

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA
MEJORAR LA COHESIÓN ESCOLAR Y FOMENTAR LA INCLUSIÓN
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Judith Sadurní Amargant

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Trabajo de Fin de Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo

2025

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la escuela por brindarme la oportunidad de trabajar con ellos y hacer posible que este proyecto se haga realidad. A las alumnas de la clase, por su disposición y por permitirme escuchar sus voces e ideas, claves para el desarrollo de este trabajo. Un especial agradecimiento a la tutora por aportarme su experiencia y apoyo durante todo este proceso formativo.

A nivel personal, quiero agradecer profundamente a mi familia, por su incondicional apoyo, paciencia y comprensión a lo largo de todo el proceso de elaboración de este trabajo. Sin su amor y motivación constante, no habría sido posible.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster estudia el papel de la inteligencia emocional como herramienta fundamental para mejorar la cohesión escolar y promover la inclusión en la etapa de educación primaria. Para ello, se examinan los conceptos clave de la educación inclusiva, la inteligencia emocional y las escuelas democráticas, indagando cómo se interrelacionan para favorecer la creación de entornos educativos que sean más cooperativos, equitativos y emocionalmente saludables. A través de un estudio de caso, concretamente un aula de primero de primaria, se analiza cómo la implementación de programas de inteligencia emocional contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en las alumnas, potenciando la cohesión grupal y la inclusión. La escucha activa de las voces del alumnado es un elemento esencial, ya que su implicación en la creación del clima emocional permite una mayor cohesión e inclusión entre las alumnas. Los hallazgos de esta investigación brindan implicaciones prácticas para docentes y responsables educativos, destacando la relevancia de formar a los equipos docentes en competencias emocionales para poder crear entornos más inclusivos.

Palabras clave: Inteligencia emocional, cohesión escolar, inclusión, educación primaria, escuelas democráticas, desarrollo emocional.

Abstract

This Master's Thesis explores the role of emotional intelligence as a fundamental tool to improve school cohesion and promote inclusion in primary education. To this end, it examines key concepts such as inclusive education, emotional intelligence, and democratic schools, investigating how they interrelate to foster the creation of more cooperative, equitable, and emotionally healthy educational environments. Through a case study -specifically, a first-grade classroom- it analyzes how the implementation of emotional intelligence programs contributes to the development of students' social and emotional skills, enhancing group cohesion and inclusion. Active listening to students' voices is a key element, as their involvement in shaping the emotional climate allows for greater cohesion and inclusion among them. The findings of this research offer practical implications for teachers and educational leaders, highlighting the importance of training teaching staff in emotional competencies in order to create more inclusive environments.

Keywords: Emotional intelligence, school cohesion, inclusion, primary education, democratic schools, emotional development.

Índice de contenidos

1. Introducción	7
2. Justificación	8
3. Pregunta de investigación y objetivos	10
4. Marco teórico	11
4.1. Introducción	11
4.2. La educación inclusiva	12
4.2.1. Conceptualización de la educación inclusiva	12
4.2.2. El currículum en la educación inclusiva	13
4.2.3. La responsabilidad compartida en la educación inclusiva	14
4.3. El desarrollo de la educación emocional	17
4.3.1. La educación emocional	17
4.3.2. Competencias emocionales	19
4.3.3. Inteligencia emocional	22
4.3.4. El desarrollo emocional de los 6 a los 12 años	23
4.3.5. El papel de la comunidad educativa para la educación emocional	26
4.4. La escuela democrática	28
4.4.1. Conceptualización de escuela democrática	28
4.4.2. Currículum democrático	31
4.4.3. El rol docente en la escuela democrática	33
4.4.4. Las voces del alumnado como agentes de cambio y mejora educativa	34
5. Diseño de la investigación	37
5.1. Pregunta de investigación y objetivos	37
5.2. Metodología	37
5.3. Contexto y participantes	38
5.3.1. Centro educativo	38
5.3.2. Grupo clase	39
5.3.3. Docentes participantes en la investigación	40
5.4. Instrumentos de recogida de datos	41
5.4.1. Observación	41
5.4.2. Grupo de discusión	42

5.4.3. Entrevistas semiestructuradas	43
5.4.4. Dinámicas para recoger las voces del alumnado	44
5.4.5. Diario de Campo	46
5.5. Actividades de Educación Emocional	47
5.6. Dimensión ética de la investigación	48
5.7. Procedimiento de recogida de datos	49
5.8. Procedimiento de análisis de datos	50
5.9. Alcances y limitaciones del estudio	51
6. Resultados	53
6.1. Educación emocional en la etapa de Educación Primaria	53
6.1.1. Desarrollo de competencias emocionales	53
6.1.2. Dinámicas emocionales como práctica inclusiva y democrática	56
6.1.3. Procesos de aprendizaje emocional: avances y obstáculos	57
6.2. El rol docente en la construcción de aulas emocionalmente inclusivas	59
6.2.1. El docente como mediador emocional e inclusivo	60
6.2.2. Posibilidades y obstáculos en el ejercicio docente	61
6.3. La voz del alumnado y su participación activa en el aula	62
6.3.1. Recursos expresivos emocionales del alumnado	62
6.3.2. Participación, autonomía y toma de decisiones	64
6.3.3. Cohesión grupal y clima emocional como reflejo de inclusión	66
6.3.4. Oportunidades y desafíos para una participación igualitaria	68
7. Discusión	70
7.1. Educación emocional en la etapa de Educación Primaria	70
7.2. Rol del docente en contextos emocionalmente inclusivos	73
7.3. La voz del alumnado y su participación activa en el aula	75
8. Conclusiones	79
9. Referencias bibliográficas	82
10. Anexos	91
Anexo I. Plantilla de observación	92
Anexo II. Guion de diez preguntas	93
Anexo III. Entrevista semiestructurada	94
Anexo IV. Cuestionario alumnas	95

Anexo V. Dado de las emociones	98
Anexo VI. Ficha con varios rostros	99
Anexo VII. Cartel con el dibujo del semáforo y los pasos a seguir	100
Anexo VIII. Plantilla de las gafas positivas	101
Anexo IX. Modelo de consentimiento informado (participantes)	102
Anexo X. Petición de autorización al centro educativo	104
Anexo XI. Actividades de Educación Emocional	107

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) recibe el título de *La inteligencia emocional como herramienta para mejorar la cohesión escolar y fomentar la inclusión en educación primaria*. El objetivo general de este estudio es investigar cómo la inteligencia emocional puede llegar a ser una herramienta clave para mejorar la cohesión y la convivencia en el aula de primero de primaria, contribuyendo a la creación de un espacio inclusivo que favorezca tanto el desarrollo emocional como el aprendizaje de todo el alumnado.

El estudio busca responder a una necesidad creciente en el ámbito educativo: fomentar la inclusión a través de la gestión y el desarrollo de la inteligencia emocional. En un contexto escolar cada vez más diverso, considero que la inclusión del alumnado, independientemente de sus características y necesidades, es crucial para asegurar una educación equitativa y respetuosa. En el transcurso de este trabajo, se analizará cómo la inteligencia emocional puede favorecer un ambiente más colaborativo y respetuoso, lo que, por consiguiente, mejora la cohesión del grupo y facilita la inclusión de todos y todas.

La estructura de este trabajo está organizada en diversos apartados que permiten desarrollar la investigación de manera coherente. En primer lugar, se presenta la introducción, donde se establece el objetivo general de la investigación, se detalla el interés personal detrás del estudio y se describe una visión general de la estructura del TFM. A continuación, en la justificación, se exponen las razones por las cuales este estudio es relevante, sustentado en la experiencia docente y en la necesidad de promover la inclusión mediante la inteligencia emocional. A continuación, se plantean la pregunta de investigación y los objetivos, que guiarán el desarrollo de la investigación y establecerán las líneas de análisis.

El marco teórico trata los conceptos clave que sustentan el trabajo, tales como la educación inclusiva, la inteligencia emocional y la escuela democrática. En el apartado de diseño de la investigación, se explica la metodología empleada, detallando el contexto educativo, los participantes y los instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como las consideraciones éticas. En resultados, se presentan los hallazgos obtenidos a través de la investigación, estableciendo también la discusión pertinente. Por último, en las conclusiones, se reflexiona sobre los resultados, se responde a la pregunta de investigación y se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos. El trabajo culmina con las referencias bibliográficas y los anexos, donde se recogen las fuentes consultadas y recursos adicionales importantes.

2. Justificación

Este trabajo tiene su origen en mi experiencia como tutora en un grupo de primero de primaria, donde he tenido la oportunidad de observar de manera directa los retos y oportunidades que la diversidad presenta en el aula. En un entorno educativo donde cada vez hay mayor heterogeneidad y es más diverso, he llegado a la conclusión de que la inclusión escolar es un pilar crucial para el desarrollo de una comunidad educativa equitativa y respetuosa con las diferencias. A través de mi labor como docente, he observado que algunos niños y niñas presentan dificultades para interactuar con sus iguales, expresar sus emociones o regular su comportamiento, y esto genera barreras en el proceso de inclusión y barreras para el aprendizaje. Por esta razón, como maestra, considero fundamental atender las necesidades emocionales y sociales de todo el alumnado para garantizar su participación activa en el proceso educativo.

