



Secundaria Aprende con bienestar

**Cuadernillo de recursos para acompañar
las trayectorias escolares desde el
bienestar socioemocional**

Educación Física

.....

Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional (GOBSE)

Secundaria Aprende con bienestar

Trayecto cuatrimestral de bienestar socioemocional

Encuentro 1

La Educación Física como experiencia de aprendizaje socioemocional

Este cuadernillo tiene por objetivo brindar herramientas a docentes y referentes escolares para fortalecer el clima institucional a través del movimiento, la recreación y las dinámicas grupales, en articulación con el aprendizaje socioemocional.

.....

Índice

Marco introductorio

¿Qué es el aprendizaje socioemocional ?	03
¿Cuál es la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales?	03
El clima escolar como condición para aprender	11
El rol de la Educación Física en el bienestar socioemocional	12
Recursero de actividades	13
● Actividad: “El sol brilla”	14
● Actividad: “Semáforo corporal”	15
● Actividad: “Decirlo con respeto”	15
● Actividad: “Todavía no”	16

Marco Introdutorio

En el marco de la propuesta Secundaria Aprende, el trayecto formativo **Secundaria Aprende con Bienestar**, propone una mirada integral y holística de la escuela, centrada en el desarrollo pleno de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la Educación Física se constituye en un espacio pedagógico privilegiado para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE).

El aprendizaje socioemocional promueve habilidades fundamentales como la autorregulación, la conciencia social, la empatía y la toma de decisiones responsable. Su incorporación en la Educación Física habilita que los estudiantes reconozcan y gestionen sus emociones, construyan vínculos saludables, se propongan objetivos significativos, atiendan sus propias necesidades y las de los demás, tomen decisiones éticas y aborden de manera efectiva distintas situaciones problemáticas (Vai et al., 2023).

Al integrar de manera indisociable el movimiento, la emoción, el pensamiento y el vínculo con otros en situaciones reales, esta disciplina favorece aprendizajes profundos y contribuye al bienestar integral. La Educación Física se configura, además, como un ámbito especialmente propicio para promover la responsabilidad social, el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas. Estas dinámicas habilitan intervenciones pedagógicas efectivas, orientadas a construir estrategias que aporten a la prevención y al cuidado de la salud mental (Laguna-Mengíbar et al., 2025).

Teniendo en cuenta que la adolescencia es un período de transformaciones profundas, esta potencia pedagógica se amplifica. El cerebro adolescente atraviesa una etapa de intensa reorganización, con una especial sensibilidad a la experiencia, a la pertenencia grupal y a los desafíos con sentido. Así, el movimiento no sólo activa el cuerpo, sino que impulsa procesos de neuroplasticidad y de construcción subjetiva y colectiva (Biddle & Asare, 2011; Herting et al., 2017).

Para abordar este proceso de forma situada, el presente material se apoya en el modelo C.E.R. (Cuerpo, Emoción y Razón):

- **Cuerpo:** la experiencia corporal genera las condiciones de la acción.
- **Emoción:** otorga sentido, motivación y memoria
- **Razón:** la reflexión permite comprender, regular y transferir lo aprendido.

Cabe destacar que las emociones son fenómenos multifacéticos: involucran a todo el organismo y se manifiestan a través de cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología, tanto a nivel central como periférico (Lang, Rice y Sternbach, 1972). En esta línea, Frijda (1986) sostiene que las emociones no solo nos hacen sentir, sino que también nos predisponen a la acción, orientando nuestras conductas. Asimismo, las emociones de alta intensidad tienden a dejar una huella más profunda en la memoria, generando un registro más duradero de la experiencia vivida.

Desde esta perspectiva, la recreación a través de dinámicas grupales, los juegos cooperativos, la asunción de roles, la reflexión sobre el desempeño, los acuerdos, la ayuda mutua y la resolución de conflictos dejan de ser accesorios para convertirse en el escenario real donde la escuela enseña a convivir, a aprender con otros y a construir comunidad.

A lo largo de este cuadernillo ofrecemos conceptos y estrategias para que cada encuentro se convierta en una oportunidad de crecimiento. Con ese fin, desarrollamos los contenidos centrales acompañados de actividades pensadas para implementar con grupos de estudiantes.

¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

El aprendizaje socioemocional (ASEL) es el proceso a través del cual los estudiantes integran habilidades, conocimientos y actitudes para comprender y gestionar sus emociones, establecer y alcanzar metas, sentir empatía, construir vínculos positivos y tomar decisiones responsables (Borowski, 2019).

Desde la perspectiva de la Educación Física, este aprendizaje se manifiesta como una experiencia esencialmente vivencial, donde el saber se construye en el cuerpo y en la interacción. Más que una instancia conceptual, se despliega como un proceso profundamente ligado a las emociones, los vínculos y el bienestar integral de los estudiantes. En el patio, aprender trasciende lo puramente cognitivo: es una construcción subjetiva y colectiva que emerge en el “hacer” con otros, transformando la escuela en un escenario de encuentro, reciprocidad y crecimiento compartido.

¿Cuál es la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales?

El bienestar socioemocional refiere a un proceso mediante el cual se desarrollan habilidades socioemocionales (HSE) que permiten a las personas tomar conciencia de

sí mismas y de su interdependencia, sostener relaciones saludables y de apoyo, y tomar decisiones asertivas tanto a nivel personal como en relación con los demás. Todo ello contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la mayoría de los sistemas educativos, respaldados por evidencia científica proveniente de diversas disciplinas, reconocen la importancia de incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales como un objetivo central de la educación. Esto favorece un mayor bienestar y promueve un desarrollo pleno en la vida personal. Asimismo, la evidencia indica que el fortalecimiento de estas habilidades se vincula con un mejor rendimiento académico, mayores tasas de permanencia escolar, menor presencia de consumos problemáticos, conductas más saludables y la construcción de entornos educativos más propicios para el cuidado de la salud mental.

Las habilidades socioemocionales (HSE) constituyen un conjunto de habilidades, atributos y disposiciones individuales fundamentales para el desarrollo integral —personal y social—, especialmente en niños, niñas y adolescentes. Incluyen aspectos como los estados internos, las formas de abordar tareas y la capacidad de reconocer, comprender y regular emociones y comportamientos.

En el contexto pedagógico, estas habilidades se despliegan de forma vivencial, especialmente a través del cuerpo y la interacción, permitiendo la construcción de vínculos positivos, la toma de decisiones responsables y el fortalecimiento de un clima escolar basado en el respeto y la colaboración.



A continuación se presentan definiciones explícitas de algunas habilidades socioemocionales (HSE). El propósito es ponerlas en palabras: nombrarlas con precisión es el primer paso para poder reconocerlas en los estudiantes y en uno mismo, observar cómo se manifiestan y diseñar intervenciones pedagógicas deliberadas para trabajarlas. Para cada habilidad se ofrece, además, un conjunto de indicadores observables que permiten dimensionar su desarrollo y un repertorio de propuestas concretas para incorporar en clase de Educación Física.

Invitamos a que el diseño de las actividades de Educación Física intervenga paso a paso sobre aspectos puntuales de estas habilidades, evitando abordajes generales o difusos. Conviene planificar experiencias que trabajen habilidades, de forma progresiva, con participación activa del estudiante y con una meta clara y enunciada. Esta orientación se apoya en el modelo **SEPAS**, que sintetiza las cuatro características de las prácticas de aprendizaje socioemocional más efectivas: **Secuenciado** (una serie coordinada de pasos que permite que la habilidad se construya gradualmente), **Explícito** (nombrando con claridad qué habilidad se está trabajando y por qué, de modo que el estudiante sepa qué está aprendiendo), **Puntualizado** (con tiempo y atención específicamente destinados al desarrollo de la habilidad, de manera intencional y no incidental) y **Activo** (con formas de aprendizaje que involucren al estudiante en la acción y la práctica, no en la mera escucha). Todo esto debería acontecer de manera **Sostenida** en el tiempo, evitando caer en prácticas aisladas. Bajo esta lógica, el cuadro que sigue funciona como una hoja de ruta: las definiciones orientan el foco, los indicadores permiten observar el proceso y las propuestas sugieren cómo intervenir activa y secuencialmente en cada HSE a lo largo de los encuentros.

Les ofrecemos propuestas que buscan orientar la práctica, brindando definiciones, indicadores y estrategias como marco de referencia para el trabajo en los espacios de Educación Física. Confiamos en que cada docente podrá apropiarse de aquellos elementos que considere relevantes e integrarlos al diseño de sus clases, promoviendo de manera intencional el desarrollo de habilidades socioemocionales en las experiencias corporales y vinculares que propongan.



AUTOCONOCIMIENTO

Esta habilidad nos permite conocernos a nosotros mismos, se refiere a la capacidad de introspección que tiene una persona para reconocerse como un individuo y para diferenciarse de los demás. Contribuye a comprender nuestras emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en nuestro comportamiento en diferentes contextos. Esto incluye la capacidad de reconocer las propias fortalezas y limitaciones (CASEL, 2020).

¿Qué observar en estudiantes?

- Reconoce y nombra las emociones que aparecen durante la actividad (frustración al fallar un lanzamiento, alegría tras un logro, cansancio, entusiasmo).
- Expresa en palabras si una actividad le resultó placentera o displacentera y puede explicar por qué.
- Identifica con precisión en qué aspectos motrices se destaca (por ejemplo, velocidad, coordinación) y en cuáles le gustaría mejorar.
- Registra señales corporales (ritmo respiratorio, tensión muscular, cansancio) y ajusta su participación en función de su estado físico y emocional.
- Diferencia sus propios gustos, preferencias y opiniones de los del grupo sin dejarse llevar por la presión de pares.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Abrir y cerrar la clase con preguntas breves de autorregistro: ¿con qué energía llego?, ¿con qué me voy?
- Incluir en la actividad un semáforo corporal para detener el juego y mapear cuerpo, pensamiento y emoción.
- Proponer dinámicas para que cada estudiante reconozca gustos, intereses y sensaciones propias frente al grupo.
- Rotar roles en los juegos (líder, capitán, observador, árbitro) para que cada estudiante experimente cómo se siente y se desempeña en cada uno.
- Sostener una bitácora corporal-emocional donde los estudiantes registren logros, dificultades y aprendizajes de cada encuentro.
- Usar escalas simples (del 1 al 5) para autoevaluar esfuerzo, disfrute o dominio de una habilidad motriz.

AUTORREGULACIÓN

Esta habilidad nos permite administrar intencionalmente los recursos cognitivos y nuestras emociones en distintas situaciones. Implica que las personas reconozcan e identifiquen las emociones que tenemos, cuándo las tenemos, cómo las experimentamos y las expresamos. Esto incluye el manejo del estrés, el control de los impulsos, la motivación y la capacidad para establecer y alcanzar metas personales y académicas (CASEL, 2020).

¿Qué observar en estudiantes?

