se define el término "microviolencias" como aquellas conductas disruptivas menores (insultos, gestos de desprecio, desorden) que, de no ser abordadas preventivamente, escalan hacia formas de violencia más graves como el acoso escolar o bullying.
- Se abre discusión: cómo la escuela refleja tensiones sociales y cómo el castigo tradicional suele anular la búsqueda de soluciones colectivas. Es necesario virar hacia una dinámica democrática y participativa.
- Proyección de un video sobre "La identificación de las conductas agresivas en el aula". Cómo el maltrato verbal y la falta de límites claros aumentan el malestar institucional.

a) Caldeamiento: Los docentes caminan por el salón. El Director da consignas para que el grupo se agrupe físicamente según "niveles de tensión" ante diferentes conflictos (ej. "ubíquense cerca de la pared quienes sienten impotencia ante los insultos entre alumnos"). Se promueve la autopercepción de las sensaciones físicas que generan las conductas disruptivas (opresión en el pecho, tensión en las manos) para prepararlos para la simbolización plástica. Se les pide a los docentes que recuerden una escena de "microviolencia" reciente en el aula que haya pasado desapercibida o no haya sido reparada.

b) Desarrollo: Técnica de La Escultura Grupal. Un docente asume el rol de escultor y utiliza a sus compañeros como "arcilla" para representar físicamente el clima emocional de su aula durante una situación disruptiva. El escultor moldea las posturas, gestos y distancias de los demás integrantes para crear una imagen estática (cuadro físico) que visibilice las tensiones, jerarquías y exclusiones. El Director puede pedir a los integrantes de la escultura que digan una palabra o sonido que defina su posición en ese "cuadro". Luego, se le pide al Escultor que modifique la imagen hacia un modelo de clima más amigable, ensayando los movimientos necesarios para llegar a esa nueva configuración. Se busca que los docentes logren una resonancia personal al observar el conflicto desde afuera y encuentren alternativas de reparación colectiva.

c) Reflexión: Los participantes comparten qué sintieron al ser parte de la escultura, como "víctimas", "agresores" o "espectadores". Se reflexiona sobre qué descubrieron sobre el espacio

emocional que habitan sus alumnos y la importancia del docente como referente que modela la resolución pacífica de conflictos. El poder de la palabra puede transformar los vínculos de subordinación en relaciones de equidad.

Encuentro 8: De la práctica al aula.

El objetivo es elaborar lo vivido durante el proceso grupal y planificar la aplicación pedagógica de las habilidades emocionales, utilizando la mirada positiva del psicodrama pedagógico. Este espacio final se centra en la sostenibilidad del cambio y la mirada positiva. Se presenta el Apresiasi, una integración del psicodrama clásico con la Psicología Positiva que utiliza la simulación para representar metas y estados de bienestar. Se destaca que el docente, al fortalecer su propia inteligencia emocional, deja de ser un mero instructor para transformarse en un facilitador de vínculos saludables.

- Se retoma la idea de que transformar el aula en un ambiente inclusivo requiere abandonar el reduccionismo punitivo por uno basado en la palabra compartida y la equidad.
- Proyección de un video de síntesis sobre las transformaciones subjetivas sobre el impacto de la "mirada positiva" en el aprendizaje.

a) Caldeamiento: El objetivo es movilizar la gratitud y la conexión grupal final. Se invita a los docentes a elegir un objeto intermediario de la caja (una tela, un títere, una pequeña figura) que represente la habilidad que más han fortalecido durante el programa. En un círculo, cada participante muestra su objeto y expresa en una frase qué "tesoro" se lleva para su aula. Se los invita a reflexionar sobre la propia "plasticidad" alcanzada para asumir nuevos roles frente a los alumnos.

b) Desarrollo: Técnica de proyección futura. Se invita a los docentes, de forma sucesiva, a representar una escena de su aula bajo la premisa de "si todo va bien". El docente dramatiza una situación que antes le resultaba difícil, una "microviolencia" o conflicto, pero ahora aplicando la inversión de roles para entender al alumno y la asertividad para marcar límites con respeto. Se pueden utilizar pequeñas figuras (estilo Playmobil) para armar una maqueta del "aula deseada", permitiendo visualizar metas y deseos de forma tangible. Se propone ensayar el éxito pedagógico para grabarlo en los canales visuales y emocionales del cerebro, favoreciendo que la nueva conducta sea aplicada en la realidad.