En este sentido, la teoría de la inteligencia emocional presentada por Goleman (1995) adquiere una especial importancia. Goleman sostiene que la capacidad para identificar, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como la destreza para reconocer y manejar las emociones de los demás, es fundamental para el desarrollo personal y social. La inteligencia emocional no solo contribuye al bienestar individual, sino que también favorece la creación de un ambiente de convivencia armónica, promoviendo la cohesión grupal y la inclusión dentro del aula. Según Goleman (1995), cuando los y las alumnas desarrollan sus competencias emocionales, se incrementa su capacidad para resolver conflictos, gestionar el estrés y optimizar su rendimiento académico, lo cual tiene un impacto directo en la inclusión escolar.

De manera similar, el enfoque de Ainscow (1999) sobre la inclusión escolar resalta la importancia de un sistema educativo que se ajuste a las necesidades diversas de todos y todas. Según Ainscow, la inclusión no se trata sólo de integrar a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula, sino que implica transformar la cultura y las prácticas educativas para garantizar que todas las personas en igualdad de condiciones puedan participar y aprender de manera significativa. Para conseguirlo, es necesario desarrollar un enfoque flexible que permita la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y elimine barreras que dificulten el acceso a la educación de ciertos estudiantes.

Por otro lado, el modelo de escuela democrática, tal como lo describe Cook-Sather (2008), aboga por la creación de un entorno educativo donde los y las alumnas tengan voz en los procesos de toma de decisiones y en la construcción del conocimiento. Este enfoque promueve la participación activa del alumnado en el diseño de su propio aprendizaje y en la gestión del aula, y promueve la equidad, el respeto mutuo y la integración de todos los miembros de la comunidad educativa. Según Cook-Sather (2008), al impulsar la participación y el empoderamiento del estudiantado, se refuerza la conexión emocional con el aula, lo que potencia su sentido de pertenencia y su desarrollo personal, social y académico.

El trabajo emocional, como herramienta pedagógica, se presenta como un medio crucial para fomentar la convivencia y la cohesión dentro del grupo, elementos fundamentales para conseguir una inclusión efectiva. En este sentido, la educación emocional surge como una

estrategia clave para crear un entorno positivo, donde el alumnado pueda gestionar sus emociones de forma adecuada y aprender a relacionarse con sus compañeros desde el respeto y la empatía. Tal como lo indican autores como Bisquerra (2000) y el grupo GROU de la Universidad de Barcelona, los programas de educación emocional favorecen el autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, competencias que son esenciales para la construcción de un ambiente inclusivo y colaborativo en el aula.

El objetivo de este trabajo es investigar cómo la inteligencia emocional puede ser un eje transversal para mejorar la cohesión y convivencia en el aula de primero de primaria, contribuyendo a la creación de un espacio inclusivo que promueva tanto el desarrollo emocional como el aprendizaje. Este interés se ve reforzado por el contexto de innovación pedagógica y el compromiso con el bienestar emocional del alumnado que caracteriza el centro educativo donde actualmente trabajo. En nuestro colegio, hemos implementado diversas iniciativas basadas en la educación emocional, lo cual me ha permitido acceder a formación especializada y herramientas prácticas que favorecen la inclusión y el bienestar de todo el alumnado.

Puesto que la educación emocional es esencial en los primeros años de escolarización, considero que este trabajo puede aportar de forma significativa reflexiones para avanzar hacia contextos más inclusivos desde los inicios de la Educación Primaria. A través de esta investigación, se pretende analizar cómo la implementación de programas de inteligencia emocional, dentro de un marco de escuela democrática, puede promover un aula con más cohesión, inclusión y respeto con las diferencias.

3. Pregunta de investigación y objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo la inteligencia emocional del alumnado en un aula de primero de primaria contribuye a la mejora de la cohesión grupal y la inclusión escolar. A través de este análisis, se busca identificar las dinámicas basadas en educación emocional que favorecen un entorno de convivencia positiva e inclusiva, con la implicación activa del alumnado, docentes y comunidad educativa.

De este modo, la principal pregunta de investigación que guía el estudio es: ¿Cómo contribuye el bienestar emocional del alumnado de primero de Educación Primaria a la mejora de la cohesión grupal y la inclusión escolar?

Para la consecución del objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo 1:** Examinar la importancia de la educación emocional para contribuir a la creación de un entorno inclusivo y a la convivencia positiva entre el alumnado.
- **Objetivo 2:** Analizar el rol docente en la creación de un entorno inclusivo, mediante el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.
- **Objetivo 3:** Recoger y analizar las voces del alumnado para contribuir a la mejora de la convivencia escolar, la cohesión grupal y promover un ambiente más inclusivo.

4. Marco teórico

4.1. Introducción

En los últimos años, la educación inclusiva ha ganado relevancia dentro de los sistemas educativos a nivel mundial, como respuesta a la necesidad de garantizar que todo el alumnado, sin importar sus características individuales, tenga acceso a una educación de calidad. Esto refleja un cambio en la concepción de la educación, dejando atrás un modelo más uniforme por uno que valora y fomenta la diversidad. La inclusión escolar no solo se limita a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), sino que aboga por la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan la participación activa de todo el alumnado, celebrando la diversidad y asegurando que cada alumno se sienta reconocido, respetado y apoyado, sin quedar fuera del proceso educativo.

En este escenario, diversos factores contribuyen a la eficacia de la educación inclusiva, entre ellos, la inteligencia emocional y la escuela democrática. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de comprender, gestionar y expresar nuestras emociones de manera adecuada, tanto en uno mismo como en las relaciones con los demás. Este conjunto de habilidades y destrezas resulta imprescindible en el contexto escolar, ya que fortalece el bienestar emocional de los y las alumnas y crea un entorno de respeto y empatía, favoreciendo la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. La inteligencia emocional, además, promueve el autoconocimiento y la autorregulación emocional, herramientas fundamentales para la convivencia armónica en una comunidad escolar diversa.

Por su parte, el concepto de escuela democrática propone un modelo educativo basado en la participación activa y el ejercicio de la voz de todos los miembros de la comunidad escolar, incluido el estudiantado. Este enfoque defiende la importancia de las decisiones compartidas y el trabajo colectivo en la construcción de un entorno escolar más equitativo y cooperativo, donde cada miembro de la comunidad tenga un papel activo en la toma de decisiones, promoviendo la responsabilidad, la justicia y la colaboración como valores esenciales.

Por todo ello, en este marco teórico se explora la interrelación entre estos tres conceptos clave, educación inclusiva, inteligencia emocional y escuela democrática -, con el fin de comprender cómo la integración de estos enfoques puede favorecer la inclusión educativa y contribuir al desarrollo de entornos educativos más equitativos y cooperativos. A través del análisis de la bibliografía y los enfoques pedagógicos más relevantes en este campo, se busca ofrecer una reflexión profunda sobre las prácticas educativas que pueden transformar las escuelas en entornos más inclusivos y emocionalmente saludables para todo el alumnado.

4.2. La educación inclusiva

En este apartado se profundiza en el concepto de educación inclusiva, abordando sus principios fundamentales.

4.2.1. Conceptualización de la educación inclusiva

La educación inclusiva se basa en la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) sienta la obligación de que los Estados deben velar por el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva haciendo ajustes y dando los apoyos necesarios. La UNESCO (2020) hace una llamada explícita para que se entienda que la educación inclusiva es una aspiración para “todos y todas, sin excepción”, debiendo estar los más vulnerables en primera línea de los planes de acción puesto que afrontan más barreras. Según la UNESCO (2020), la educación inclusiva implica la necesidad de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus características o necesidades específicas.

Sin embargo, actualmente hay múltiples definiciones de educación inclusiva sin que exista un acuerdo unánime entre ellas. Según Stainback (2001), la educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula. Porter (2001) complementa esta información, diciendo que “el estudiantado con necesidades especiales o discapacidades va a la escuela donde ya iría si no fuera discapacitado y va a una clase común con los compañeros de su edad” (p.7).

Ainscow (2005) añade que la inclusión escolar va más allá de la mera integración del alumnado con necesidades educativas especiales, ya que supone una transformación de las prácticas educativas y de las culturas escolares para hacerlas más abiertas, equitativas y accesibles para todos y todas las estudiantes. Ainscow (2001) lo define como un:

Proceso de incremento de la participación del alumnado en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (p.44).

El concepto de integración se basa en integrar dentro de una sociedad a personas que en algún momento habían sido excluidas de ella a causa de sus diferencias. La inclusión, por su parte, defiende todo lo contrario. Incluir significa abrir las puertas de los centros para que todos tengan las mismas oportunidades, crear escuelas en las que no se juzgue al estudiantado por sus diferencias, sino que estas sean un motivo de aprendizaje. La inclusión pretende incrementar la participación del alumnado en las escuelas ordinarias y reducir de esta manera la exclusión, sin olvidar que uno de los procesos más importantes se trata de la propia educación fuera de las escuelas.

Según Booth (2000), no se trata de atender únicamente a niños y jóvenes con discapacidad puesto que esto sería un proyecto excluyente. Se trata de identificar y eliminar cualquier tipo de barrera atendiendo a todos y todas en igualdad de condiciones. Por lo tanto, la educación inclusiva no es únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de

los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que todos y todas tengan acceso a cualquier forma de escolaridad (Dyson, 2001, citado por Arnaiz Sánchez, 2003).

La inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el del incremento de la participación de todos los y las alumnas en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión (Barton, 2000).