- Tolera el error y la frustración sin abandonar la tarea ni reaccionar de forma desproporcionada.
- Controla impulsos en situaciones de alta intensidad emocional (no empuja, no insulta, no reacciona agresivamente ante una falta).
- Mantiene el esfuerzo y la concentración aunque la tarea sea desafiante o los resultados tardan en llegar.
- Respeta tiempos de espera, turnos, reglas y consignas sin necesidad de supervisión constante.
- Utiliza recursos para autorregularse cuando se siente alterado (respira, se aparta un momento, pide una pausa).
- Recupera la calma después de una situación de conflicto o competencia intensa.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Juegos con reglas que cambian de forma imprevista para poner en juego la adaptación emocional ante lo inesperado.
- Situaciones de competencia donde el foco explícito esté puesto en el proceso (cómo jugamos) y no solo en el resultado.
- Pausas activas con ejercicios de respiración consciente o regulación corporal entre una actividad y otra.
- Resignificar el error como parte del aprendizaje.
- Usar estrategias como el semáforo corporal para reconocer cuándo parar, pensar y volver a actuar con conciencia.
- Desafíos progresivos donde se acepta equivocarse y se valora públicamente el intento, no solo el acierto.

EMPATÍA

La empatía es la habilidad para comprender los estados de los demás. Se fundamenta en la conciencia de uno mismo, ya que, cuanto mayor es la apertura hacia las propias emociones, mayor es la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.

¿Qué observar en estudiantes?

- Ayuda espontáneamente a un compañero que tiene dificultades motrices o emocionales sin esperar un pedido.
- Reconoce y nombra emociones en otros (frustración, alegría, miedo, vergüenza) a partir de gestos, postura o tono.
- Evita las burlas y la exclusión; señala o corrige cuando las detecta en el grupo.
- Celebra genuinamente los logros ajenos, incluso cuando proceden del equipo contrario.
- Se interesa por saber cómo está el otro cuando percibe que algo le pasa.
- Ajusta su manera de jugar ante compañeros con distintos niveles o necesidades (modera la fuerza, adapta un pase, espera).

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Juegos cooperativos donde el objetivo solo se alcanza si todos los integrantes llegan a la meta.
- Actividades en parejas con roles de guía y guiado (por ejemplo, circuito con ojos vendados, espejos) para experimentar la perspectiva del otro.
- Dinámicas donde se juega con limitaciones (sin usar una mano, sin hablar) para vivenciar la dificultad del otro y generar conciencia.
- Espacios de diálogo grupal al cierre de la clase para compartir cómo se sintió cada uno y qué necesitó del grupo.
- Analizar situaciones reales de juego preguntando cómo se habrá sentido el otro, recuperando la mirada del otro como parte del aprendizaje.
- En actividades grupales, que los estudiantes roten roles (por ejemplo: capitán, árbitro, organizador, último en ser elegido, profesor/a) y registren cómo se sienten en cada uno de esos roles y reflexionen al respecto.

COMUNICACIÓN ASERTIVA

Esta habilidad consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás (Gaeta & Galvanovskis, 2009 p. 404). En lugar de obedecer a reacciones automáticas, necesitamos comunicarnos de una manera empática y receptiva; para ello, necesitamos una escucha activa.

¿Qué observar en estudiantes?

- Da indicaciones claras, concretas y respetuosas durante el juego (pide un pase, avisa una jugada, marca una falta sin agredir).
- Expresa desacuerdos y enojos sin agresión verbal ni física, utilizando la primera persona (yo siento, yo necesito).
- Escucha activamente a compañeros y al docente antes de responder, sin interrumpir.
- Participa en la construcción grupal de reglas y acuerdos con aportes propios.
- Puede decir que no o poner un límite cuando algo le incomoda, sin hostilidad.
- Pide ayuda cuando la necesita en lugar de quedarse callado o retirarse del juego.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Proponer la comunicación respetuosa para reformular expresiones impulsivas usando yo siento, me gustaría, necesito, te pido que.
- Juegos tácticos con pocas opciones de señas previas, donde la única vía de resolución sea la comunicación verbal clara entre compañeros.
- Espacios de construcción colectiva de reglas y acuerdos al inicio del año o del encuentro, donde cada voz tiene peso en el acuerdo.
- Rondas de feedback entre pares al cierre de una tarea, con pautas para decir qué funcionó y qué podría mejorar sin descalificar.
- Actividades de liderazgo rotativo: cada estudiante dirige por turno un tramo del calentamiento o de un juego y sostiene su consigna.
- Parar el juego ante un conflicto y reconstruir lo sucedido pidiendo a cada parte que lo cuente desde su perspectiva antes de resolverlo.

MENTALIDAD DE CRECIMIENTO

Es un conjunto de creencias e ideas que las personas tienen sobre la naturaleza y el origen de sus capacidades. Se sitúa en un continuo que va desde la mentalidad fija —la creencia de que la inteligencia y las habilidades son innatas e inmodificables— hasta la mentalidad de crecimiento propiamente dicha, que sostiene que dichas capacidades pueden desarrollarse mediante la perseverancia, la práctica y el aprendizaje. Las personas no suelen tener una mentalidad pura, sino que presentan combinaciones de ambas según el contexto y el tipo de habilidad involucrada (Dweck, 2006).

¿Qué observar en estudiantes?

- Persevera ante la dificultad y vuelve a intentar después de fallar en lugar de abandonar la tarea.
- Valora el esfuerzo y el proceso más que el resultado inmediato, propio o ajeno.
- Aprende del error: corrige, ensaya variantes, pide indicaciones para mejorar.
- Se autopropone desafíos progresivos (quiero llegar a X, quiero mejorar en Y) en lugar de evitar lo que le cuesta.
- Habla de sus habilidades en términos de aprendizaje y no de talento fijo (todavía no me sale, estoy practicando).
- Pide o acepta ayuda de otros como parte natural del proceso de aprender.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Transformar frases del estilo “no sé hacerlo” en “todavía no lo estoy logrando, puedo mejorar haciendo”.
- Diseñar progresiones de habilidades motrices de simple a complejo, donde el avance sea visible para el propio estudiante.
- Reforzar verbalmente el proceso (cómo lo hiciste, qué cambiaste, qué probaste) en lugar del resultado (bien, mal, ganó, perdió).
- Incluir juegos donde el error sea la puerta de la siguiente ronda y no un castigo (p.e. aprender de los fallos del equipo).
- Pactar metas personales alcanzables dentro de actividades grupales y revisarlas a lo largo del trayecto.
- Modelar el error como docente: mostrar y nombrar los propios intentos, ajustes y aprendizajes frente al grupo.

TRABAJO COLABORATIVO

Es la habilidad de trabajar en conjunto para alcanzar un objetivo en común o lograr un beneficio mutuo. Hablamos de trabajo colaborativo cuando las personas y el grupo, de manera recíproca, comparten y contrastan conocimientos, responsabilidades, habilidades y toma de decisiones. Esta interrelación, encuentro y cooperación es en pos de la inteligencia colectiva, expresa la capacidad de organizar dentro de un sistema más amplio. A diferencia del trabajo en grupo tradicional, esta habilidad implica una construcción conjunta del conocimiento, a partir de intercambiar conocimientos personales y un compromiso mutuo con el logro colectivo (Barkley, Cross & Major, 2005).

¿Qué observar en estudiantes?

- Coopera activamente con el equipo: se ubica, se mueve, se comunica, aporta al objetivo común.
- Comparte responsabilidades y tareas sin acaparar ni quedar al margen.
- Se adapta a decisiones grupales aunque no coincidan exactamente con lo que proponía.
- Prioriza el logro colectivo por sobre el lucimiento individual.
- Incluye a compañeros con menor participación o con mayores dificultades (les pasa la pelota, los invita a sumarse).
- Contribuye activamente a construir estrategias grupales, no solo a ejecutarlas.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Juegos cooperativos cuyo éxito se define sólo cuando todos los integrantes alcanzan la meta.
- Deportes adaptados en equipo con roles definidos y rotativos (armador, defensor, apoyo) para que cada estudiante experimente distintas funciones.
- Desafíos grupales por estaciones o circuitos donde el grupo debe organizarse para resolver con el tiempo o los recursos que tiene.
- Construcción colectiva de una estrategia antes de un partido: reunirse, escuchar propuestas, acordar un plan y revisarlo al final.
- Tareas donde cada integrante tiene una pieza del problema y el grupo solo avanza si comparten lo que cada uno sabe o ve.

TOMA DE DECISIONES RESPONSABLES

Esta habilidad consiste en tomar decisiones constructivas y respetuosas, evaluando los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal y social. Esto se realiza considerando la responsabilidad ética, la seguridad y las normas sociales (CASEL, 2021). Es decir, incluye una perspectiva de curiosidad y aprendizaje continuo sobre nosotros mismos, los demás y el mundo para analizar situaciones, resolver problemas y tomar decisiones que promuevan el bienestar colectivo (CASEL, 2022).

¿Qué observar en estudiantes?

- Toma decisiones tácticas en tiempo real durante el juego (cuándo pasar, tirar, moverse, esperar).
- Evalúa riesgos físicos y cuida su propia seguridad y la de los demás en la actividad.
- Respeta reglas y acuerdos aun cuando no hay supervisión directa del docente.
- Puede fundamentar sus decisiones cuando se le pregunta por qué eligió una acción.
- Considera las consecuencias de sus acciones sobre el equipo y el clima del grupo, no solo sobre sí mismo.
- Revisa decisiones tomadas bajo presión y puede reconocer si las volvería a tomar o las cambiaría.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Juegos de oposición reducidos (1 versus 1, 3 versus 3) que exigen decisiones en tiempo real con el cuerpo.
- Situaciones tácticas donde se pausa el juego y se pregunta qué vieron, qué eligieron y por qué antes de seguir.
- Análisis breve de jugadas al cierre: recuperar una decisión clave y discutir qué otras opciones había disponibles.
- Proponer dilemas dentro del juego (seguir jugando con molestia versus parar; arriesgar un tiro difícil versus pasar) y reflexionar sobre el criterio usado.
- Delegar al grupo decisiones sobre reglas, equipos o variantes del juego para entrenar el acuerdo y la responsabilidad colectiva.
- Incluir cierres con preguntas: ¿qué sintieron al decidir rápido?, ¿cambiaron de opinión por la presión del grupo?
- Ante decisiones que tengan que tomar individualmente proponerles un momento para: DETENERSE para analizar la situación y cómo se sienten con ella; MIRAR qué fortalezas poseen, qué desafíos atraviesan esa decisión y cuáles son las posibles opciones; y RESPONDER eligiendo la opción que consideren que más se alinea con el bienestar individual, social y comunitario.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Capacidad para identificar una situación o tarea que represente un desafío. Implica reconocer, reunir y conectar información disponible que se considere útil para responder al problema en cuestión, anticipando, considerando y analizando diferentes estrategias y opciones, y tomando decisiones para arribar a posibles soluciones. Por extensión puede incluir la capacidad de plantear nuevos problemas a partir de los aprendizajes desarrollados (GCABA, 2024a).