c) Reflexión: Será la instancia de catarsis grupal y despedida institucional. Se entrega un cuestionario final con preguntas de autorreferencia. Luego se comparte con el grupo como la experiencia de "alojar la propia herida" y reconocerse como sujetos vulnerables les permite "humanizar" la mirada sobre el alumno. Se analizan los principales cambios en la autopercepción de los docentes. Se realiza una última reflexión sobre cómo esta intervención ha contribuido a formar una comunidad educativa más consciente, saludable e inclusiva.

Evaluación

Desde la perspectiva psicopedagógica, la evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo y predominantemente cualitativo, orientado a valorar los procesos de aprendizaje, reflexión y transformación de las prácticas docentes a lo largo de la implementación del programa. En este sentido, la evaluación no busca calificar el desempeño de los participantes, sino recuperar evidencias que permitan apreciar la apropiación progresiva de las herramientas trabajadas y su potencial transferencia a la práctica educativa.

Con este propósito, la evaluación se organizará en tres momentos complementarios:

- **Evaluación diagnóstica**

Se realizará al inicio del programa mediante un cuestionario de autorreflexión (Ficha N.º 1), destinado a relevar las percepciones iniciales de los docentes respecto de su estilo de comunicación, el manejo de situaciones conflictivas, el desarrollo de la empatía y la utilización de estrategias para la resolución de conflictos en el aula. Esta instancia permitirá conocer el punto de partida de cada participante y orientar el desarrollo de los encuentros.

- **Evaluación de proceso**

Durante los ocho encuentros, el psicopedagogo coordinador llevará una bitácora de observación. Registrará aspectos vinculados con la participación, el compromiso, la interacción grupal y la evolución de los participantes durante las dramatizaciones y los espacios de reflexión. Asimismo, se promoverán instancias permanentes de autoevaluación y reflexión compartida al finalizar cada encuentro, favoreciendo la toma de conciencia sobre los propios aprendizajes y las posibilidades de transferencia a la práctica docente.

- **Evaluación final**

Al concluir el programa se administrará un cuestionario de cierre (Ficha N.º 2) acompañado por una rúbrica de valoración cualitativa. Ambas herramientas permitirán comparar las percepciones iniciales y finales de los participantes, identificar los aprendizajes alcanzados y valorar el impacto de la propuesta en relación con los objetivos planteados.

Los principales indicadores de logro considerados para la evaluación serán:

- Participación activa y sostenida en las actividades propuestas.
- Reflexión crítica sobre su práctica docente y reconocimiento de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora.
- Identificación de conductas de empatía y asertividad en situaciones escolares concretas.
- Utilización de estrategias de comunicación asertiva durante las dramatizaciones y ejercicios grupales.
- Demostración de mayor capacidad para comprender la perspectiva del otro mediante las técnicas psicodramáticas.
- Elaboración de estrategias de intervención alternativas ante conflictos o conductas disruptivas que prioricen el respeto la inclusión y la convivencia.
- Incorporación de los conceptos y herramientas trabajadas en la planificación de futuras intervenciones pedagógicas.
- Disposición para transferir los aprendizajes del programa a las dinámicas cotidianas del aula.

Como evidencia de transferencia de los aprendizajes a la práctica profesional, al finalizar el programa cada docente elaborará una propuesta de aplicación para su curso (actividad o secuencia didáctica). En la misma expondrá cómo incorporará las estrategias de empatía y asertividad trabajadas durante los encuentros y qué cambios espera promover en la convivencia del aula. Este producto constituirá uno de los principales indicadores del impacto potencial de la intervención.

Finalmente, la información obtenida mediante los cuestionarios, la rúbrica y los registros de observación permitirá valorar la pertinencia del programa e identificar oportunidades de mejora para futuras implementaciones.