Ainscow et al. (2006) proponen tres principios que fundamentan la educación inclusiva:

- Presencia: Todo el alumnado está presente y es incorporado en las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el grupo de referencia.
- Participación: Intervención y expresión por parte de todos en las experiencias educativas, haciéndolo posible en función de sus posibilidades.
- Progreso: Cualquier individuo en su proceso educativo avanza y se desarrolla alcanzando diferentes aprendizajes, aunque sea de forma distinta.

De esta manera, la diversidad no solo se reconoce como un desafío, sino también como un recurso valioso que puede fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque promueve un ambiente educativo más equitativo y colaborativo, donde cada individuo, independientemente de su edad, sexo, origen étnico, idioma o discapacidad, tiene la oportunidad de contribuir y crecer. Así, la diferencia se convierte en una herramienta fundamental para apoyar el aprendizaje, en lugar de ser vista como un obstáculo a superar.

Finalmente, y según Riese (2008), la educación inclusiva es un proceso continuo de cambio educativo y social, que exige planificación y evaluación constantes. Este proceso implica transformaciones tanto inmediatas como a largo plazo, y requiere la colaboración activa de diversos actores, como la administración, los docentes, las familias, las organizaciones y los investigadores.

Esto destaca que la educación inclusiva es un proceso en constante evolución, y coincide con lo que Ainscow (2003) afirma; “en la práctica la labor nunca finaliza, la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (p.12). Corbett (1999, p.19) también comparte esta visión y comenta que “la inclusión es un proceso inacabado, conectado a la exclusión”. En consecuencia, la inclusión no es un estado final, sino un proceso constante de reflexión y adaptación que enfrenta los desafíos de las desigualdades persistentes. Existe una necesidad constante de enfoque flexible para conseguir una educación verdaderamente inclusiva.

4.2.2. El currículum en la educación inclusiva

El contexto de aprendizaje inclusivo demanda un currículum común que permita a todo el alumnado participar activamente en el proceso educativo, sin importar sus capacidades o características individuales.

Según Ballard (1995, p.1), “la inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo currículum todo el alumnado, con la aceptación de los demás sin

sentirse diferentes”, lo que sugiere que la inclusión debe basarse en estructuras educativas que todo el alumnado pueda compartir.

López (1995), citado por Jiménez y Vilà (1999), complementa esta visión, afirmando que:

Una escuela común que persigue eliminar las segregaciones y desigualdades de cualquier tipo, lo que no quiere decir una escuela homogénea o uniforme, sino una escuela que, en base a un currículum común, favorece la diversificación metodológica para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades en situaciones de aprendizaje variadas y valiosas para todos (p.70).

Este enfoque subraya que, si bien la base debe ser un currículum común, la diversificación de métodos de enseñanza es crucial para que todo el estudiantado pueda aprender de manera efectiva, ajustándose a sus necesidades y habilidades individuales.

Dentro de este marco, se reconoce la necesidad de que el currículum sea flexible y se ajuste a las diferentes formas de aprendizaje del alumnado. Esto implica aceptar que, aunque existe un solo currículum común, es posible y necesario realizar modificaciones individualizadas que respondan a las particularidades de cada alumno, permitiendo su máximo aprovechamiento del proceso educativo. El profesorado, por lo tanto, debe planificar métodos y contextos de aprendizaje diversos para satisfacer las diferentes formas de aprender de los estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo juega un papel fundamental para apoyar la educación inclusiva. Esta estrategia promueve la colaboración entre el estudiantado, el intercambio de conocimientos y el aprendizaje activo, lo cual beneficia a todos los involucrados, independientemente de sus características. Como señala Pujolàs (2008):

El aprendizaje cooperativo no es sólo un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares. Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable (p.1)

Además, con el tiempo y una buena planificación, el trabajo en equipo mejora porque los alumnos aprenden a relacionarse mejor, se respetan más y eso favorece un clima positivo que hace que aprender resulte más atractivo y posible para todos (Pujolàs, 2008).

En definitiva, promover el trabajo en equipo no solo favorece el desarrollo académico, sino que también fortalece las habilidades sociales y emocionales del alumnado, generando mayor cohesión grupal.

4.2.3. La responsabilidad compartida en la educación inclusiva

La educación inclusiva requiere un compromiso colectivo para ser efectiva y alcanzar resultados positivos, y esta corresponsabilidad recae en todos los miembros de la comunidad educativa. La falta de transformación en los centros educativos, especialmente en lo que respecta a la atención del alumnado con necesidades especiales, se ha identificado como una de las barreras más significativas para el desarrollo de una escuela

inclusiva (Freire y César, 2003). Por lo tanto, es crucial centrar la atención en la colaboración conjunta entre todos los actores involucrados, incluidos docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general. Solo mediante este esfuerzo colectivo se podrá garantizar que la educación inclusiva sea verdaderamente efectiva y que todos los y las estudiantes, sin importar sus necesidades, puedan acceder a una educación de calidad.

Cabe destacar que las necesidades educativas especiales (NEE) surgen cuando un estudiante presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto al de sus compañeros y la escuela no dispone de los recursos necesarios para apoyarlo adecuadamente. En estos casos, se requieren apoyos adicionales o diferentes, como materiales específicos, profesionales especializados, adaptaciones curriculares o ajustes en el entorno (Infante, 2007; Grijalba y Estévez, 2020).

Se define las necesidades educativas especiales como aquellas que surgen cuando el alumno aprende a un ritmo muy diferente al de sus compañeros y los recursos escolares no son suficientes, por lo que requiere apoyos adicionales o distintos, como profesionales especializados, materiales, adaptaciones curriculares o cambios arquitectónicos.

Uditsky (1993, p.88) refuerza esta perspectiva al señalar que “el proceso de inclusión significa que el o la alumna con discapacidad es visto como un miembro valorado por la escuela”, lo que resalta la importancia de reconocer el valor de cada estudiante para crear un entorno educativo inclusivo y participativo. La educación inclusiva no solo busca la integración física del alumnado con discapacidad, sino también su integración plena en la comunidad escolar como miembros valorados.

Además, en las escuelas inclusivas se pone un énfasis particular en la construcción de una comunidad sólida. Según Stainback et al. (2004), en las escuelas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad, lo que implica que la creación de una cultura de respeto y colaboración es fundamental para la inclusión.

La inclusión escolar no es un proceso superficial, sino que requiere una reestructuración de la organización educativa, el currículo y los servicios. Como señala Sebba (1997), la inclusión debe entenderse como un proceso que impulsa a los centros educativos a replantear su organización, el currículo y los servicios que ofrecen, con el fin de responder a la diversidad del alumnado. Esta reestructuración busca hacer de las escuelas espacios en los que todo el estudiantado, independientemente de sus características, pueda participar activamente y desarrollarse plenamente.

Slee (1999) también destaca que la escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezca todo el alumnado, lo que refleja la necesidad de transformar las estructuras y prácticas existentes para crear entornos más acogedores y equitativos.

Por lo tanto, la construcción de puentes entre el profesorado, el alumnado y las familias es una pieza clave para generar un compromiso compartido en la vida organizativa de la escuela. González (2008) subraya que la escuela inclusiva se preocupa por generar oportunidades para que todos los involucrados se impliquen en la gestión y organización del centro, lo que permite fortalecer la comunidad educativa y garantizar una experiencia educativa más enriquecedora.

Puesto que alcanzar una escuela inclusiva requiere la implicación de todos los agentes educativos, es necesario reflexionar acerca de las culturas, políticas y prácticas educativas existentes que pueden suponer barreras en el proceso. El Index for Inclusion es una herramienta creada por Booth y Ainscow (2011) para ayudar a las escuelas a autoevaluar y mejorar su cultura, políticas y prácticas con el fin de fomentar una educación más inclusiva, valorando la diversidad como un recurso para el aprendizaje. Se recogen tres dimensiones que permiten asegurar condiciones, procesos y prácticas escolares, siendo estos los puntos fuertes que facilitan el proceso de inclusión educativa, tal como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensión	Objetivos y acciones clave asociadas
Culturas Inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir una comunidad que considere y respete a todos sus miembros. ● Fomentar valores inclusivos.
Políticas Inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión del centro que garantice la participación de todos y todas. ● Planificar y organizar el apoyo a la diversidad.
Prácticas Inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Hay múltiples maneras de enseñar y aprender en el aula. ● Crear un currículo accesible para todos y todas.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Booth y Ainscow (2011).

Según el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), la creación de una cultura inclusiva requiere un compromiso claro con la aceptación y el respeto de las diferencias. Sin embargo, este enfoque va más allá de simplemente aceptar esas diferencias, ya que también implica verlas como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Booth et al. (2000) señalan que la diversidad debe considerarse un recurso enriquecedor que apoya el aprendizaje de todos, no un problema a superar.

La educación inclusiva no es un camino fácil, requiere esfuerzo y un cambio de actitud por parte de todos los involucrados. Como comenta Echeita (2014):

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta: el derecho a una educación de calidad, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (p.72).

En este sentido, es de vital importancia que los adultos y todos los miembros de la comunidad educativa no opten por la vía fácil de la exclusión, sino que trabajen juntos para encontrar soluciones que permitan alcanzar una inclusión total.

Mansel y Semmel (1997) enfatizan que la inclusión va más allá de los aspectos técnicos y científicos; se trata de un principio ético y moral que debe ser adoptado por la sociedad y el sistema educativo.