¿Qué observar en estudiantes?

- Busca alternativas cuando una estrategia no funciona, en lugar de repetir la misma acción sin resultado.
- Propone ideas concretas para mejorar el juego, adaptar una regla o superar una dificultad.
- Ajusta su acción leyendo el contexto (posición de los compañeros, del rival, del espacio, del tiempo restante).
- Anticipa situaciones (prevé jugadas, se adelanta, se ubica) en lugar de reaccionar solo cuando ya pasaron.
- Conecta aprendizajes de actividades previas para resolver una nueva situación.
- Formula preguntas propias sobre cómo resolver algo, no solo espera la solución del docente.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Juegos modificados con reglas cambiantes (cada dos minutos cambia una condición) para forzar la búsqueda de nuevas estrategias.
- Desafíos motrices abiertos sin una única solución: llevar el objeto de A a B usando sólo determinadas partes del cuerpo, o trabajando en equipo.
- Problemas tácticos para resolver en grupo con tiempo de planificación previo y revisión posterior.
- Variantes progresivas donde el grupo tiene que resolver cómo recordar y ejecutar una secuencia creciente.
- Presentar el error colectivo como un problema a diagnosticar: ¿por qué no funcionó?, ¿qué podríamos cambiar para la próxima ronda?

PROYECTO DE VIDA

Es la habilidad para construir un proyecto a futuro basado en el conocimiento de sí y de la realidad, el desarrollo de esta habilidad permite darle sentido a la vida y motiva a la búsqueda de acciones para lograr un determinado fin. Desarrollar un proyecto de vida permite actuar de manera consciente y responsable al momento de tomar decisiones y la identificación de sus fortalezas y debilidades (Díaz-Garay, Narváez Escorcía & Amaya-De Armas, 2020).

¿Qué observar en estudiantes?

- Identifica intereses deportivos, recreativos o hábitos saludables que quiere sostener dentro y fuera de la escuela.
- Se propone metas personales realistas y con un horizonte de tiempo (mejorar la resistencia, aprender una técnica, participar de un torneo).
- Relaciona lo que hace en Educación Física con su bienestar general (cómo duerme, cómo se siente, cómo se vincula).
- Toma decisiones coherentes con su cuidado personal (hidratación, descanso, alimentación, evitar conductas de riesgo).
- Puede proyectar cómo le gustaría estar o qué le gustaría hacer a futuro en relación con su cuerpo y su salud.
- Reconoce qué actividades o vínculos del presente aportan o no a la persona que quiere ser.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Planificación de objetivos personales al inicio del trayecto (qué quiero lograr en estos encuentros) con revisión intermedia y final.
- Registro periódico de progreso físico y emocional a través de una bitácora, escala o autoevaluación simple.
- Conversaciones breves sobre hábitos saludables vinculados a lo que están viviendo en clase (sueño, pantalla, movimiento, alimentación).
- Actividades que invitan a explorar nuevos deportes o prácticas corporales para ampliar el repertorio de opciones del estudiante.
- Usar consignas sobre proyectos futuros: ya saben qué harán al terminar la secundaria, ya piensan en una actividad para sostener este año.
- Vincular la clase con propuestas extraescolares del barrio (clubes, actividades comunitarias) para que el proyecto personal tenga continuidad.

PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

Es la capacidad para adoptar una postura propia fundada respecto de una situación o hecho de la realidad. En un primer momento, se enfatiza el desarrollo del pensamiento reflexivo, con un enfoque en la observación, la formulación de preguntas y la capacidad de ver y respetar distintos puntos de vista.

¿Qué observar en estudiantes?

- Reflexiona sobre su propio desempeño con honestidad, reconociendo logros y aspectos a mejorar.
- Analiza lo que ocurrió en el juego (qué funcionó, qué no, por qué) sin quedarse sólo en el resultado.
- Escucha perspectivas distintas a la propia y puede repensar su posición a partir de lo que escucha.
- Argumenta sus decisiones y opiniones con razones y ejemplos concretos, no solo con preferencias.
- Formula preguntas genuinas sobre lo vivido (por qué, para qué, qué pasaría si...).
- Distingue hechos de interpretaciones al relatar una situación de juego o un conflicto.

Propuestas para incluir en clases de Educación Física

- Cierres reflexivos de clase con preguntas abiertas que inviten a mirar la experiencia: qué aprendí, qué me sorprendió, qué me costó.
- Análisis breve de situaciones de juego en pequeños grupos: describir qué pasó, qué se decidió, qué otras opciones había.
- Formular preguntas docentes abiertas (cómo, por qué, qué pasaría si...) que no tengan una única respuesta correcta.
- Habilitar debates pautados sobre valores del juego: competencia, respeto, inclusión, trampa, esfuerzo.
- Retomar las preguntas de cierre sobre el error, el clima grupal y alentar la reflexión.
- Proponer escritura o diálogo de cierre donde los estudiantes conecten lo vivido en el patio con situaciones de otros ámbitos (aula, casa, barrio).

El clima escolar como condición para aprender

El clima escolar no es solo el contexto donde ocurre el aprendizaje, sino una experiencia educativa en sí misma. Se define como la percepción que la comunidad tiene sobre el ambiente institucional, incluyendo los vínculos, las normas, las prácticas cotidianas y el sentido de pertenencia.

Para pensar la práctica en Educación Física:

- ¿Qué emociones aparecen en mis clases y cómo las abordo?
- ¿Qué tipo de vínculos se construyen entre los estudiantes?
- ¿Qué modelo de relación ofrezco como docente?
- ¿Qué clima creo y habilito en los espacios que facilito?

Favorecer un clima escolar positivo en los espacios de taller de Educación física requiere:

- Relaciones de confianza y respeto.
- Posibilidad de expresarse y equivocarse.
- Normas claras y construidas con los estudiantes.
- Participación y sentido de pertenencia.
- Seguridad emocional y física.

El clima escolar constituye en sí mismo una experiencia educativa activa y significativa. Cada interacción, norma, dinámica y vínculo dentro de la escuela ofrece oportunidades para que los estudiantes aprendan, internalicen y pongan en práctica habilidades socioemocionales y valores fundamentales para su desarrollo como el respeto, la solidaridad y el compañerismo. Estos valores son enseñados y modelados principalmente por los adultos como directivos o docentes, pero también se construyen en las interacciones cotidianas entre pares. Son valores que se perciben en la comunidad educativa en su conjunto. Así, los estudiantes incorporan aprendizajes significativos sobre sí mismos, sobre los demás y sobre cómo vincularse de manera positiva con el mundo que los rodea.

En este marco, cada clase de Educación Física representa una oportunidad privilegiada para fortalecer el clima escolar: un espacio donde se co-construyen aprendizajes sostenidos por la confianza y la colaboración, y que contribuyen a conformar comunidades seguras y saludables (Niemi, 2020).

El rol de la Educación Física en el bienestar socioemocional

La Educación Física se constituye como un escenario pedagógico ideal para el desarrollo socioemocional, ya que traslada el aprendizaje del plano conceptual al plano de la acción directa.

El patio, los pasillos o el gimnasio sitúan al estudiante frente a desafíos de alta intensidad emocional en tiempo real. La euforia de un logro, la frustración ante el error, el entusiasmo del juego o la ansiedad que genera la competencia ponen a prueba emociones y conductas. Esta dinámica no es solo una práctica física, sino un ejercicio de convivencia donde el estudiante debe reconocer sus emociones y reflexionar sobre su comportamiento en un contexto de interacción constante con otros.

En este sentido, cada taller o clase de Educación Física invita a los estudiantes a la dialéctica entre la cooperación y la competencia, donde el trabajo en equipo, la asunción de roles y la resolución constructiva de conflictos son el núcleo de la enseñanza. A través de estas dinámicas, se ensayan acuerdos y se fomenta la ayuda mutua, construyendo lazos de colaboración que trascienden el espacio de trabajo. Así, el área se consolida como el lugar donde se modelan habilidades para la vida y se co-crean ambientes seguros que fortalecen el sentido de pertenencia de cada estudiante con su comunidad escolar.

En este proceso, el rol del docente es central: no solo guía procesos, sino que se posiciona como acompañante del desarrollo humano, promoviendo el crecimiento personal, grupal y comunitario. Su labor se sustenta en una pedagogía del vínculo, el sentido y la experiencia, asumiendo una mirada holística, inclusiva y transformadora. Desde este lugar, el educador inspira a los estudiantes a conocerse, expresarse, convivir, crear y transformar su realidad con empatía, compromiso y conciencia.

Una herramienta útil para pensar este rol es el pasaje del modelo **P.A.R.** (Percepción → Acción → Resultado) al modelo **R.I.A.** (Resultado → Interpretación → Acción). Mientras que el primero supone que la acción se desprende de manera casi automática de lo que percibimos, el segundo introduce un paso clave: la interpretación. Cambiar la interpretación que hacemos de una situación o de un grupo amplía el universo de acciones disponibles para el docente. Frente al mismo emergente (un conflicto, una resistencia, un error reiterado) las respuestas posibles dependen menos del hecho en sí y más de cómo se lee.

Dado que los aprendizajes socioemocionales son en gran parte experienciales e imitativos, los estudiantes aprenden observando cómo los adultos gestionan los conflictos y transitan sus emociones. Por esta razón, el fortalecimiento de las habilidades del docente tiene un impacto directo en la construcción de un clima escolar positivo, elevando la calidad de los aprendizajes y el bienestar integral de la comunidad educativa toda.

Bajo esta premisa, trabajar el aprendizaje socioemocional específicamente desde la Educación Física permite materializar estos conceptos a través del cuerpo y la acción. Esto implica asumir el rol docente como un modelador consciente que reconoce el valor educativo de las emociones en el campo de juego, construyendo un clima seguro y significativo donde el movimiento sea el vehículo para enseñar habilidades para la vida. En definitiva, se trata de promover estrategias de recreación que no solo desarrollen las habilidades socioemocionales, sino que transformen la convivencia y mejoren el clima escolar desde la experiencia compartida.

Recursero de actividades

A continuación, te compartimos distintas consignas que ejemplifican cómo potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales, integrando algunas de las propuestas presentadas para su implementación en las clases de Educación Física.



Actividad: “El sol brilla”

Objetivo: reconocimiento de gustos y preferencias fomentando la integración y confianza

Desarrollo: se delimita una zona central en el espacio (un círculo grande o un sector con conos). Los estudiantes comienzan dispersos fuera de esa zona. El facilitador lanza consignas que comienzan con la frase: “El sol brilla para todos aquellos que...”, mencionando gustos, habilidades o sentimientos (ejemplos: “...*que les guste el arte*”, “...*que hoy se sientan con mucha energía*”, “...*que prefieran trabajar en equipo*”, “...*que respetan las reglas de juego*”, “...*que aceptan las derrotas*”). Aquellos jóvenes que se sientan representados deben tomar la decisión de desplazarse rápidamente hacia el sector delimitado.