Rúbrica de Evaluación Final

CRITERIO	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Participa de manera activa y sostenida en las actividades propuestas.			
Demuestra capacidad para reconocer conductas empáticas durante las dramatizaciones.			
Propone soluciones respetuosas e inclusivas para abordar situaciones disruptivas.			
Reconoce críticamente sus fortalezas y las áreas que debe mejorar en su rol.			
Integra las herramientas psicodramáticas en sus propuestas.			
Manifiesta disposición para aplicar las propuestas de transferencia al aula.			

Finalmente, la información obtenida mediante los cuestionarios, la rúbrica, los registros de observación y la propuesta de transferencia al aula permitirá valorar el grado de cumplimiento de los objetivos del programa e identificar oportunidades de mejora para futuras implementaciones. Se considerará que la intervención ha alcanzado los objetivos propuestos cuando los participantes evidencien avances en los indicadores definidos y elaboren una propuesta de aplicación que integre las estrategias trabajadas durante el proceso formativo.

Cabe aclarar que al implementar el Programa se solicitará consentimiento informado a los docentes participantes y se garantizará la confidencialidad de los datos y el anonimato de las instituciones.

Síntesis y Conclusión

El presente proyecto de intervención psicopedagógica se fundamenta en una concepción del abordaje psicopedagógico entendido como un proceso sistémico, interdisciplinario y preventivo, orientado específicamente a potenciar el desarrollo integral de los sujetos y sus procesos de aprendizaje en sus ámbitos educativos. Bajo esta mirada, se busca superar el enfoque clínico-reeducativo tradicional, el cual tendía a la estigmatización patológica del alumno al centrarse en el déficit individual. Por el contrario, la psicopedagogía institucional se posiciona aquí como un dispositivo de acompañamiento y formación en servicio, desplazando la intervención hacia el trabajo directo con los actores educativos. De esta forma, se concibe al equipo docente como el principal mediador del clima socioemocional del aula, asumiendo que su bienestar y sus competencias vinculares son la base de todo aprendizaje significativo.

La necesidad imperante de esta intervención surge como respuesta a la complejidad del escenario educativo actual, donde el fenómeno del “analfabetismo emocional” (la incapacidad de regular y significar emociones básicas como la ira o el miedo) limita severamente la convivencia y el bienestar institucional. La escuela no es un espacio aislado del mundo, sino un microcosmos social donde las tensiones externas y las crisis de sentido impactan directamente en la subjetividad de los estudiantes. En este contexto crítico, el aprendizaje socioemocional del docente no puede reducirse a una mera instrucción conceptual o técnica. Precisa de una aproximación vivencial y reflexiva que logre impactar en su propia salud emocional y en su actuación cotidiana.

El aprendizaje constituye una trama donde se entrelazan inseparablemente la inteligencia y el deseo. El acto de conocer se significa originalmente en la relación con los primeros vínculos, pero debe apropiarse de forma individual para que el sujeto pueda reconocerse como autor de su propio pensamiento. Trasladado al ámbito escolar, esto implica que el deseo de aprender del alumno se fija necesariamente en el “deseo del otro”. Es el interés, la curiosidad y la pasión que el enseñante demuestra por el conocimiento y por el estudiante mismo, lo que habilita la

inteligencia de este último. Por lo tanto, fortalecer la emocionalidad del docente no es una tarea secundaria, sino una condición necesaria para el éxito pedagógico.

Para esto, es necesario abordar al sujeto desde su corporeidad, diferenciándose entre el organismo (lo biológico) y el cuerpo (construido siempre en relación con los demás). La neurociencia cognitiva moderna respalda esta visión al demostrar que las emociones, la empatía y las competencias sociales no son abstracciones mentales, sino procesos que se consolidan a través de la experiencia sensorio-motora y el registro corporal.