En cuanto a la relación entre la educación inclusiva y la sociedad en general, se reconoce que la inclusión en la educación no es un fenómeno aislado. Según Booth et al. (2000), la inclusión en la educación forma parte de un proceso más amplio de inclusión social, lo que indica que la inclusión educativa debe estar alineada con un enfoque más amplio de inclusión social. De igual manera, Parrilla (2000) sostiene que el tema de la inclusión no se limita solo al ámbito educativo, sino que es una idea transversal que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida, como el social, laboral y familiar, lo que subraya que la inclusión debe trascender las paredes de las aulas y convertirse en un principio fundamental en todas las áreas de la vida cotidiana.

Por ende, se resalta que la creación de un ambiente de convivencia y respeto mutuo es esencial para que la inclusión sea efectiva. El aprendizaje no solo depende de los contenidos, sino también de la calidad de las relaciones interpersonales, lo que pone de manifiesto la importancia de construir un entorno emocionalmente saludable donde todo el alumnado se sienta valorado y comprendido. En este contexto, la inteligencia emocional juega un papel clave, ya que facilita la creación de relaciones positivas y una atmósfera de apoyo y respeto mutuo, lo que contribuye a una inclusión real y al bienestar general de los y las estudiantes.

4.3. El desarrollo de la educación emocional

En esta sección, se aborda cómo la educación emocional contribuye al desarrollo integral del alumnado y su impacto en el ámbito educativo.

4.3.1. La educación emocional

Según Bisquerra (2009), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana y aumentar el bienestar personal y social.

Tal como cita López-Cassà (2023), desde la neurociencia se señala la relevancia de las emociones en el campo educativo. Las aportaciones científicas muestran la importancia que tienen las emociones en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, puesto que constituyen la base de la curiosidad y la atención que son tan determinantes en los procesos de aprendizaje (Bueno, 2019). Asimismo, se relacionan, entre otros, con la mejora de la convivencia y clima de centro (Filella et al., 2014), el incremento del rendimiento académico (Ros-Morente et al., 2017), la disminución de la ansiedad (Salazar y Chosequillo, 2016), y la prevención de la violencia y el acoso escolar (Díaz-López et al., 2019).

En este sentido, la infancia es un periodo clave para que el niño vaya poniendo nombre a las emociones y sepa asociarlas a los diferentes cambios, a medida que va madurando (López, 2007). Esta etapa es fundamental para sentar las bases de una adecuada regulación emocional y para fomentar relaciones interpersonales saludables durante toda la

vida. Berastegui (2015) refuerza esta idea diciendo que la educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten al alumnado adaptarse a las situaciones y experiencias de la vida. Según comenta López-Cassà (2003, p.25), “es una forma de prevención primaria inespecífica que fomenta las tendencias constructivas y minimiza las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, bullying, etc.) a la vez que contribuye a generar un clima favorable”.

Por lo tanto, podemos decir que la educación emocional no solo promueve el bienestar emocional, sino que ayuda al desarrollo integral de la persona, y, en consecuencia, favorece una buena convivencia.

Pero, ¿qué papel desempeña específicamente la educación emocional? En este sentido, Bisquerra (2009) presenta los objetivos principales de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Denominar correctamente las emociones.
- Identificar las emociones de los otros.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas.

De acuerdo con el mismo autor, Bisquerra (2009) afirma que la educación emocional permite dar respuesta a múltiples necesidades que afectan tanto al alumnado como al profesorado. Entre ellas, se encuentra la mejora de la salud emocional y del clima en el aula, así como la promoción de relaciones sociales más positivas y una convivencia más armónica. También contribuye a la resolución de conflictos y contradicciones cotidianas, al afrontamiento del analfabetismo emocional y al impulso de la inteligencia emocional. Esta perspectiva favorece, además, el desarrollo integral del niño, potencia el autoconocimiento y mejora las competencias emocionales del profesorado. Todo ello repercute directamente en la reducción de situaciones de fracaso escolar y en la generación de emociones positivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según López-Cassà (2023), estas ideas han sido exploradas y conocidas desde hace tiempo, y nos explica que en el informe *Replantear la educación* de la UNESCO (2015) ya se destacaba la necesidad de ir más allá del aprendizaje académico convencional, adoptando la idea de integrar en la educación los cuatro pilares descritos en el informe *Delors* (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, los cuales sustentan una visión humanista de la educación.

Actualmente, se está avanzando hacia un modelo educativo cuyo objetivo es formar de manera integral, no limitándose únicamente a la dimensión cognitiva, sino también

abarcando la dimensión emocional. Esta concepción se ve reflejada en diversas normativas y leyes tanto a nivel estatal como autonómico.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), pone énfasis en la educación emocional, y la considera una responsabilidad compartida por todos los niveles del sistema educativo. La ley incluye esta dimensión dentro de las competencias clave que deben desarrollarse a lo largo de la escolarización obligatoria, más en concreto, dentro de la competencia “personal, social y de aprender a aprender”. Además, la LOMLOE establece que la educación en valores y emociones se debe trabajar transversalmente en todas las áreas del currículum.

En el marco internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) también impulsa globalmente la educación emocional con la propuesta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuyo objetivo es conseguir un mundo mejor. En concreto, el ODS 3 “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las edades”, busca asegurar que todas las personas tengan acceso a condiciones que favorezcan su salud física y emocional. Este objetivo está relacionado con el desarrollo de competencias emocionales, ya que el bienestar incluye la capacidad de reconocer, gestionar y expresar emociones de forma saludable.

En el caso específico de Cataluña, el compromiso con la educación emocional también se refleja en el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, que regula la ordenación de las enseñanzas de la educación básica. Este Decreto incorpora de forma explícita el bienestar emocional como uno de los principios pedagógicos del sistema educativo catalán. De igual modo, se establece que el currículum debe promover el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender. Se incluyen habilidades como la autoestima, la empatía, la regulación emocional y la cooperación.

En conclusión, la educación emocional tiene un papel relevante en la sociedad en general y particularmente en la escuela, ya que las emociones del alumnado deben tomarse en cuenta. Aunque se ha demostrado el impacto positivo de la educación emocional en el entorno educativo, aún queda mucho por hacer para integrar totalmente estos enfoques en el currículum y en las prácticas pedagógicas.

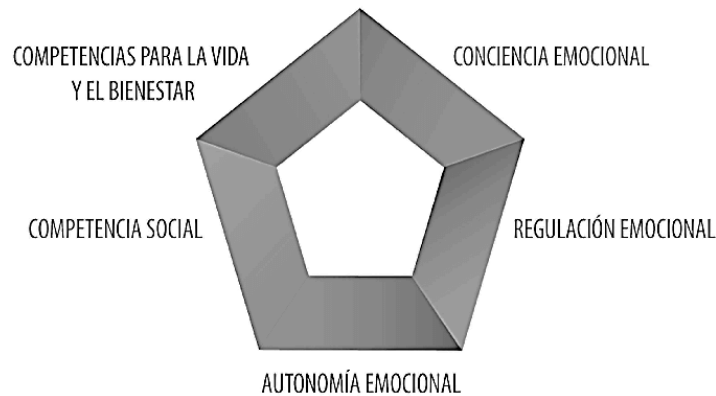
4.3.2. Competencias emocionales

Saarni (2000) define la competencia emocional como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y desarrollarse como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma.

Ibarrola (2010) afirma que las competencias emocionales son aquellas habilidades que permiten interactuar con los demás y/o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto.

Bisquerra (2009) también habla de las competencias emocionales y las define como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Autores como Bisquerra et al. (2007), consideran que las competencias emocionales, entendidas como un subconjunto de las competencias personales, se estructuran en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Este es un modelo de competencia emocional en revisión permanente, y está dirigido por el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona. En la siguiente figura se puede observar de forma gráfica el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales:



Fuente: Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Mateo, 2007)

A continuación, se presenta de forma específica el modelo de competencias emocionales propuesto por el GROU de la Universidad de Barcelona, según el libro *El desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria: Programa del GROU revisado y evaluado* (López-Cassà, 2023). Este modelo incluye las siguientes competencias emocionales:

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
- Autonomía emocional: Concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión emocional entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
- Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, así como las situaciones excepcionales, ya sean privados, profesionales o

sociales. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción y bienestar.

Cada una de las cinco competencias presenta a su vez aspectos más específicos, denominados microcompetencias (Bisquerra y Mateo, 2019). En la siguiente tabla se resumen las dimensiones de las competencias emocionales y sus microcompetencias:

Tabla 2

Competencia emocional	
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Toma de conciencia de las propias emociones ● Dar nombre a las emociones ● Toma de conciencia de las emociones de los demás ● Empatía ● Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento ● Detectar creencias ● Atención plena ● Conciencia ética y moral
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión emocional apropiada ● Regulación de emociones y sentimientos ● Regulación emocional con conciencia ética y moral ● Regulación de la ira para la prevención de la violencia ● Tolerancia a la frustración ● Estrategias de afrontamiento ● Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima ● Automotivación ● Autoeficacia emocional ● Responsabilidad ● Actitud positiva ● Pensamiento crítico ● Análisis crítico de normas sociales ● Asumir valores éticos y morales ● Resiliencia
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ● Dominar las habilidades sociales básicas ● Respeto por los demás ● Comunicación receptiva y expresiva ● Compartir emociones ● Comportamiento prosocial y cooperación ● Trabajo en equipo ● Asertividad ● Prevención y gestión de conflictos

	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para gestionar situaciones emocionales ● Liderazgo emocional ● Clima emocional
Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar objetivos adaptativos ● Tomar decisiones ● Buscar ayuda y recursos ● Ciudadanía activa, participativa, crítica responsable y comprometida ● Bienestar emocional ● Fluir ● Emociones estéticas

Fuente: Elaboración extraída de Bisquerra y Mateo (2019, p.41).