Diccionario de consignas (El sol brilla): se sugiere ir de lo general a lo personal para generar confianza antes de la toma de decisiones más subjetivas:

- Identidad lúdica: *"El sol brilla para los que prefieren el fútbol antes que el handball".*
- Habilidades: *"El sol brilla para los que sienten que son buenos escuchando a sus amigos".*
- Emociones: *"El sol brilla para los que están un poco cansados hoy".*
- Proyectos: *"El sol brilla para los que ya están pensando qué van a hacer al terminar la secundaria".*

Intervención docente: los estudiantes realizan un movimiento técnico o coordinativo (ej.: realizar 5 sentadillas, trotar en el lugar, hacer un equilibrio). En un determinado momento el facilitador dice la consigna para que elijan si los representa o no, e ingresen a la zona. Los estudiantes comentan por qué eligieron esa consigna y qué observan, con qué compañeros coinciden. El juego fluye hasta que se lanza una consigna universal donde todo el grupo debe ingresar al sector.

Cierre:

Al finalizar, se abre un breve espacio de reflexión basado en la experiencia:

- ¿Qué sintieron cuando tuvieron que decidir rápido si entrar o quedarse afuera?
- ¿Alguien cambió de opinión al ver que sus amigos entraban o se quedaban? (presión de pares vs. autonomía).
- ¿Cómo fue la sensación de que, al final, el sol brillara para todo el grupo al mismo tiempo?

Actividad: “Semáforo corporal”

Objetivo: reconocer señales corporales y emocionales.

Desarrollo: durante un juego dinámico (por ejemplo, mancha o un deporte adaptado), el docente detiene la actividad en distintos momentos y propone tres consignas:

- **Rojo:** detenerse y registrar cómo está el cuerpo y qué emoción aparece.
- **Amarillo:** identificar qué pensamientos están presentes.
- **Verde:** reconocer cómo querés continuar.

Intervención docente: acompañar con la nominación de emociones posibles para ampliar el registro emocional, puede ofrecerse mirar un listado previo al desarrollo de la actividad.

Cierre:

- ¿Qué descubriste sobre vos mismo/a en el juego?
- ¿Qué pensamientos aparecen en vos cuando estás jugando o compitiendo?
- ¿Qué pensamientos contribuyen a un mejor desempeño y cuáles son un obstáculo?
- ¿Qué emociones aparecen habitualmente en este tipo de actividades?

Actividad: “Decirlo con respeto”

Objetivo: expresar ideas y emociones de manera respetuosa.

Desarrollo: a partir de una situación real de conflicto en el juego, se propone reconstruir lo sucedido y reformular los mensajes utilizando estructuras como:

- “Yo siento...”
- “Me gustaría...”
- “Necesito...”
- “Te pido que...”

Intervención docente: acompañar la reformulación de expresiones impulsivas hacia formas más claras y respetuosas.

Cierre:

- ¿Qué cambió al decirlo de otra manera?
- ¿Qué creés que podés mejorar en tu forma de decir las cosas en situaciones de conflicto?

Actividad: “Todavía no”

Objetivo: promover una mirada del error como parte del aprendizaje.

Desarrollo: ante dificultades en la realización de una habilidad motriz, se introduce la consigna “*todavía no estoy pudiendo, puedo mejorar haciendo...*” para resignificar el error como proceso.

Intervención docente: enfatizar el esfuerzo, la práctica y las estrategias por sobre el resultado.

Cierre:

- ¿Qué pudiste mejorar con la práctica?
- ¿Cómo podés transformar los errores en fuente de aprendizaje?



Referencias

- Laguna-Mengíbar, D., Monfort-Ripollés, P., Lis-Sancerni, R., García-Delafuente, A., Sancerni-Beitia, M. D., Tabarés-Seisdedos, R., & Monfort-Pañego, M. (2025). *Socioemotional learning in physical education, a systematic review in secondary school*. *Retos*, 63, 74–90. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.10746>
- P. J., Rice, D. G., & Sternbach, R. A. (1972). *The psychophysiology of emotion*. En N. S. Greenfield & R. A. Sternbach (Eds.), *Handbook of Psychophysiology* (pp. 623–663). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vai, A., Desviyanti, E., Ahmadi, D., Yulianti M., Dahrial, D. (2023). *Social emotional learning in physical education: how to build the mental and physical capacity of learners?* *Adv Health Exerc*, 3(2), 60-67.

Secundaria Aprende con bienestar

Trayecto cuatrimestral de bienestar socioemocional

Encuentro 2

Abordaje de la grupalidad para la mejora del clima escolar

Este cuadernillo tiene por objetivo brindar herramientas a docentes y referentes escolares para fortalecer el clima institucional a través del movimiento, la recreación y las dinámicas grupales, en articulación con el aprendizaje socioemocional.

.....

Índice

Marco introductorio	02
Cuestiones neurobiológicas de la adolescencia	02
La construcción colectiva como recurso pedagógico	04
Regulación emocional y tres sistemas motivacionales	05
Implicancias de los sistemas para la Educación Física	08
Detenerse, mirar y responder en Educación Física	08
SEPAS	09

Marco Introductorio

El presente cuadernillo propone un conjunto de herramientas conceptuales y orientaciones pedagógicas para abordar la **regulación emocional** en estudiantes desde el campo de la **Educación Física**. A partir de la comprensión de características propias de la adolescencia y de los sistemas que intervienen en la respuesta emocional, se busca ofrecer recursos que permitan observar y acompañar los procesos que se ponen en juego en las clases.

El movimiento corporal constituye una oportunidad privilegiada para el aprendizaje. En las situaciones de juego, deporte y dinámica grupal, el cuerpo no solo actúa, sino que también informa: registra, expresa y pone en evidencia lo que cada estudiante está sintiendo. La intensidad de estas experiencias habilita la aparición de emociones y conductas que se disparan en tiempo real, ofreciendo un escenario concreto para reconocer, nombrar y comenzar a regular emociones, y modular conductas.

En este sentido, las propuestas propias de la Educación Física, especialmente aquellas que implican interacción, cooperación y competencia, sitúan a los estudiantes frente a desafíos emocionales característicos de la etapa adolescente. La frustración ante el error, la excesiva reactividad ante una emoción intensa, la euforia del logro, la exposición frente a otros, la presión del grupo, la necesidad de pertenencia o la necesidad de tomar decisiones rápidas, son experiencias que interpelan directamente los procesos de regulación emocional, en un momento del desarrollo en el que estos aún se encuentran en construcción.

Este cuadernillo reúne **recursos teóricos y prácticos** para reconocer, comprender y trabajar sobre estos emergentes en el espacio de la clase, con la intención de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Desde esta perspectiva, la Educación Física se consolida como un ámbito clave para promover aprendizajes socioemocionales que impacten de manera directa en el bienestar individual, social y comunitario.

Cuestiones neurobiológicas de la adolescencia

La adolescencia es una etapa de profundas **transformaciones** a nivel cerebral. Lejos de tratarse de un período de estabilidad, el cerebro atraviesa un proceso de reorganización que impacta directamente en la manera en que los estudiantes perciben, sienten, piensan y actúan. Comprender estas características permite situar muchas de

las conductas que emergen en las clases dentro de un marco de **desarrollo**, y no **únicamente** como elecciones individuales, patologías o falta de disposición.

En esta etapa, la **adolescencia** se caracteriza por un desarrollo asincrónico entre distintas áreas. Por un lado, las **regiones subcorticales** vinculadas al procesamiento emocional y a los sistemas de recompensa se encuentran **altamente activas**; por otro, la **corteza prefrontal**, encargada de funciones ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones y la regulación de impulsos, se encuentra en pleno **proceso de maduración**.

Esta particular relación entre sistemas implica que los adolescentes pueden experimentar emociones intensas y rápidas, con **menor capacidad inicial para regularlas**, lo que vuelve especialmente relevante el rol del adulto como facilitador de co-regulación ofreciendo un espacio seguro y confiable para recibir, validar y acompañar las emociones que se presenten y, al mismo tiempo, ofrecer recursos concretos de autorregulación, promoviendo respuestas que tiendan al bienestar propio y al de los demás.

Por otro lado, las funciones vinculadas al control inhibitorio, la anticipación de consecuencias y la toma de perspectiva aún se están desarrollando, lo que puede influir en sus conductas en situaciones de juego, competencia o interacción grupal. En este marco, el docente no sólo acompaña, sino que también modela formas posibles de reconocer lo que se está sintiendo y evaluar posibles respuestas antes de reaccionar.

A su vez, durante esta etapa se observa:

- **Mayor sensibilidad a la recompensa y a lo novedoso**, asociada a la actividad de los sistemas dopaminérgicos, lo que impulsa la búsqueda de experiencias intensas y gratificantes, muchas veces con foco en el corto plazo.
- **Tendencia a emociones de alta intensidad**, vinculada a la hiperactividad de los sistemas emocionales en relación con el control aún en desarrollo.
- **Fuerte influencia del grupo de pares**, que impacta tanto en la toma de decisiones como en la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia.

Estas características no son accesorias, sino constitutivas de la etapa, y resultan clave para comprender lo que ocurre en situaciones de interacción, juego y competencia.

Desde esta perspectiva, las conductas que aparecen en las clases de Educación Física, reacciones impulsivas, dificultad para sostener la frustración, necesidad de reconocimiento, intensidad en los vínculos, pueden ser leídas como expresiones

propias de un cerebro en desarrollo. Esto no implica reducirlas a una explicación biológica, sino integrarlas en una mirada más amplia que permita intervenir pedagógicamente con mayor precisión.

En este marco, las experiencias que se proponen en la escuela adquieren un valor central. La posibilidad de transitar situaciones desafiantes en un entorno cuidado, con acompañamiento adulto y con espacios para la reflexión, contribuye al desarrollo progresivo de habilidades vinculadas a la regulación emocional, la toma de decisiones y la construcción de vínculos saludables.

En conclusión, el espacio de Educación Física se consolida como un ámbito privilegiado para acompañar el desarrollo de la regulación emocional, integrando cuerpo, emociones y pensamientos en experiencias desafiantes y significativas.

La construcción colectiva como recurso pedagógico

El trabajo sobre la regulación emocional se potencia cuando se incorpora la mirada del grupo como parte del proceso de aprendizaje. Generar espacios de intercambio donde los estudiantes puedan expresar lo que vivieron, escuchar a otros y construir sentido compartido permite ampliar la comprensión de las situaciones y enriquecer las respuestas posibles. En este marco, tanto el modelo de los tres sistemas de regulación emocional como la metodología MDR se presentan como estrategias que permiten acompañar el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una perspectiva práctica y situada. Ambos enfoques ofrecen herramientas para comprender cómo las personas regulan sus emociones, responden frente a situaciones de amenaza o bienestar y construyen modos más adaptativos de relacionarse consigo mismas y con los demás.