Bajo estas premisas, la articulación entre la psicopedagogía y la metodología del psicodrama ofrece el marco ideal para esta intervención. El psicodrama permite, literalmente, “poner el cuerpo” en un escenario simbólico donde los conflictos no solo se hablan, sino que se actúan. Al implementar técnicas vivenciales como el cambio de rol, el soliloquio, el doblaje y el modelado corporal, se facilita que los docentes vivencien corporalmente las dinámicas de asertividad y empatía antes de intentar promoverlas en sus estudiantes. A través del encuadre del “como si”, se propone un laboratorio de aprendizaje seguro donde el error no tiene castigo, permitiendo ensayar nuevas respuestas vinculares y transformar una realidad institucional representada en un acto creativo y liberador.

La intervención se focaliza en dos metahabilidades críticas de la inteligencia emocional: la empatía y la asertividad. La empatía, fundamentada biológicamente en la resonancia de las neuronas espejo, permite comprender y validar el marco interno de referencia del otro. Mediante la técnica de la inversión de roles, el docente experimenta la vivencia ajena de un modo directo, facilitando una sintonía emocional que desactiva las respuestas hostiles automáticas. En complemento, la asertividad se entrena como la capacidad de manifestar las propias necesidades y límites de manera honesta y firme, evitando los extremos de la agresividad o la pasividad que suelen manifestar los conflictos escolares.

Finalmente, esta propuesta apunta a generar un clima institucional signado por la confianza, la alegría y la autorregulación. Cuando el alumno y el docente se sienten en un entorno afectivamente seguro e incluyente, es posible alcanzar un estado de “flujo” (flow). En este estado, las capacidades mentales se sincronizan plenamente con la tarea, y el aprendizaje deja de ser un peso para convertirse en una experiencia propia. En definitiva, este Programa de Intervención psicopedagógica opera como una herramienta de transformación subjetiva que

habilita al docente a transformar estas competencias, convirtiendo la trayectoria escolar en el reflejo de una buena convivencia de la comunidad educativa

Conclusión

En relación con el primer objetivo específico de “favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los docentes para abordar la diversidad y promover la resolución constructiva de conflictos”, el recorrido teórico y el diseño de la propuesta permiten sostener que el programa ofrece herramientas concretas y vivenciales que las capacitaciones tradicionales suelen dejar de lado, posicionando al docente como mediador clave del clima socioemocional del aula.

En cuanto al segundo objetivo específico “facilitar espacios de reflexión y autoconocimiento emocional a través del psicodrama”, se concluye que la propuesta logra este propósito mediante técnicas vivenciales como el cambio de rol, el soliloquio y el modelado corporal, que permiten al docente experimentar corporalmente la empatía y la asertividad antes de promoverlas en sus alumnos.

Finalmente, respecto del tercer objetivo específico “promover la transferencia de las estrategias trabajadas a las prácticas de aula”, el programa garantiza esta transferencia a través del aprendizaje encarnado: al involucrar el cuerpo más allá de lo cognitivo, la empatía y la asertividad dejan de ser conceptos teóricos para transformarse en un repertorio de acción cotidiano, que el docente replica en su vínculo diario con los alumnos.

En función de todo el recorrido de este Trabajo Final Integrador, se concluye que la propuesta de formación docente en el desarrollo de la empatía y asertividad a través de las técnicas psicodramáticas es plenamente viable y aplicable. Se considera que el programa aborda un espacio que las capacitaciones tradicionales suelen ignorar: la vivencia y el registro corporal de las emociones. Para implementarlo no se requieren infraestructuras costosas ni presupuestos elevados, sino la voluntad de ceder tiempos institucionales y contar con la guía de un psicopedagogo formado en dinámicas grupales.

Al presentarse como un taller vivencial dentro de la misma escuela, el programa se adapta con facilidad a las diversas realidades de cada comunidad educativa.

Este modelo es altamente aplicable y se conforma a través de la transferencia directa de lo aprendido en los encuentros al contexto del aula. Al fomentar un aprendizaje encarnado, es decir, donde se involucra al cuerpo más allá de lo cognitivo, se garantiza que la empatía y la

asertividad dejen de ser conceptos teóricos para transformarse en un repertorio de acción y de vínculo cotidiano. Cuando el docente pone el cuerpo en un cambio de rol o experimenta la resonancia afectiva del psicodrama, se posiciona frente a sus alumnos como un verdadero modelador asertivo. De esta manera, el docente deja de ser un simple instructor para convertirse en alguien capaz de replicar estas dinámicas y transformar de fondo el clima socioemocional escolar.