4.3.3. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional, un concepto clave en este estudio, se refiere a la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Su incorporación resulta fundamental para comprender cómo las emociones influyen en las interacciones dentro del entorno educativo y cómo el desarrollo de competencias emocionales puede favorecer una escuela más inclusiva, empática y democrática.

Goleman (1996, p.1) complementa la definición diciendo que “la inteligencia emocional es la capacidad que las personas tenemos para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. A través de esta definición propone una reorientación del papel de la enseñanza, con una educación integral del alumnado, reconciliando en las aulas el papel de la emoción y la cognición.

Vargas (2019) entiende la inteligencia emocional como la capacidad para percibir e identificar las emociones, la capacidad de aplicar racionalmente esas emociones de forma positiva, y de comprender y controlarlas. Además, concibe a la educación emocional como parte elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la multiplicidad de emociones que surgen en los espacios escolarizados y de las dinámicas que allí se desarrollan.

Otra de las muchas definiciones que existen es la dada por Martineaud y Engelhart (1996, citado en Vallés y Vallés, 2000) la cual definían como: “la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (p. 90).

Son varios los modelos de inteligencia emocional que surgen. Las investigaciones más recientes permiten agrupar todos los modelos de inteligencia emocional en dos grandes categorías: a) modelos de capacidad (ability model); y b) modelos de rasgo (trait model). Tal y como afirma López-Cassà (2023):

El modelo de capacidad define la inteligencia emocional como la habilidad para identificar, comprender, regular y utilizar las emociones en el pensamiento y la toma de decisiones (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2008). En cambio, el modelo de rasgo la entiende como un conjunto de rasgos de personalidad, conductas y habilidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001, p. 33)

Cabe destacar que la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo se engloba bajo el concepto de educación emocional, el cual estructura el presente estudio. Es importante diferenciar claramente ambos conceptos.

A modo resumen, por un lado, la inteligencia emocional es la capacidad de una persona para reconocer y manejar sus emociones y las de otros, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Por otro lado, la educación emocional es el proceso educativo, continuo y permanente que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, para capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana, y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009). Por lo tanto, la inteligencia emocional es una habilidad interna, en cambio, la educación emocional es el conjunto de estrategias que se llevan a cabo para desarrollarla. Distinguir claramente entre ambos conceptos es clave para diseñar intervenciones efectivas, ya que mientras la inteligencia emocional se refiere a una capacidad más emocional, la educación emocional implica un proceso de carácter formativo.

4.3.4. El desarrollo emocional de los 6 a los 12 años

En este apartado se presenta el desarrollo evolutivo en el campo del desarrollo emocional entre los 6 y los 12 años, etapa en la que se manifiestan una gran diversidad de cambios físicos, intelectuales, afectivos, sociales y emocionales.

El desarrollo emocional es un conjunto de cambios que se dan en las diferentes dimensiones de la vida emocional: expresiones emocionales, comprensión emocional, empatía, regulación emocional y objetivos y comportamientos (Campos et al., 1984).

Entre los 6 y 7 años

Al iniciar esta etapa, alrededor de los 6-7 años, “los niños y niñas ya disponen de una importante mochila de experiencias emocionales [...], con sus familiares, iguales, compañeros de escuela y maestros. Todos ellos son referentes clave para su desarrollo emocional” (López-Cassà, 2023, p. 47). En esta etapa, los infantes empiezan a crear su propia identidad. Caballero (2021) afirma que la identidad personal, sexual y de género de los niños y niñas se construye a lo largo de su vida, siendo la infancia un momento crucial.

Según López-Cassà (2023), a los 6 años los niños amplían sus relaciones sociales, lo que les ayuda a comprender mejor a las personas y su entorno desde distintas perspectivas. En esta etapa, es fundamental para ellos tener amigos y sentirse aceptados dentro de su grupo de pares, con quienes interactúan principalmente a través del juego. Aunque aún les cuesta compartir, cooperar y evitar conflictos, comienzan a enfrentar más situaciones problemáticas que requieren desarrollar habilidades para resolverlas. Asimismo, esta etapa está muy vinculada con la construcción de la autoestima, que se ve influida por el trato que reciben de las personas importantes para ellos. Por ello, es clave que los adultos, tanto padres como

maestros, creen espacios donde los infantes puedan expresar sus opiniones, reflexionar y tomar decisiones.

A los 6 años empiezan a hablar de sus sentimientos y a comprender las emociones de los demás. Según estudios que sostienen Denham (1986), Garner, Jones y Miner (1994), existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación por parte de sus iguales. Así pues, si el infante reconoce los sentimientos de los demás puede desarrollar el sentimiento de empatía. Ello favorecerá la convivencia y relación social. Aun así, los infantes carecen de una comprensión completa de las emociones sociomorales como la culpa, la vergüenza y el orgullo. Es a partir de los 7 años cuando empiezan a ser conscientes de que las emociones no son permanentes y que su intensidad disminuye con el tiempo. Además, comienzan a entender que una misma situación puede generar diferentes emociones en cada persona (López-Cassà, 2003).

La adquisición y dominio del lenguaje representa un avance en el desarrollo emocional. Los estudios también demuestran una relación entre la comprensión emocional de los niños y el desarrollo lingüístico, lo que indica que los avances de los niños en la comprensión emocional se desarrollan al mismo ritmo que sus avances en la comprensión del lenguaje (Harris et al., 2005). Mediante el lenguaje, el niño puede manifestar sus sentimientos y emociones. Por eso, es importante trabajar el vocabulario emocional: “trabajar el vocabulario emocional enriquece al alumnado en la conciencia emocional y ayuda a la familiarización de un nuevo mundo con lenguaje y forma de expresión propia” (López-Cassà, 2023, p. 47).

No solo es clave el desarrollo del lenguaje, sino también el juego simbólico, ambos influyen directamente en el proceso de toma de conciencia de sus emociones y de los demás.

El juego simbólico ofrece un contexto ideal para que el infante pueda expresar sus sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes internas. A través de este tipo de juego, los niños pueden liberar sentimientos reprimidos y enfrentar ansiedades y miedos cotidianos. Además, les permite adoptar estados emocionales distintos a los propios, asumir roles ficticios y compartir estos roles con otros (López-Cassà, 2010).

Según Harris (1989), el juego simbólico tiene un papel clave en el desarrollo de la conciencia emocional. Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro.

Finalmente, es importante destacar que alrededor de los 7 años, de acuerdo con el modelo de desarrollo de Piaget, se transita de la etapa preoperacional a la de operaciones concretas.

La etapa preoperacional se caracteriza por el desarrollo del pensamiento simbólico y del lenguaje, durante la cual los niños comienzan a imitar conductas y a participar en juegos simbólicos, además de crear dibujos e imágenes mentales. En cambio, durante la etapa de operaciones concretas, su razonamiento se vuelve más lógico y puede aplicarse a situaciones y problemas reales. En esta fase, los niños se vuelven más sociables y empiezan a desarrollar habilidades cognitivas como la seriación, la clasificación y la comprensión de conceptos relacionados con la causalidad, el espacio, el tiempo y la velocidad (Castaño Marín, 2006).

El paso de la etapa preoperacional a la de operaciones concretas conlleva un avance significativo en la capacidad cognitiva del niño, permitiendo así procesar información de forma más eficiente, desarrollar una comprensión más compleja de su entorno, y al mismo tiempo, favorecer un mayor desarrollo emocional.

Entre los 8 y 9 años

Esta etapa es considerada como “un periodo de tranquilidad, ya que en ella se desarrolla progresivamente la conciencia emocional, la capacidad de autocontrol, de regulación y de comunicación” (López-Cassà, 2023, p.48).

La escuela adquiere un protagonismo indiscutible. Los infantes disfrutan compartiendo con sus iguales y tienen la necesidad de poner en evidencia su valía, algo que se refleja en la competitividad de los juegos. Tienen un gran deseo de cumplir bien con las tareas encomendadas y, de forma progresiva, el juego simbólico va siendo reemplazado por actividades más estructuradas, como los deportes o los juegos con reglas. Este contexto social y escolar es fundamental para el desarrollo personal, ya que influye directamente en la construcción de la identidad y las habilidades emocionales del infante. La búsqueda de la identidad continúa siendo un elemento importante: los niños comienzan a percibirse de forma más realista y no tan benevolente, y analizan sus cualidades y limitaciones, comparándose más con los demás. Por ello, es importante fomentar el pensamiento crítico desde edades tempranas. Además, el lenguaje deviene una herramienta con mucho poder para comprender la realidad, comunicarse y expresar emociones, dando importancia al vocabulario emocional. En general, se observa una mejora en el reconocimiento y comprensión tanto de las propias emociones como de las ajenas (López-Cassà, 2023).

A los 8 años empieza a tener lugar la distracción cognitiva, teniendo pensamientos distractores mientras están haciendo alguna tarea; en este momento aprenden a modificar la interpretación de los hechos que suscitan emociones negativas, siendo ésta una estrategia reguladora (Ortiz, 1999).