En estos espacios, la escucha adquiere un rol central. Escuchar sin interrumpir, sin juzgar y con disposición a comprender habilita que emerjan distintas perspectivas y experiencias. A su vez, la posibilidad de poner en palabras lo vivido contribuye a organizar la experiencia y a tomar distancia de la reacción inmediata.

Desde esta lógica, el grupo se constituye como un recurso pedagógico en sí mismo: no solo como contexto donde ocurren las experiencias, sino como espacio de construcción de respuestas. La diversidad de miradas permite ampliar las alternativas de acción, favoreciendo respuestas más conscientes y ajustadas.

De este modo, la regulación emocional deja de ser un proceso exclusivamente individual para convertirse también en una construcción colectiva, donde el docente

puede asumir cada situación de juego, interacción o competencia como una oportunidad de intervención pedagógica intencional, teniendo en cuenta las características del cerebro en esta etapa, con sus desafíos, emociones que se experimentan con gran intensidad y capacidades de regulación aún en desarrollo, y sus oportunidades, mayor neuroplasticidad y sensibilidad a la experiencia.

En este marco, la intervención docente puede organizarse a partir de la secuencia detenerse, mirar y responder, habilitando el pasaje de la reacción a una respuesta más consciente. A su vez, la incorporación de espacios de escucha, reflexión y construcción colectiva permite ampliar la comprensión de lo vivido y enriquecer las alternativas de acción, reconociendo al grupo como un recurso clave para el aprendizaje socioemocional.

Desde este lugar, el docente acompaña, orienta y modela, promoviendo procesos de co-regulación que se internalizan progresivamente y transformando las experiencias emocionales en aprendizajes que impactan en la vida cotidiana de los estudiantes y en la construcción de su bienestar personal y social.

Regulación emocional y tres sistemas motivacionales

Para comprender cómo se organizan las respuestas emocionales, Paul Gilbert propone abordar la regulación emocional a partir de tres sistemas motivacionales que interactúan de manera permanente. Conocer estos sistemas permite comprender con mayor claridad qué está ocurriendo en los estudiantes frente a distintas situaciones, orientar intervenciones pedagógicas más precisas y ofrecerles un recurso claro y simple para que ellos mismos puedan comprender lo que les está pasando y qué pueden hacer con ello.

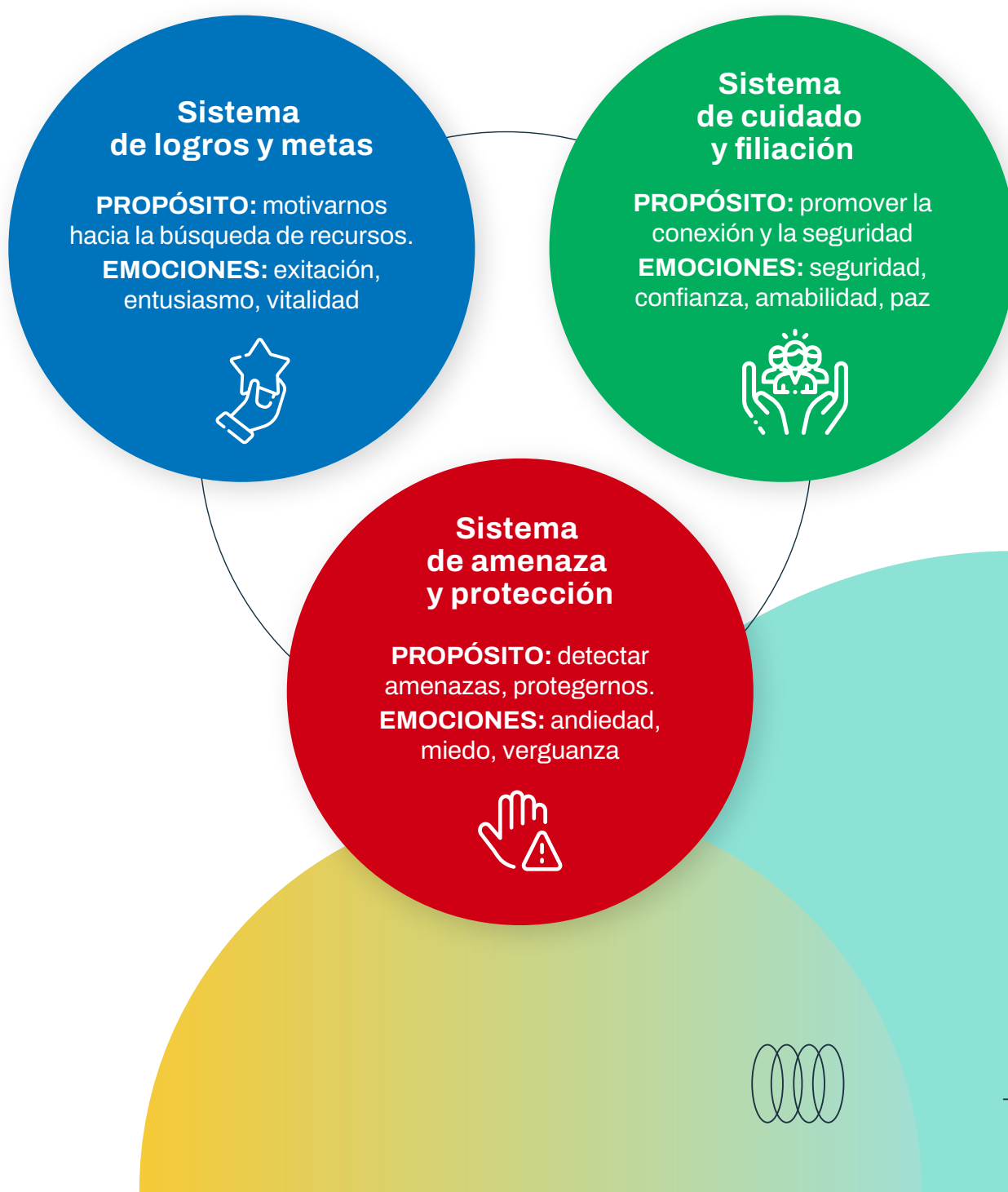
La regulación emocional es la capacidad de reconocer, comprender y modular las propias emociones para responder de manera acorde a la situación, favoreciendo conductas adaptativas y el bienestar personal y social. En este sentido, podemos decir que estos tres sistemas están asociados a nuestras motivaciones básicas y organizan lo que sentimos, pensamos y hacemos. Cada uno de ellos representa una familia de emociones característica y genera una fisiología específica.

Cada círculo nos pone en un estado “mente-cuerpo” diferente. Los tres sistemas están siempre presentes en cada uno de nosotros y van cambiando momento a momento según las circunstancias que atravesamos. Tienen funciones distintas pero trabajan de manera integrada y hacen posible adaptarse asertivamente a distintas situaciones de la vida. Este equilibrio dinámico es clave para nuestra sensación de bienestar.

¿Para qué sirve este mapa?

- **Ubicación:** comprender cómo está el estudiante hoy.
- **Comprensión:** identificar qué emociones y motivaciones están presentes.
- **Orientación:** pensar juntos posibles caminos de acompañamiento.

En este marco, se identifican tres sistemas principales:



- **Sistema de amenaza y protección**

La función principal de este sistema es mantenernos con vida, detectando y seleccionando amenazas o peligros potenciales, muy rápidamente, para elegir una respuesta: luchar, huir o, en casos extremos, quedarnos paralizados. Esto activa una fisiología característica de este sistema marcada por la liberación de hormonas del estrés, que preparan al organismo para responder. Las emociones relacionadas con este sistema son: la ansiedad, la ira, el miedo, la indignación, el asco, la vergüenza, los celos. Se trata de emociones incómodas y difíciles de transitar.

¡Es como tu propio guardaespaldas personal!

- **Sistema de impulso y búsqueda de recursos**

Este sistema nos permite detectar y obtener los recursos básicos que necesitamos para vivir y aquellas cosas que deseamos obtener. Nos aporta energía para identificar y salir a la búsqueda de aquello que es importante para nosotros. Las emociones vinculadas a este sistema de logros son: excitación, vitalidad, entusiasmo, euforia, interés. Lo podemos notar cuando nos sentimos motivados, cuando tenemos un desafío por delante y nos sentimos con las capacidades y recursos para lograrlo, lo que nos proporciona la energía necesaria para actuar y conseguirlo. Hay una gran participación de los sistemas de recompensa cerebrales.

- **Sistema de cuidado y filiación**

Su función es ayudarnos a sentirnos cuidados, seguros y acompañados, tanto en el vínculo con los demás como en la relación con nosotros mismos. Somos seres sociales y este sistema de filiación se manifiesta cuando nos vinculamos desde el respeto y el cuidado mutuo, sintiéndonos aceptados y sostenidos en la relación. También se expresa en la manera en que nos tratamos a nosotros mismos, favoreciendo estados de serenidad, confianza y autocuidado. Fisiológicamente, es parte de nuestro sistema de descanso, reparación, digestión y crecimiento, por lo que podemos decir que el mismo sistema promueve vínculos de cuidado es el mismo que promueve la salud.

Las emociones relacionadas con este sistema son: la calma, la confianza, la tranquilidad, la armonía, la amabilidad, la cooperación. En el ámbito escolar, este sistema de cuidado y seguridad se ve especialmente fortalecido a través de los vínculos con otros, los adultos y entre compañeros. Sentirse parte de un grupo, reconocido y acompañado por otros, contribuye a generar condiciones de confianza emocional que sostienen el aprendizaje y la trayectoria escolar.

Este sistema es clave para balancear los otros dos y al mismo tiempo es el más nuevo en nuestro cerebro y el menos estimulado en la vida cotidiana. *¡Por eso es tan importante aprender a cultivarlo!*

Estos sistemas no funcionan de manera aislada, sino en interacción constante. El equilibrio entre ellos resulta clave para una adecuada regulación emocional. En la adolescencia, este equilibrio puede verse desafiado por las características propias del desarrollo cerebral, lo que vuelve especialmente relevante generar experiencias pedagógicas que favorezcan su reconocimiento y regulación, brindar estrategias para cultivar y fortalecer el sistema de cuidado y filiación.

Implicancias de los sistemas para la Educación Física

En las clases de Educación Física, estos sistemas se ponen en juego de manera permanente. La competencia, el error, la exposición frente a otros, el trabajo en equipo y el logro, activan distintas respuestas emocionales que requieren ser reconocidas y elaboradas.

Desde este lugar, el rol del docente implica no sólo proponer actividades motrices y espacios de competencia, sino también generar condiciones para que los estudiantes puedan:

- Reconocer lo que sienten en distintas situaciones atendiendo a la información presente en el cuerpo, los pensamientos y las emociones.
- Comprender por qué reaccionan de determinada manera (qué se está activando en ellos).
- Desarrollar recursos para regular sus emociones en interacción con otros.
- Distinguir experiencia emocional de conducta.
- Explorar posibles formas de actuar frente a sus emociones para poder modular su conducta en experiencias próximas.