Finalmente, el valor de este Programa reside en su profundo carácter preventivo, integral e innovador. Queda demostrado que fortalecer la dimensión emocional del maestro es el pilar fundamental para potenciar el desarrollo de los estudiantes. Por eso, este Programa de Intervención se proyecta como una herramienta transferible y aplicable. Es una propuesta pensada para toda comunidad educativa que esté realmente comprometida con la humanización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aportes

El principal aporte que este Trabajo Final de Integración realiza al campo de la psicopedagogía es la posibilidad de superar el enfoque clínico y tradicional centrado en el alumno, para posicionar a la disciplina en un rol profundamente preventivo, institucional y comunitario. Tradicionalmente, la psicopedagogía se ha enfocado en el diagnóstico y tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje.

Este Programa de Intervención psicopedagógico ofrece una alternativa para intervenir en la práctica de los actores educativos (docentes) posicionándolos como mediadores clave, promotores de la salud emocional y la prevención, en lugar de actuar solo cuando la dificultad socioemocional ya está instaurada.

Al incorporar la metodología del psicodrama y el trabajo desde el cuerpo, se propone superar la enseñanza meramente teórica para abrir paso a un aprendizaje encarnado. La formación docente suele basarse en contenidos teóricos e instrucciones. Este Trabajo Final de Integración fundamenta teóricamente que las competencias socioemocionales no se aprenden sólo leyendo o escuchando, sino que requieren de un registro corporal y vivencial. De esta forma, los docentes experimentan en primera persona la importancia de promover la empatía y la asertividad. Se trata de una perspectiva integradora que vincula cuerpo, emoción y cognición en

el aprendizaje adulto, para luego ser transferido a los alumnos. De este modo, la psicopedagogía no solo ofrece una herramienta concreta, viable y replicable para las escuelas, sino que transforma al docente en un verdadero modelador emocional- Esto genera un impacto directo y duradero en el clima del aula y en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Por otro lado, las técnicas psicodramáticas enriquecen el repertorio metodológico de la intervención psicopedagógica. Estas herramientas son eficaces para que los docentes aprendan a implicarse activamente, experimenten la resonancia afectiva y adquieran competencias vinculares antes de llevarlas al aula. En este proceso, el bienestar y las habilidades emocionales del educador se convierten en el pilar del desarrollo de los estudiantes. Al capacitarlo desde lo vivencial, el docente se posiciona no como un mero transmisor de información, sino como un modelador asertivo y empático. De esta manera se fortalece su rol profesional, generando un impacto indirecto pero profundo en el aprendizaje socioemocional de sus alumnos.

Por último, este programa de intervención no permanece como una mera reflexión teórica; constituye un diseño de taller viable, de bajo costo y alta adaptabilidad que cualquier institución educativa puede implementar con la coordinación de un profesional de la psicopedagogía. Ofrece un modelo concreto de intervención socioeducativa adaptable a distintas comunidades escolares.

Limitaciones de la Intervención

Si bien el presente programa de intervención psicopedagógica presenta un alto grado de viabilidad, es necesario contemplar ciertas limitaciones inherentes a su implementación. En primer lugar, la experiencia vivencial y corporal que propone el psicodrama puede generar resistencias e inhibiciones iniciales en aquellos docentes habituados a tipos de enseñanzas puramente expositivas. Esta metodología exige que los docentes salgan de su rol tradicional, se expongan e involucren su cuerpo. Esta situación puede despertar sentimientos de vergüenza o temor al ridículo en los primeros encuentros. Esta limitación requiere de un manejo riguroso del encuadre grupal por parte del psicopedagogo, Debe enfocarse en construir un clima de cuidado, confianza y progresividad para que la inhibición no ralentice el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, las dinámicas de la agenda institucional, como la disponibilidad de tiempos y la sobrecarga laboral. Los tiempos institucionales suelen estar sobrecargados de

imprevistos, emergencias, reuniones directivas, licencias docentes o cambios de cronograma. La continuidad de los talleres vivenciales requiere regularidad. La falta de continuidad o la dificultad para ceder horas institucionales completas puede afectar el ritmo y la profundidad del proceso vivencial.