Según Kohlberg (1981), en esta etapa los niños tienden a comportarse conforme a las expectativas y normas sociales, desarrollando un sentido de justicia basado en la reciprocidad y el respeto mutuo, que se relaciona con la llamada “ley de Talión”.

Finalmente, en esta etapa, desarrollan la capacidad de establecer relaciones de amistad. Se trata de un proceso que aparece de forma natural, aunque aún algunos infantes pueden necesitar un pequeño empujón de los adultos. Pueden mostrar cierta vergüenza a interactuar con sus iguales y hacer amigos (López-Cassà, 2023).

Entre los 10 y 12 años

Entre los 10 y 12 años, el infante inicia la etapa conocida como pubertad, durante la cual nota cómo se va acercando a la etapa adulta.

En esta etapa, los aprendizajes y tareas educativas siguen teniendo un papel significativo en el desarrollo de los infantes. Poco a poco, va incrementando su memoria, atención, capacidad de aprender, la creatividad y la imaginación. Se da paso a la curiosidad, y cada vez son más capaces de observar y analizar lo que ven desde la razón, clasificando y estableciendo relaciones entre las acciones y los acontecimientos, de modo que empiezan a

emitir juicios. Asimismo, perciben cada vez más sus limitaciones y debilidades, como también sus potencialidades (López-Cassà, 2023).

Este es un momento en que los límites y las orientaciones del adulto son fundamentales. El acompañamiento adulto es imprescindible, ya que, como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo se producen a través de la interacción con adultos o compañeros más capacitados, quienes ofrecen guía y establecen límites que facilitan el avance del niño hacia nuevas habilidades emocionales y cognitivas.

Como señalan Ortiz Soto et al. (2013), su trabajo es complicado porque las familias son sometidas a una crítica creciente, en ocasiones cercana al desprecio. Este debilitamiento de la autoridad parental provoca con frecuencia malestar entre los padres y educadores.

Además, en esta etapa los niños y niñas tienden a dar mayor importancia a la compañía de sus iguales, y disminuye su interés por participar en actividades familiares. Este cambio está asociado con el desarrollo de fuertes lazos de amistad, que se vuelven más complejos a nivel emocional y pueden dar lugar a conflictos y malentendidos propios del desarrollo social (López-Cassà, 2023).

El entorno familiar, las influencias del grupo de iguales o las interacciones con personas significativas van a influir notablemente en esta etapa (Ortiz Soto et al., 2013).

Durante esta etapa, empieza a consolidarse la construcción de la identidad personal, en la que la autoestima juega un papel esencial. Los cambios físicos que se experimentan en estas edades tienen una gran influencia, y pueden generar inseguridad, miedo y requieren autoaceptación y comprensión. Paralelamente, el infante es capaz de regular sus emociones, especialmente las negativas. Cada vez son más conscientes de lo que les genera enojo, molestia o les asusta. Gracias a una mayor madurez cognitiva, desarrollan estrategias para gestionar sus emociones. Además, comprenden la diferencia entre sentir y expresar una emoción, y algunos incluso aprenden a disimular aquellas que consideran socialmente inapropiadas (López-Cassà, 2003).

Al final de esta etapa se alcanza el nivel de las operaciones formales, según la teoría de Piaget. En esta fase se desarrolla la capacidad de razonamiento lógico-deductivo y pensamiento formal-abstracto (Castaño Marín, 2006), lo que abre una fase distinta con nuevos desafíos emocionales.

4.3.5. El papel de la comunidad educativa para la educación emocional

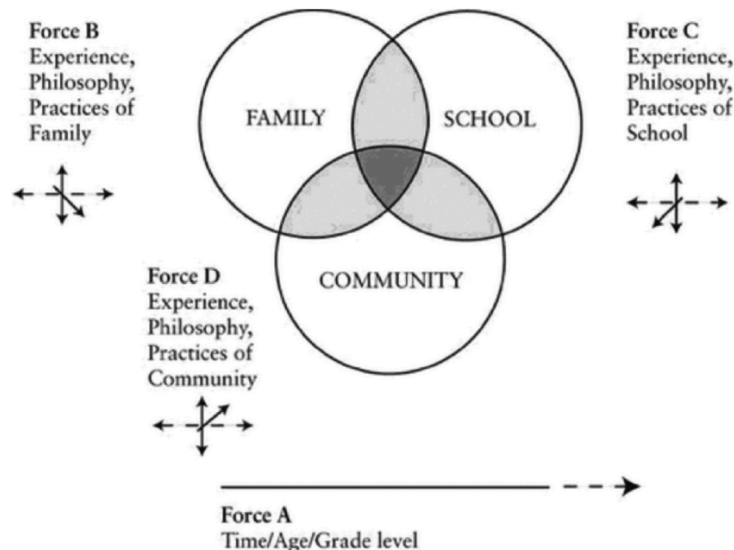
En el momento de pensar en la educación emocional es importante abrir las puertas del centro para implicar a toda la comunidad.

La educación emocional debe abordarse de manera conjunta entre la familia y la escuela, ya que ambos contextos son fundamentales en el desarrollo del niño. Para ello, es clave establecer relaciones de colaboración y confianza entre ambos entornos, para comprenderse mutuamente y para establecer pautas comunes de actuación. Así pues, esta convicción hace relevante la necesidad de un plan de acción coordinado entre los agentes, liderado desde la institución educativa de referencia, el centro educativo (Bisquerra, 2011).

Álvarez y Martínez-González (2017) comentan que la educación, y en consecuencia la educación emocional, es una alianza entre el centro escolar, la familia y la comunidad. Es

relevante que exista un trabajo de cooperación entre los agentes educativos para fomentar el desarrollo integral del alumnado, y más concretamente, la educación emocional.

La forma en la que esta cooperación se materializa ha sido analizada desde diferentes perspectivas y teorías (Bronfenbrenner, 1987). Entre ellas destaca la teoría de las esferas de influencia superpuestas, propuesta por Epstein (1995, 2011). Este modelo analiza el carácter interdisciplinario de las alianzas escuela-familia-comunidad. A continuación, se presenta una figura que lo resume.



Fuente: Modelo de Esferas Superpuestas entre la comunidad, las familias y los centros escolares (Epstein et al., 2002, p. 117).

Como se observa, el modelo se basa en principios clave: 1) el alumnado y su desarrollo integral constituyen el objetivo prioritario en la relación que existe entre los tres contextos; 2) las relaciones de cooperación y colaboración entre familias, centros educativos y comunidad influyen positivamente tanto en el alumnado como en cada uno de los agentes implicados; 3) es imprescindible identificar y fomentar los factores o 'fuerzas' que dinamizan las relaciones entre los diferentes agentes: la etapa escolar y la edad del alumnado (fuerza A); las experiencias, valores, filosofía y prácticas de las familias (fuerza B); del centro escolar (fuerza C); y de la comunidad (fuerza D). La calidad y presencia de estas fuerzas determinarán el grado de colaboración entre los agentes educativos (López-Cassà, 2023).

Epstein (1995) propone que la institución escolar desarrolle prácticas concretas para involucrar a las familias y la comunidad en la educación de sus hijos e hijas. Para ello, parte de seis áreas: a) parentalidad (ayuda de los centros educativos a las familias); b) comunicación bidireccional entre escuela y familia; c) voluntariado de la familia en la escuela; d) aprendizaje académico en el hogar, e) participación de las familias en los órganos de decisión del centro; f) colaboración con entidades comunitarias.

En síntesis, se percibe la importancia de que el profesorado y las familias llevan a cabo una comunicación bidireccional clara entre hogar y escuela. El centro educativo es el encargado de facilitar un entorno confiable y cómodo para que exista una buena comunicación y trato. El docente tiene el papel de ayudar y asesorar a las familias, y tal y como comenta

López-Cassà (2023) uno de los espacios más adecuados para ello es la acción tutorial con las familias.

Así pues, se hace evidente la necesidad de preparar a los docentes para abordar positivamente esta comunicación, a través de programas de formación. Sin esta preparación resulta complicado que la comunicación entre familias y agentes educativos sea eficaz.

Según comentan Rueda y Filella (2016), la formación en educación emocional, ya sea impartida por el profesorado o por órganos externos especializados, favorece la toma de conciencia de las propias emociones y ayuda a comprender y gestionar las emociones del alumnado y de sus familias. Se favorece, así, una manera más empática de relacionarse y gestionar las situaciones problemáticas y los obstáculos que acontecen en la práctica educativa diaria. El efecto de estos programas revierte en el alumnado, puesto que se ha demostrado que favorece el comportamiento prosocial, su rendimiento académico, el clima positivo en el aula y las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado (Llorent et al., 2020).

Por último, destacar que, en un contexto inclusivo, el papel del docente debe abarcar más que únicamente los conocimientos en educación emocional, ya que, como comentan Reinoso-Molina et al. (2024):

Los docentes necesitan competencias específicas, como comprender las distintas necesidades y estilos de aprendizaje, adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza, y fomentar un ambiente de respeto y aceptación. Además, deben ser reflexivos y flexibles para ajustar sus prácticas según las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto escolar (p. 10553).

4.4. La escuela democrática

En este apartado se aborda el concepto de la escuela democrática, explorando sus principios fundamentales y cómo se materializan en la práctica educativa. Se analizan los principales enfoques y modelos relacionados con la educación emocional, la relevancia de las competencias emocionales, la inteligencia emocional y el desarrollo emocional durante la etapa de educación primaria, así como el papel fundamental de la comunidad educativa en este proceso.