Estos sistemas no funcionan de manera aislada, sino en interacción constante. El equilibrio entre ellos resulta clave para una adecuada regulación emocional. En la adolescencia, este equilibrio puede verse desafiado por las características propias del desarrollo cerebral, lo que vuelve especialmente relevante generar experiencias pedagógicas que favorezcan su reconocimiento y regulación, brindar estrategias para cultivar y fortalecer el sistema de cuidado y filiación.

Detenerse, mirar y responder en Educación Física

En las clases de Educación Física, las situaciones de juego, interacción y competencia se desarrollan en simultáneo y con alta intensidad, lo que muchas veces da lugar a respuestas rápidas y poco mediadas. En este contexto, resulta clave contar con una estructura que permita intervenir pedagógicamente sobre lo que emerge en tiempo real.

Una forma de organizar esta intervención es a través de tres momentos: Detenerse, Mirar y Responder (DMR).

Detenerse implica generar una pausa en la dinámica para interrumpir la reacción automática y habilitar el registro de la experiencia. Supone crear condiciones para que los estudiantes puedan tomar contacto con lo que está ocurriendo en su cuerpo, sus emociones y sus pensamientos.

Mirar consiste en observar y comprender lo que está sucediendo, ampliando la perspectiva más allá de la experiencia individual. Esto incluye reconocer qué se activó, cómo se expresó y qué lugar tuvo el contexto y la interacción con otros en esa situación, analizar valores, fortalezas y desafíos que atraviesan la situación.

Responder se refiere a la posibilidad de elegir cómo actuar a partir de lo comprendido. No se trata de reaccionar impulsivamente, sino de explorar alternativas de acción más ajustadas a la situación, considerando el bienestar propio y el de los demás.

Esta secuencia no es espontánea: requiere ser enseñada, modelada y sostenida en el tiempo. En este sentido, el rol docente es clave para habilitar estas instancias de reflexión, en momentos donde se pasarían de largo algunas cosas y acompañar el pasaje de la reacción a la respuesta, favoreciendo procesos de mayor conciencia y regulación.

SEPAS

Por último, se presenta una metodología orientada a potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE). En este sentido, proponemos la metodología SEPAS como una herramienta que permite acercarnos a una sistematización y a un marco de referencia para revisar, diseñar y fortalecer prácticas pedagógicas vinculadas al abordaje de estas habilidades desde un enfoque transversal.

Metodología SEPAS

¿Cómo trabajar con habilidades socioemocionales (HSE) en el aula?



Secuenciada

- Las prácticas siguen un **orden preestablecido de profundización paulatina** en cada una de las HSE.
- Respetan una **secuencia didáctica de pequeños paso a paso** donde se rescata lo aprendido como andamiaje del próximo nivel de saber.

¿Qué se está considerando como contenido aprendido previamente de esta habilidad socioemocional? ¿Qué se espera que se logre aprender de esta habilidad socioemocional con esta actividad? ¿Qué se verá en un próximo encuentro para profundizar aún más esta habilidad socioemocional?



Explícita

- Se aconseja que quien aprende esté participando y **sea consciente de la totalidad de su proceso educativo.**
- La **redacción y comunicación de los objetivos deben ser específicos y claros.**

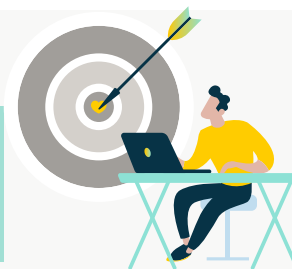
¿Qué HSE se pretende abordar? ¿Cuál es su definición? ¿Cuál es el sentido de lo que afrontarán? ¿Cómo es valioso para su bienestar? ¿Qué objetivos se persiguen a nivel personal y grupal?



Puntualizada

- Se debe puntualizar **cada una de las HSE que se pretende enseñar de forma diferencial.**

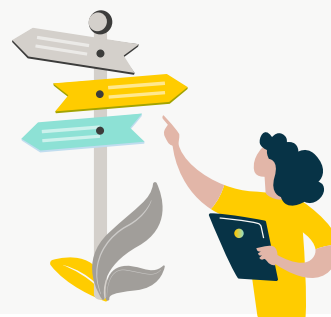
¿Qué habilidad socioemocional se va a trabajar? ¿Qué componentes la definen? ¿Cuál de los componentes se está abordando ahora? ¿Cuál de los componentes ya se ha abordado? ¿Cuál de los componentes se abordará en el futuro?



Activa

- Las actividades que se proponen dentro del aula son más nutritivas si invitan a los estudiantes a ejercitar las HSE desde **una posición activa y crítica.**

¿Qué se está solicitando que realicen los estudiantes de manera activa? ¿Qué situación a resolver se está proponiendo que requiera un pensamiento crítico? ¿Se invita a reflexionar sobre algo en particular a los estudiantes? ¿Se invita a aplicar lo aprendido a una situación diferente?



Sostenida

- Para que sea sostenible en el tiempo, el aprendizaje socioemocional no puede reducirse a prácticas aisladas, sino que debe integrarse de manera cotidiana y transversal en la vida escolar. Forma parte de la manera en que se aprende, se convive y se construyen los vínculos con otros dentro de la escuela.

¿Las habilidades socioemocionales se trabajan de manera planificada y continua en las distintas propuestas y espacios escolares, o solo aparecen en situaciones puntuales o emergentes? ¿Las prácticas y vínculos cotidianos entre los adultos de la institución reflejan las habilidades socioemocionales que se buscan fortalecer en los estudiantes?



Secundaria Aprende con bienestar

Trayecto cuatrimestral de bienestar socioemocional

Encuentro 3

Facilitar diálogos, construir convivencia

Una metodología para el abordaje de conflictos y la construcción de convivencia en la escuela

.....

Índice

Marco introductorio	02
Los conflictos como oportunidad de aprendizaje	02
Más allá de lo observable: el modelo del iceberg	03
La seguridad psicológica	04
Escuchar: una habilidad que transforma vínculos	05
Los niveles de escucha: aprendiendo a escuchar más allá de nuestras certezas .	07
La validación emocional: el poder de sentirse comprendido	09
Círculos para crear convivencia	09
La metodología paso a paso	10
El profesor de Educación Física como facilitador de procesos grupales	13
Reflexiones finales	13

Marco introductorio

La escuela es mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos. También es un lugar donde niños, niñas y adolescentes aprenden a convivir, a construir vínculos, a reconocer sus emociones y a relacionarse con personas que piensan, sienten y actúan de maneras diferentes.

En este contexto, los conflictos forman parte inevitable de la vida escolar. Aparecen en los recreos, en las aulas, en las actividades deportivas, en los grupos de trabajo y también en las relaciones entre docentes y estudiantes. Aunque muchas veces se los percibe como situaciones problemáticas que deben ser eliminadas o controladas, los conflictos pueden entenderse como oportunidades valiosas para el aprendizaje socioemocional y el desarrollo integral.

Los profesores de Educación Física ocupan una posición privilegiada para acompañar estos procesos. Sus clases constituyen espacios donde los estudiantes interactúan constantemente, negocian reglas, cooperan, compiten, experimentan frustraciones, celebran logros y construyen pertenencia grupal. Por esta razón, las situaciones que emergen durante una actividad deportiva o recreativa pueden transformarse en oportunidades para fortalecer habilidades socioemocionales fundamentales.

Este cuadernillo sugiere una metodología basada en la escucha profunda, la validación de experiencias y la exploración de múltiples perspectivas. Esta propuesta busca ofrecer herramientas concretas para acompañar conflictos desde una lógica diferente, centrada en comprender lo que está ocurriendo y favorecer conversaciones que permitan construir nuevas posibilidades.

Los conflictos como oportunidad de aprendizaje

Cuando pensamos en la palabra "conflicto", solemos asociarla con algo negativo. Imaginamos discusiones, enfrentamientos, agresiones o situaciones que alteran la armonía de un grupo. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, los conflictos son una expresión natural de la convivencia humana. Toda convivencia implica necesariamente diferencias. Los estudiantes llegan a la escuela con historias familiares distintas, valores diferentes, necesidades particulares y formas diversas de interpretar la realidad. En consecuencia, es esperable que surjan ciertos desacuerdos, tensiones o malentendidos.

Lo que marca la diferencia no es la ausencia de conflictos, sino la manera en que una comunidad aprende a abordarlos. Cuando un conflicto es ignorado, minimizado o abordado exclusivamente desde la sanción, es frecuente que reaparezca bajo nuevas formas. Por el contrario, cuando se convierte en una oportunidad para comprender necesidades, emociones y perspectivas, puede transformarse en una experiencia de aprendizaje profundamente significativa. Desde esta mirada, el conflicto deja de ser algo que interrumpe el proceso educativo para convertirse en parte del proceso educativo mismo.

Cada conflicto contiene información valiosa acerca de las dinámicas del grupo. Puede revelar necesidades de reconocimiento, dificultades de integración, problemas de comunicación, experiencias de exclusión o tensiones vinculadas con el sentido de pertenencia. Por esta razón, antes de preguntarnos cómo resolver un conflicto, resulta útil reflexionar sobre qué está intentando mostrarnos.

Más allá de lo observable: el modelo del iceberg

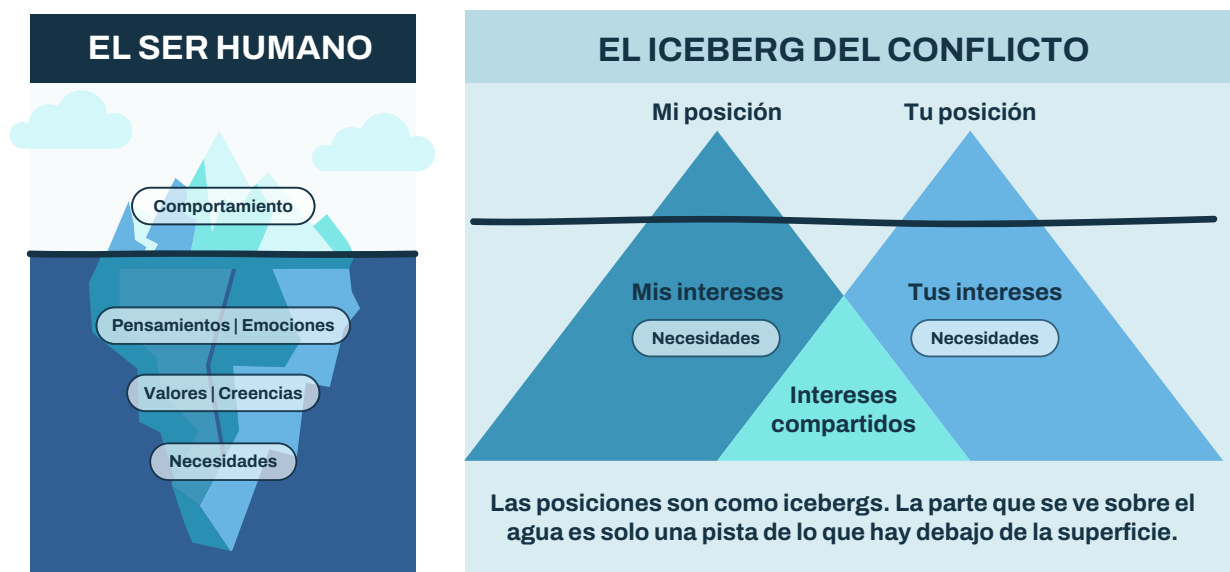
Una de las metáforas más útiles para comprender el comportamiento humano es la del iceberg. Cuando observamos un iceberg en el océano, solo una pequeña parte resulta visible. La mayor parte de su masa permanece sumergida bajo la superficie del agua. Algo similar ocurre con las conductas humanas.