Por último, la durabilidad a largo plazo de los aprendizajes encarnados depende de que la institución acompañe y dé continuidad a estas prácticas, evitando que la inercia cotidiana absorba los cambios vinculares logrados. El taller capacita y vivencia la empatía y la asertividad, pero la psicopedagogía no puede controlar las variables externas del entorno escolar, como el estrés estructural, condiciones laborales, clima del establecimiento previo, etc.,... Si la institución no sostiene activamente espacios de reflexión posteriores a la intervención, existe el riesgo de que el docente vuelva paulatinamente a sus esquemas de actuación previos debido a la inercia de la rutina escolar.

Futuras Líneas de Investigación

A partir del desarrollo del presente Trabajo Integrador Final y considerando las limitaciones antes señaladas, se abren diversas proyecciones para profundizar y expandir esta línea de investigación en la práctica psicopedagógica.

En primer lugar, se sugiere realizar investigaciones, de carácter evaluativo, con la intención de analizar cuál fue el impacto empírico real, y lograr medir la transferencia directa del taller al aula. Sería de gran valor diseñar instrumentos de seguimiento cualitativo y cuantitativo para observar cómo influye el docente en los niveles de desarrollo socioemocional de empatía, asertividad y convivencia entre los estudiantes.

En segundo lugar, se propone indagar la implementación y adaptación de este programa en otros niveles educativos y contextos socio institucionales (tales como la Educación Secundaria, la Educación Especial o contextos de vulnerabilidad social). De la misma manera, investigar si es factible ampliar el dispositivo de taller vivencial a otros actores institucionales, incluyendo a los equipos directivos, preceptores y familias.

Finalmente, se proyecta la necesidad de investigar la incorporación del psicodrama y el aprendizaje vivencial en los planes de estudio de la formación docente inicial. Evaluar el impacto de trabajar la dimensión corporal y afectiva desde la etapa formativa previa al ejercicio profesional constituiría un valioso aporte para la prevención y la construcción temprana de habilidades vinculares para la enseñanza y el aprendizaje.

Se declara que en el presente trabajo se utilizó NotebookLM (Google, 2026) como apoyo para la búsqueda de información, síntesis de conceptos y revisión de la redacción.

Referencias

- Acosta Mesas, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez Benedit (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11–30). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alberti, C. G. (2023). *Educación emocional para la convivencia en el nivel secundario* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional UAI. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/2467>
- Anijovich, R. (Comp.). (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Aristulle, P. del C., Paoloni, P. V., & Parisí, E. R. (2024). Habilidades socioemocionales en la formación docente: Un estudio en el nivel superior. *Castalia*, 42, 75–92. <https://doi.org/10.25074/07198051.42.2688>
- Aveldaño, M. A. (2022). *Percepciones de docentes sobre la fundamentación y la aplicación de la educación emocional en una escuela de gestión pública y privada del nivel primario de la ciudad de Salta* [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario].
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9–26.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Boggino, N., & de la Vega, E. (2008). Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 53–64. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/165>

- Bolis, N. (2017). Estudio exploratorio sobre convivencia escolar y situaciones de violencia en escuelas secundarias de gestión pública. *Revista IRICE*, 33(33), 135–176.
<https://doi.org/10.35305/revistairice.v33i33.925>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Bringiotti, M. I., Paggi, P., Molina, M. L., & Viar, J. P. M. (2015). *Violencias en la escuela: Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Paidós.
- Bustos, D., & Noseda, E. (2007). *Manual de psicodrama en la psicoterapia y en la educación*. RV Ediciones.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana; Ediciones UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113162_spa
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Marco general de política curricular. Decreto N.º 2460/06*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, & UNICEF Argentina. (2014). *Violencias y escuelas: Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/violencias_y_escuelas.pdf
- Durkheim, É. (1922/1975). *Educación y sociología*. Península.
- Evans, S. I. L. (2024). *Las intervenciones docgobentes en el juego dramático: Sentidos contruidos por maestras de Educación Inicial de jardines públicos de la ciudad de*