4.4.1. Conceptualización de escuela democrática

La escuela democrática es un modelo educativo que se basa en la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones. En este modelo, los y las alumnas no solo son vistos como receptores pasivos de conocimiento, sino que se convierten en sujetos activos que tienen derecho a influir en los procesos educativos que les afectan. De esta forma, se promueve la igualdad de oportunidades, la participación y el respeto mutuo, donde todos los miembros de la comunidad son valorados y escuchados.

Según Apple y Beane (1997), las escuelas democráticas se enfocan en crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se organiza la vida escolar, incluyendo la participación activa del alumnado y profesorado en la toma de decisiones. Además,

promueven un currículum democrático que permite al alumnado expresar sus opiniones, contrastar perspectivas y participar en la construcción de su propio discurso, favoreciendo el diálogo y el debate.

El concepto de escuela democrática también es ampliado por Bolívar (2007), quien sugiere que estas experiencias deben ser vividas no solo en el currículum, sino también en la cultura escolar, asegurando la participación activa en las estructuras democráticas del centro.

El enfoque democrático en la escuela también se correlaciona con la visión de Dewey (2004), para quien la democracia en la escuela debe ser un modo de vivir, basado en relaciones entre personas regidas por valores humanistas y condiciones mínimas que aseguren la inclusión y el respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la escuela democrática tiene como objetivo equilibrar el bienestar común y las opciones minoritarias, asegurando una convivencia armónica dentro de la comunidad escolar.

Feito y López Ruiz (2008) identifican tres condiciones esenciales para que una escuela sea democrática: a) organizar la educación de manera que se creen las condiciones necesarias para asegurar el éxito escolar de todo el alumnado; b) democratizar la vida en las aulas situando al alumnado como el eje central del proceso de aprendizaje; c) fomentar una participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, ajustada a las necesidades específicas del centro.

Apple y Beane (1997) también mencionan algunas condiciones para la existencia de una escuela democrática: a) la libre circulación de ideas, lo que permite que la gente esté lo más informada posible; b) fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas; c) el uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas; d) preocupación por el bienestar de los demás y el bien común; e) preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías; f) una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas; g) la organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

Para Dewey (2004), la escuela democrática debe crear las condiciones necesarias que garanticen la inclusión y el respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa, asegurando su participación y una convivencia armoniosa.

Puig (2000) también nos habla de ello, al definir la participación en la comunidad educativa como un componente clave de la vida democrática: “la participación de la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que expresa valores democráticos, y a la vez es el mejor medio para alcanzar otros fines propios de la tarea educativa” (p. 58).

En el contexto estatal, el Proyecto Atlántida, coordinado por García y Feito, es un referente en la investigación y promoción de las escuelas democráticas en España. Su objetivo es crear una red de escuelas democráticas, facilitar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre ellas, y generar una educación crítica y democrática. Este proyecto analiza y revisa la cultura dominante de la educación de forma crítica, con el propósito de

transformarla en una cultura más democrática, impulsando cambios significativos dentro de la sociedad. García-Gómez y Feito-Alonso (2007) enfatizan que el modelo educativo no debe ser solo técnico, sino también un compromiso con los valores democráticos, buscando no solo la mejora de los resultados académicos, sino también la transformación de los valores y estructuras sociales que influyen en el desarrollo educativo de los y las estudiantes.

El Proyecto Atlántida se articula alrededor de tres líneas principales que guían su enfoque educativo:

- La democracia como un proyecto de vida en común: Se defiende una democracia participativa y comprensiva, contrariamente al modelo restrictivo y representativo. A través de este enfoque, el proyecto se sitúa en una visión comunitaria de la democracia, que va más allá de una democracia liberal y busca un modelo de sociedad en el que los ciudadanos, a través de sus actitudes cívicas e instituciones participativas, puedan alcanzar objetivos comunes (García Gómez y Feito Alonso, 2007).
- Vivir la democracia en las escuelas: La educación democrática se entiende como un proceso que no solo tiene como objetivo enseñar sobre la democracia, sino también vivirla dentro del contexto escolar. De esta forma, la escuela se configura como una "comunidad en miniatura" en la que el estudiantado experimenta de manera práctica los procesos democráticos, tanto en su organización como en la metodología de enseñanza-aprendizaje (Feito Alonso y López Ruiz, 2008).
- La educación como un bien esencial y derecho a la educación: El acceso a la educación no es suficiente por sí solo; es necesario garantizar que todo el alumnado tenga acceso a una enseñanza de calidad que lo capacite para desarrollarse como ciudadano pleno. La educación debe ser evaluada de manera justa y debe permitir a cada estudiante seguir su formación a lo largo de la vida, asegurando su éxito personal y social (García Gómez y Feito Alonso, 2007).

En síntesis, crear una cultura democrática dentro de las escuelas, tal y como propone el Proyecto Atlántida, tiene implicaciones para la organización interna de las instituciones educativas, y también para la transformación social a gran escala. Una escuela democrática es aquella que se construye mediante un currículum abierto y participativo, y cuenta con la implicación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

Cabe destacar que, cuando hablamos de escuela democrática, no se puede avanzar hacia metas máximas de democracia si no se entiende de manera general y con el objetivo de garantizar una mayor libertad y justicia social (Simó-Gil y Tort-Bardolet, 2020). Tal como destacan Feu et al. (2016), a partir de la investigación Demoskole, la democracia en la escuela debería concebirse desde cuatro dimensiones diferentes que propician una mirada abierta, integral y compleja, que va más allá de la mera participación. Concretamente, estas dimensiones son la gobernanza, la habitanza, la alteridad y el ethos.

Según Feu et al. (2016), la democracia como gobernanza se refiere a un conjunto de órganos y procesos participativos relacionados con la toma de decisiones que afectan las relaciones entre las personas o que tienen una dimensión interpersonal y de interés

colectivo. La dimensión de la habitanza alude a las condiciones necesarias para que las personas puedan vivir y sentirse bien en un centro educativo, con especial atención al bienestar colectivo y la cohesión social (Fatsini-Matheu et al., 2017; Feu et al., 2016).

Por su parte, la alteridad implica las relaciones y actitudes orientadas al reconocimiento de colectivos no hegemónicos dentro de la vida escolar, promoviendo la inclusión de la diversidad sin distinciones y dignificando todo tipo de diferencias (Simó-Gil y Tort-Bardolet, 2020; Feu et al., 2016). Finalmente, el ethos se entiende como la impregnación de valores y capacidades en las acciones cotidianas del centro educativo, que acaban formando parte de su cultura (Feu et al., 2016; Simó-Gil y Feu, 2018).

Además de las dimensiones mencionadas, Apple y Beane (1997) comparten con Dewey la idea de la "fe democrática", que se refiere a la convicción esencial de que la democracia posee un significado profundo, es viable y resulta imprescindible para proteger la libertad y la dignidad humana en la vida social. La fe democrática es el motor principal que impulsa este proceso, y el cual no debemos perder. Sin ella, el compromiso con los valores democráticos y el esfuerzo por crear una sociedad más justa y equitativa pueden debilitarse.

La esperanza es un motor clave en las escuelas democráticas. Según Bartolomé et al. (1999), cuando los educadores trabajan desde una perspectiva de esperanza, no solo en el aula sino también en la comunidad, se está promoviendo un cambio significativo en las relaciones de poder y en la lucha contra la exclusión social. La esperanza se convierte en el elemento articulador que garantiza que los valores de libertad, igualdad, justicia y paz sean puestos en práctica, y que la lucha por una sociedad más justa no quede solo en un ideal, sino que se convierta en una realidad palpable para todos.

Finalmente, cuando se habla de escuela democrática, es imprescindible vincularla con la idea de escuchar activamente las voces del alumnado. De este modo, los niños y niñas pueden sentirse parte de una comunidad en la que se generen nuevas formas de vivir y aprender conjuntamente (Fielding, 2012), lo cual permite fortalecer las relaciones de colaboración y cooperación entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Como señala Fielding, "la democracia es una forma de vivir y aprender colectivamente, no simplemente un mecanismo para tomar decisiones conjuntas o para rendirnos cuentas los unos a los otros" (2018, p. 30). Así pues, el hecho de debatir, consensuar y tomar decisiones sobre aspectos que afectan al día a día de los niños y niñas propicia escenarios de mayor seguridad y confianza para afrontar nuevas situaciones y retos, así como para desarrollar sus propias competencias individuales (Farré-Riera, 2020). Esta perspectiva sobre la centralidad de las voces del alumnado se trata con mayor profundidad en apartados posteriores.

4.4.2. Currículum democrático

Cuando hablamos de currículum democrático, nos referimos a estructurar el conocimiento a través de preguntas relevantes, diseñadas de manera conjunta entre profesorado y estudiantes, con el objetivo de abordar cuestiones que impactan directamente en sus vidas (Beane, 2005). Se diferencia del enfoque más tradicional, ya que este fragmenta el conocimiento en áreas disciplinares; en cambio, el currículum democrático fomenta la conexión interdisciplinaria y busca integrar el aprendizaje con la realidad social de los y las estudiantes (Beane, 2005). Sin embargo, esta integración requiere que los temas abordados

estén relacionados con los intereses personales del estudiantado, de esta forma, el conocimiento tiene un impacto directo y significativo (Badilla, 2009).