Aquello que observamos directamente, como una discusión, una agresión verbal, una actitud desafiante, una exclusión o una falta de participación, representa únicamente la parte visible de un fenómeno mucho más complejo. Por debajo de esa conducta suelen existir emociones, necesidades, pensamientos, creencias, expectativas y experiencias previas que no resultan evidentes a simple vista.

Un estudiante que responde agresivamente puede estar experimentando vergüenza, frustración o miedo al rechazo. Un alumno que constantemente interrumpe puede estar buscando reconocimiento dentro del grupo. Alguien que se niega a participar de una actividad puede estar intentando protegerse de una experiencia anticipada de fracaso o exposición.

Desde esta perspectiva, las conductas dejan de ser vistas únicamente como problemas que deben corregirse y comienzan a ser entendidas como señales que contienen información sobre necesidades o experiencias que buscan expresarse. Esto no implica justificar cualquier comportamiento, ni dejar de establecer límites cuando son

necesarios. Implica reconocer que la conducta es muchas veces la manifestación visible de procesos internos que merecen ser comprendidos. Por eso, resulta enriquecedor cuando una intervención requiere desarrollar la capacidad de preguntarnos qué podría estar ocurriendo debajo de la superficie o cuando ampliamos nuestra mirada más allá de lo observable. Es allí donde aparecen nuevas posibilidades de acompañamiento.



La seguridad psicológica

Algunas investigaciones contemporáneas enfocadas desde las neurociencias han mostrado que los seres humanos somos relacionales, y nuestro cerebro se desarrolla en permanente interacción con otras personas. Las experiencias de aceptación, pertenencia y reconocimiento tienen efectos concretos sobre nuestro funcionamiento emocional y cognitivo. Del mismo modo, las experiencias de exclusión, humillación o amenaza social activan circuitos cerebrales asociados al estrés y a la defensa.

Cuando una persona percibe que está siendo juzgada, amenazada o descalificada, su sistema nervioso tiende a orientarse hacia la protección. En estos estados defensivos disminuye la capacidad de escuchar, reflexionar y considerar perspectivas alternativas. Por el contrario, cuando una persona percibe que está siendo escuchada con respeto y curiosidad genuina, aumenta la sensación de seguridad psicológica.

La seguridad psicológica puede definirse como la percepción de que es posible expresarse, equivocarse, compartir dudas o manifestar desacuerdos sin temor a ser humillado o rechazado. Esta condición es fundamental para cualquier conversación

significativa. Por esta razón, la metodología que se presenta a continuación en este cuadernillo comienza creando condiciones de escucha que permitan disminuir posiciones defensivas y favorecer la apertura al diálogo.

Antes de construir acuerdos, necesitamos construir seguridad para favorecer el entendimiento. El hecho de entender al cerebro como relacional implica que los cambios producidos en el cuerpo de una persona en general provocan cambios en el cuerpo de otra. La forma en que conectamos con otros, las palabras que utilizamos, las miradas que cruzamos, los gestos que hacemos y las posturas que adoptamos son señales que enviamos a los demás e impactan tanto en la fisiología como en la salud.

Nuestro sistema nervioso está permanentemente captando señales de seguridad o amenaza. Si las señales son interpretadas como seguras, se genera reciprocidad y resonancia, reforzando la conexión. Si, por algún motivo, son entendidas como amenaza, se produce una desregulación y se despliegan estrategias de protección, generando rupturas en la conexión.

Promover contextos seguros y confiables nos permite desplegar nuestro potencial y conectar con los otros, generando la base para el desarrollo de una comunicación auténtica.

Escuchar: una habilidad que transforma vínculos

En la vida cotidiana, solemos asumir que escuchar es una capacidad natural. Sin embargo, escuchar profundamente es una habilidad compleja que requiere entrenamiento.

Muchas veces creemos estar escuchando cuando en realidad estamos comparando la experiencia del otro con la propia, preparando una respuesta o evaluando si estamos de acuerdo o no con lo que se está diciendo.

La escucha es la puerta que nos facilita el encuentro con el otro. Implica escuchar a la otra persona con plena presencia, con una actitud de apertura y genuino interés, a fin de que quien habla pueda sentirse libre para expresarse sin miedo a ser juzgado o criticado. Una escucha atenta implica estar conectado con nuestros movimientos internos, con nuestra respiración, con lo que estamos sintiendo. Implica silenciar la mente, en el sentido de bajarle el volumen a los pensamientos o a ese diálogo interno que suele estar presente cuando estamos escuchando al otro.

Si cuando nos disponemos a escuchar, estamos presentes, podemos abrirnos a escuchar al otro, con plena atención y con todo nuestro cuerpo. Así podemos recibir al otro, tal como está, con lo que tiene para comunicar en ese momento, y podemos estar abiertos a escuchar no sólo las palabras, sino todo lo que acompaña su expresión.

La escucha activa trasciende el mero acto de oír. De hecho, en chino, el carácter que representa "escuchar" integra diferentes procesos que simbolizan que esta habilidad involucra la oreja, los ojos, el corazón, la atención y el yo.



En una conversación con otro, suele haber tres conversaciones simultáneas:

- La conversación entre personas.
- La conversación interna de cada uno (dos distintas).

Muchas veces ese diálogo interno es más fuerte que la conversación y dificulta la comunicación.

Factores que dificultan la escucha:

- Interrumpir.
- Dedicar más tiempo a hablar nosotros que a escuchar.
- Distraernos. No prestar la suficiente atención. Llegar incluso a desconectarnos de la conversación.
- No elegir el sitio adecuado para hablar.
- Pensar qué vamos a decir cuando nos toque hablar, en vez de prestar atención a lo que dice la persona.
- Prejuizar el mensaje de quien nos habla.
- Interpretar su mensaje solo desde nuestro punto de vista, en vez de intentar hacerlo desde su punto de vista.

En esos momentos, nuestra atención no está verdaderamente orientada hacia la comprensión. La escucha profunda implica una disposición diferente: supone acercarse a la experiencia del otro con curiosidad genuina y con la voluntad de comprender cómo se está viviendo una situación determinada.

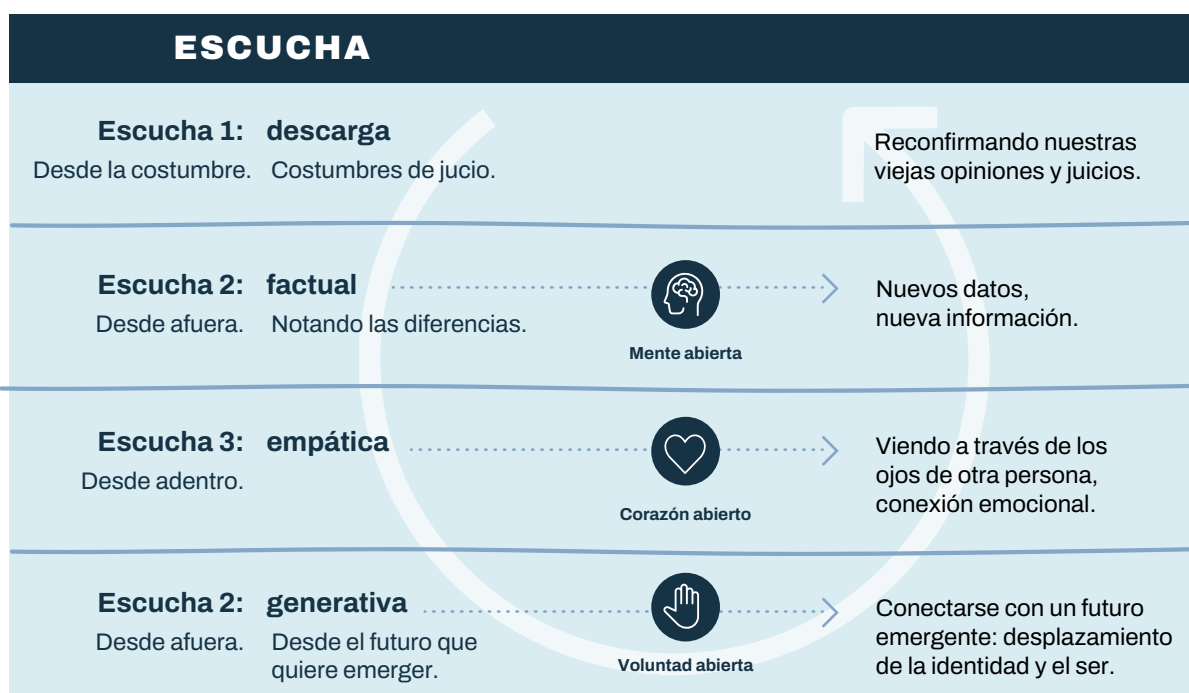
Es importante destacar que escuchar no significa necesariamente coincidir. Tampoco implica aprobar todas las conductas o renunciar a nuestros propios puntos de vista. Escuchar significa reconocer que la experiencia del otro tiene una lógica interna que merece ser explorada.

Cuando las personas se sienten escuchadas, suelen disminuir sus mecanismos defensivos. Se vuelven más capaces de reflexionar sobre lo ocurrido, de reconocer el impacto de sus acciones y de considerar perspectivas diferentes. Por esta razón, la escucha no constituye simplemente una herramienta de comunicación. Es una intervención en sí misma.

Los niveles de escucha: aprendiendo a escuchar más allá de nuestras certezas

Las investigaciones muestran que existen diferentes niveles de escucha y que cada uno de ellos produce resultados distintos en las conversaciones. La forma en que escuchamos influye directamente en la calidad de nuestras relaciones, en nuestra capacidad para comprender los conflictos y en las posibilidades que emergen para resolverlos.

Otto Scharmer, creador de la Teoría U, describe cuatro niveles de escucha que pueden entenderse como una progresión. A medida que avanzamos en ellos, ampliamos nuestra capacidad para entender a los demás y para generar espacios de diálogo más constructivos.



Nivel 1: Escucha descargada

Es el nivel de escucha más habitual. En este caso escuchamos desde nuestras creencias previas, interpretando lo que el otro dice a partir de lo que ya sabemos o creemos saber. La información nueva apenas tiene lugar porque rápidamente es filtrada por nuestras ideas preconcebidas.