- Bariloche* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario.
- <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f2fc257e-8088-4f31-9a96-1f3db5064c59/content>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber: Psicopedagogía clínica: Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000c). *Psicopedagogía en psicodrama: Habitando el jugar*. Nueva Visión.
- Freud, S. (1908/1989). El creador literario y el fantaseo. En J. Strachey (Ed.), *Obras completas* (Vol. 9). Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González Mendoza, E. (2022). Apresiasi: Un encuentro cara a cara entre el psicodrama y las intervenciones agradables psicosociales y educativas. *Revista Franz Tamayo*, 4(10), 11–34. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/591/5913193007/>
- Huizinga, J. (1983). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial; Emecé Editores.
- Kerman, B. S. (2015). *Nuevas ciencias de la conducta: Las herramientas del cambio* (1.^a ed.). Universidad de Flores.
- Kertész, R. (1993). *El placer de aprender*. IPPEM.

- Klein, T. (2022). Psicodrama en Argentina (1958–1962): De la “hora de juego” al psicodrama grupal. *Revista de Historia de la Psicología*, 43(3), 22–31.
<https://doi.org/10.5093/rhp2022a3>
- Manrique, M. S., & Stefani, G. B. (2022). Reconocer el niño herido: Proceso grupal de docentes en formación a través del psicodrama. *La Hoja de Psicodrama*, (75), 6–14.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/203485>
- Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E., & Carvajal Artunduaga, L. M. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78–95.
<https://doi.org/10.17081/psico.12.21.1188>
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño* (C. M. Méndez, Trad.). Editorial Diana. (Obra original publicada en 1949).
- Müller, M. (2013). *Psicopedagogía y aprendizaje*. Editorial Bonum.
- Ortichy, A. M. B., & Segura, C. C. (2022). *Concepciones docentes de primer ciclo de nivel primario sobre la relación entre educación emocional y aprendizaje escolar* [Tesina de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional UGR.
<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/548/Inv.%20D-349%20MFN%207566%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ovejero, R. B. (2024). *Espacio para el juego dramático en el nivel inicial: Un relevamiento en las escuelas de la provincia de Buenos Aires* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional de la Universidad Abierta Interamericana. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/7222e06d-1cb4-4cfb-bdd5-930313d1c38e/content>

- Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación* (J. Gutiérrez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945).
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (P. Bordonaba, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1936).
- Quiroga Abaca, E. (2022). *Relación entre empatía y conducta prosocial en adolescentes del Gran Mendoza* [Trabajo final de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13604/1/relacion-empatia-conducta.pdf>
- Romaña, M. A. (2012). *Pedagogía psicodramática: Una metodología para el aprendizaje grupal*. Noveduc.
- Savazzini, M. (2014). *El juego en el nivel inicial y en el nivel primario*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Sosa, M. (2023). *Habilidades socioemocionales en el aula: Aplicación, percepción y la relevancia de la formación en la práctica docente de la Escuela Modelo Sarmiento* [Proyecto de investigación, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía].
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/e936bd1e-a65e-425d-af27-fd142d4e24bd/content>
- Suárez, M. J. (2023). *La intervención del psicopedagogo ante situaciones de conflicto en la convivencia escolar en el nivel secundario* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional de la Universidad Abierta

Interamericana. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f489ba7e-dc2f-4bba-9639-74f21bfbbede/content>

Tortorici, V., & Peña, M. G. (2023). Dolor y empatía: Del estímulo físico a las emociones sociales. *Anales*, 39, 91–104. <https://doi.org/10.58479/acbf.2023.16>

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*.

UNICEF Argentina. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*.

Visca, J. (1997). *Psicopedagogía: Conceptos, pautas y orientaciones*. ECE.

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

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.