Por ejemplo, un docente puede pensar: *"Este estudiante siempre genera problemas."* Si escucha una situación conflictiva desde esa creencia, probablemente interpretará todo lo que ocurra como una confirmación de ella.

La escucha descargada nos permite actuar rápidamente, pero tiene una limitación importante: dificulta que podamos descubrir aspectos nuevos de una situación.

Nivel 2: Escucha factual

En este nivel aparece una actitud de curiosidad. La persona comienza a prestar atención a datos que desafían sus supuestos previos. En lugar de intentar confirmar lo que ya cree, busca comprender qué está ocurriendo realmente.

Las preguntas típicas de este nivel son:

- ¿Qué pasó exactamente?
- ¿Qué información me falta?
- ¿Qué no había considerado?

Es un nivel fundamental para evitar conclusiones apresuradas.

Nivel 3: Escucha empática

La escucha empática implica intentar comprender cómo la situación está siendo vivida por la otra persona. La atención deja de centrarse exclusivamente en los hechos y comienza a orientarse hacia la experiencia subjetiva.

Las preguntas cambian:

- ¿Cómo fue esto para vos?
- ¿Qué sentiste?
- ¿Qué te resultó difícil?

Este nivel requiere suspender momentáneamente nuestros juicios para acercarnos a la perspectiva del otro. No significa estar de acuerdo. Significa intentar comprender.

Cuando los estudiantes experimentan este tipo de escucha suelen sentirse reconocidos y valorados, incluso cuando posteriormente sea necesario establecer límites o reparar daños.

Nivel 4: Escucha generativa

La escucha generativa constituye el nivel más profundo. Busca generar condiciones para que aparezcan nuevas posibilidades. En este nivel las personas comienzan a construir significados compartidos y a imaginar caminos que anteriormente no eran visibles.

Las preguntas características son:

- ¿Qué podemos aprender de esta situación?
- ¿Qué necesita este grupo para avanzar?
- ¿Qué podría surgir a partir de esta experiencia?

La validación emocional: el poder de sentirse comprendido

Uno de los conceptos más importantes para acompañar conflictos es la validación. Frecuentemente se confunde validar con estar de acuerdo, justificar o aprobar determinados comportamientos. Sin embargo, la validación tiene un significado diferente.

Validar implica reconocer que las emociones, pensamientos o reacciones de una persona tienen sentido dentro de su experiencia. Cuando un estudiante expresa frustración después de perder un partido, validar podría significar decir: *"Puedo entender que te hayas sentido frustrado. Habías puesto mucho esfuerzo en esto."* Esta respuesta no implica aprobar una conducta agresiva posterior ni justificar un insulto hacia un compañero. Simplemente reconoce la experiencia emocional.

La validación cumple una función reguladora importante. Cuando las personas sienten que sus emociones son reconocidas, disminuye la necesidad de defenderlas o intensificarlas para ser escuchadas. Por el contrario, cuando las emociones son minimizadas o invalidadas, suele aumentar la tensión. Frases como: "No es para tanto", "ya pasó", "estás exagerando" suelen generar mayor desconexión.

La validación abre la puerta al diálogo porque comunica un mensaje fundamental: *"Tu experiencia importa."* Desde la docencia, una intervención puede validar una emoción y al mismo tiempo establecer límites claros respecto a una conducta. Por ejemplo: *"Entiendo que estabas muy enojado porque sentiste que fue injusto. Al mismo tiempo, necesitamos encontrar una manera de expresar ese enojo sin lastimar a otros."*

Círculos para crear convivencia

Los círculos fueron desarrollados como una práctica de aprendizaje colectivo. Su propósito principal es crear espacios donde las personas puedan explorar situaciones complejas a través de la escucha profunda y la reflexión compartida. A diferencia de otros formatos de resolución de problemas, esta metodología no busca que el grupo ofrezca consejos o soluciones rápidas. La premisa es que muchas veces las soluciones emergen naturalmente cuando se comprende mejor la situación.

En este sentido, la metodología se apoya en una idea central: la calidad de la atención que llevamos a una conversación determina la calidad de los resultados que obtenemos.

Cuando las personas dejan de defender posiciones y comienzan a explorar perspectivas, aparecen nuevas posibilidades de acción. En contextos escolares esto resulta especialmente valioso porque permite pasar de dinámicas centradas en la acusación o la búsqueda de culpables hacia dinámicas orientadas a la comprensión y la construcción conjunta. Esto se traduce en una pregunta fundamental: ¿desde qué lugar escucha un docente cuando hay un conflicto?

La metodología que se propone aquí toma ese núcleo y lo adapta para que los docentes puedan facilitar procesos grupales donde los estudiantes aprendan a:

- Escuchar sin preparar respuesta.
- Validar sin necesariamente estar de acuerdo.
- Ampliar su comprensión del otro más allá de lo visible.

Principios fundamentales:

Suspender el juicio

Todos interpretamos la realidad a través de nuestras experiencias previas. Suspender el juicio no significa abandonar nuestras opiniones, sino reconocer que pueden ser incompletas.

Escuchar con curiosidad

La curiosidad genuina permite descubrir aspectos que inicialmente no resultaban visibles.

Confiar en la inteligencia colectiva

Ninguna persona posee una comprensión completa de una situación compleja. La diversidad de perspectivas enriquece la comprensión del grupo.

Hablar desde la experiencia

La metodología privilegia la experiencia vivida por sobre las interpretaciones o generalizaciones.

La metodología paso a paso

Los Círculos para Construir Convivencia se organizan en grupos de 4 a 6 personas, con roles definidos y 5 momentos secuenciales. La duración estimada es de 40 a 60 minutos.



ROLES

Rol	Nombre sugerido	Función
Facilitador	El guardián del espacio	Sostiene el proceso, marca los tiempos, recuerda las normas.
Narrador	El portavoz	Comparte la situación o conflicto desde su vivencia.
Espejos (2 o 3)	Los oyentes	Escuchan sin interrumpir, luego devuelven lo que percibieron.
Observador	El cronista	Registra palabras clave, emociones nombradas, silencios; no opina.
Sintetizador	El tejedor	Al final, integra los aportes en un aprendizaje colectivo.

En grupos pequeños, el observador y el sintetizador pueden desempeñar el mismo rol.

Paso 1: Apertura del Círculo (5 minutos)

El Guardián da la bienvenida y establece el encuadre con tres acuerdos fundamentales:

- *"Acá no venimos a ganar ni a convencer; venimos a entender."*
- *"Lo que se dice en el círculo se queda en el círculo."*
- *"Hablamos desde el 'yo', no desde el 'todos' o el 'siempre.'"*

Se puede usar un objeto de la palabra (pelota, piedra, pañuelo) como regulador de turnos. Solo habla quien lo tiene.

Paso 2: La Narración (8-10 minutos)

La conversación comienza cuando una persona con el rol de portavoz comparte una situación que le genera preocupación, malestar o incertidumbre. El objetivo no es demostrar quién tiene razón, sino es describir la experiencia propia.

- *¿Qué pasó? (sin acusar) ¿Qué sentiste? ¿Qué necesitabas en ese momento que no tuviste?*

Los demás escuchan en silencio activo: sin gestos de aprobación/desaprobación, sin mirar el celular, con el cuerpo orientado hacia el narrador.



Paso 3: Los Espejos (15-20 minutos)

Luego de escuchar el relato, los participantes con el rol de oyentes realizan preguntas abiertas. Estas preguntas no buscan desafiar ni cuestionar. Buscan ampliar la comprensión. Hay una restricción crucial: no pueden dar opiniones ni soluciones. Solo pueden:

- *Devolver lo que escucharon: "Escuché que para vos lo más difícil fue..."*.
- *Nombrar emociones que percibieron: "Noté que cuando hablaste de... tu voz cambió".*
- *Hacer una sola pregunta de apertura: "¿Qué significó eso para vos?"*.

Este paso permite verificar la comprensión y genera una poderosa experiencia de reconocimiento.

El cronista registra en silencio: palabras que se repiten, emociones mencionadas, momentos de pausa.

Paso 4: Ronda de perspectivas (10 minutos)

Una vez que la experiencia ha sido comprendida, el grupo amplía la mirada. Aquí el círculo se abre. Cada participante puede compartir brevemente su propio punto de vista sobre la situación o un momento en que vivió algo similar. No es debate: es ampliar el mapa.

Algunas preguntas posibles son:

- *¿Qué podría haber estado viviendo la otra persona?*
- *¿Qué factores del contexto pudieron influir?*
- *¿Qué elementos aún no estamos considerando?*

Este momento favorece el desarrollo de la empatía y el pensamiento complejo.

El Guardián/a regula que nadie invalide lo que dijo otro.

Paso 5: Tejido y cierre (5-10 minutos)

Cada participante comparte aquello que le resultó significativo. No habla sobre lo que otro debería hacer, sino sobre lo que aprendió o comprendió. Este paso fortalece la construcción colectiva de sentido.

El tejedor integra: sin juzgar ni corregir, nombra los puntos en común, los aprendizajes que emergieron y formula una pregunta de cierre colectiva:

- *"¿Qué nos llevamos de este círculo?"*



Se puede finalizar con un gesto simbólico de cierre (por ejemplo, cada integrante/participante dice una palabra significativa, se paran y aplauden juntos).

El profesor de Educación Física como facilitador de procesos grupales

Tradicionalmente, la autoridad docente ha estado asociada con la capacidad de dirigir, corregir y tomar decisiones. Sin embargo, cuando se trata de conflictos interpersonales, muchas veces resulta más útil asumir el rol de facilitador.

Facilitar significa crear condiciones para que el grupo pueda pensar, escuchar y aprender. No implica renunciar a la autoridad ni dejar de intervenir cuando sea necesario. Implica utilizar la autoridad para sostener procesos de diálogo y reflexión.

En Educación Física, este rol adquiere especial relevancia porque las actividades corporales suelen movilizar emociones intensas relacionadas con la competencia, la cooperación, el desempeño, la pertenencia y el reconocimiento. El profesor se convierte entonces en un modelador de habilidades socioemocionales.

Los estudiantes no solo aprenden observando lo que el docente dice. También aprenden observando cómo escucha, cómo regula los desacuerdos y cómo aborda los conflictos.

Reflexiones finales

Los conflictos no son interrupciones del proceso educativo, son parte del mismo.

Cada desacuerdo, cada tensión y cada diferencia contiene una oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades que necesitarán durante toda su vida: escuchar, comprender, expresar emociones, reconocer perspectivas distintas y construir acuerdos.

La metodología presentada en este cuadernillo parte de una convicción sencilla pero profunda: cuando las personas se sienten escuchadas, comprendidas y reconocidas, se vuelven más capaces de escuchar, comprender y reconocer a los demás.

En una época caracterizada por la polarización, la inmediatez y la dificultad para sostener conversaciones complejas, enseñar a escuchar puede convertirse en una de las tareas educativas más valiosas y transformadoras.





**Buenos
Aires
Ciudad**