Dewey (2010) comenta que, con frecuencia, los conocimientos que se adquieren en la escuela están desconectados de la vida cotidiana, lo que dificulta su aplicación en el día a día. En este sentido, se cuestiona la visión mercantilizada del conocimiento fomentada por grandes grupos de poder económico, que en ocasiones influyen en la educación (Pecellín y Pérez Ortega, 2019). A diferencia de ello, la escuela democrática persigue una educación activa y un enfoque curricular que aborde problemas sociales relevantes.

Según Van Dijk (2008), el conocimiento no es neutro, ya que siempre está influenciado por las ideologías y los intereses de quienes lo producen. Por lo tanto, un currículum democrático debe enseñar al alumnado a cuestionar la información presentada, comprendiendo quién la genera, por qué y a quién beneficia (Apple y Beane, 1997). La escuela democrática fomenta un espacio de reflexión crítica sobre la ideología dominante, abriendo la posibilidad de abordar el conocimiento desde diversas perspectivas, especialmente aquellas de grupos históricamente oprimidos (Apple y Beane, 1997).

Freire (2004) también sustenta estas ideas y comenta que una escuela democrática debe enseñar al alumnado a analizar críticamente los problemas sociales y públicos, desarrollando “su inteligencia cívica”. Él señala que muchos educadores evitan tratar temas que pueden resultar conflictivos, pero que evitar el mismo conflicto sólo contribuye a mantener el statu quo.

Sumando a eso, el currículum debe tener en cuenta los problemas personales y sociales que afectan directamente al estudiantado, ya que estos son los temas que organizan su vida y experiencia cotidiana (Beane, 2005). Esto fomenta una relación más horizontal entre profesorado y alumnado, superando la autoridad dictatorial tradicional (Barba, 2009). Este enfoque favorece que el alumnado participe en el currículum y en la gestión de la escuela. Por lo tanto, el estudiantado participa activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

Para la creación de un buen currículum democrático, es relevante la colaboración de toda la comunidad educativa. La comunidad educativa es la encargada de decidir cómo debe organizarse la escuela y qué debe enseñarse, integrando la teoría y la práctica. Ramírez y Quintal (2011) señalan que el conocimiento no debe entenderse como un conjunto de verdades inmutables, sino como un proceso dinámico de construcción colectiva.

Por último, Farré-Riera (2020) recoge las aportaciones de Fielding (2011), y destaca tres principios fundamentales que se deben tener en consideración para conseguir un currículum más abierto, inclusivo y justo: a) tanto el alumnado como el profesorado tienen la capacidad de cuestionar y reconstruir el conocimiento; b) los aprendizajes deben contemplar los intereses, preocupaciones y motivaciones del alumnado; y c) se deben promover formas de relación más horizontales e igualitarias entre ambos agentes para tomar decisiones de manera conjunta.

En conclusión, el currículum democrático no solo trata de establecer respuestas predefinidas, sino de promover la conciencia crítica respecto a los problemas sociales, políticos y económicos, y capacitar al alumnado para generar respuestas informadas y

contextualizadas (Farahmandpur, 2005). No obstante, la crítica por sí sola no es suficiente: es necesario que la escuela se convierta en un espacio de emancipación y transformación social, donde los y las alumnas puedan actuar para generar cambios reales (McLaren, 2005).

4.4.3. El rol docente en la escuela democrática

El profesorado en una escuela democrática tiene un papel clave como promotor del aprendizaje. No solo es un transmisor de conocimientos, sino que su función es potenciar, guiar, acompañar y orientar al alumnado en su proceso educativo. La función docente está dirigida a crear un ambiente en el que el alumnado desarrolle su motivación intrínseca, es decir, aquella que proviene de su interés y deseo de aprender, en lugar de depender de premios, castigos o reforzamientos externos (Feito-Alonso y López-Ruiz, 2008).

En una escuela democrática, el profesorado debe tener la libertad de controlar y adaptar el currículum a las necesidades de su alumnado, pudiendo incluso elaborar sus propios programas educativos (García-Gómez y Feito-Alonso, 2007). El hecho de adaptar y personalizar el currículum viene acompañado de una reflexión constante sobre la práctica pedagógica. De esta forma, cada docente puede ajustar sus métodos y estrategias de enseñanza a la realidad del aula y la sociedad en general. Por lo tanto, se destaca la interrelación entre teoría y práctica. No tiene sentido separar la reflexión teórica de la práctica y la acción educativa; ambas dimensiones son importantes y dependen una de la otra.

En este contexto, adquieren una gran relevancia la formación y el trabajo colaborativo del profesorado. Las comunidades de aprendizaje, entendidas como redes profesionales de colaboración, se constituyen como espacios imprescindibles para el desarrollo y la mejora continua de la práctica educativa (Feito-Alonso y López-Ruiz, 2008). Por lo tanto, crear redes de colaboración entre agentes educativos permite una mejora constante en la calidad de la enseñanza.

Asimismo, el papel del profesorado no solo está en las aulas, sino que va más allá, es un agente crítico de transformación social. En una escuela democrática, los docentes son los responsables de recuperar y adoptar el rol de intelectuales comprometidos con las injusticias sociales y de contribuir a la transformación de la sociedad a través de su acción educativa diaria (García-Gómez y Feito-Alonso, 2007). Es decir, los docentes deben considerar sus decisiones y prácticas pedagógicas como un impacto directo en la construcción de una sociedad más justa.

De este modo, es clave el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, donde esté presente el apoyo mutuo y la confianza entre ellos y en relación con la institución. Esta es la forma correcta para que los principios democráticos se lleven a cabo de forma efectiva. Los docentes deben sentirse una parte activa de un proyecto compartido, y los pilares básicos son la colaboración y el trabajo en equipo. Los valores de sensibilidad, comprensión, escucha activa y aceptación se vuelven cruciales en estos espacios, ya que fomentan un ambiente de convivencia agradable y enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Feito-Alonso y López-Ruiz, 2008).

Como señalan Murillo y Krichesky (2018), es frecuente encontrar profesorado que considera la mejora como una tarea puntual, destinada a dar respuesta a una necesidad o dificultad específica. Por esta razón, muchas veces se implementan acciones aisladas con el objetivo de resolver problemas concretos, sin iniciar una transformación pedagógica profunda. Miranda (2002) destaca que las instituciones y organizaciones que mejor se adaptan a los cambios son aquellas que son: a) permeables, para evitar la rutina institucional y abrirse a nuevos aprendizajes; b) flexibles, con capacidad de adaptación ante nuevas demandas y contextos; y c) creativas, capaces de idear soluciones innovadoras ante los problemas emergentes.

En este sentido, la colaboración docente se reconoce como un elemento clave (Farré-Riera, 2021). Como afirman Krichesky y Murillo (2018), “la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos” (p. 135). Asimismo, Hopkins (2019) señala que “el cambio se da a través de las personas y con ellas; estudiantes, docentes y directivos escolares; en la escuela, todos abocados de manera colaborativa en una actividad productiva con un propósito” (p. 48). Por lo tanto, la mejora escolar no puede entenderse como una receta universal, sino como un proceso particular para cada centro, ya que cada contexto es único y diferente (Murillo, 2004). Por ende, para que una escuela se convierta en democrática depende, en gran medida, del compromiso y las actuaciones del profesorado.

En síntesis, en una escuela democrática, el profesorado tiene la responsabilidad de enseñar, pero también de ser agente activo en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por eso, es relevante que se comprometa personal y profesionalmente. Además, su labor se debe desarrollar en un ambiente donde la reflexión crítica, la colaboración y la formación continua sean elementos esenciales. De esta forma, se garantizará una educación de calidad y será acorde con los principios democráticos presentados anteriormente.

4.4.4. Las voces del alumnado como agentes de cambio y mejora educativa

Como señala Farré-Riera (2021) en su tesis doctoral:

Intentar definir y aproximarse conceptualmente a lo que se conoce como el ‘movimiento de las voces del alumnado’ es una tarea compleja y rigurosa, dado que existen múltiples interpretaciones y definiciones en torno a este término (p. 25).

Aun así, existen algunas ideas que nos hablan de este tema. El movimiento de las voces del alumnado, como señalan Saiz-Linares et al., (2019) “trata de rescatar las voces de las/os estudiantes en aras de comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa, preconizando su agencia en la toma de decisiones sobre elementos vehiculares de la vida escolar” (p. 715).

Escuchar las voces de los niños y niñas no significa únicamente ofrecerles oportunidades para que puedan expresar y comunicar sus ideas y opiniones en torno a la práctica educativa, sino que implica reconocer el papel que pueden tener a la hora de contribuir en los cambios (Cook-Sather, 2014; Farré-Riera, 2021; Sandoval, 2011).

Escuchar las voces del alumnado implica que las actividades programadas fomenten la reflexión, la discusión y el diálogo, así como también la acción sobre asuntos que afecten principalmente a los y las estudiantes (Messiou, 2018; Messiou y Jones, 2015).

Según Hadfield y Haw (2001) y Mannion (2010), las voces del alumnado deben entenderse como una acción participativa que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los individuos, incluidos los más vulnerables, con el objetivo de que puedan ejercer su derecho a participar en igualdad de condiciones en los procesos de toma de decisiones dentro del contexto educativo.

Para ello, es importante que los infantes dispongan de espacios y tiempo para dar sus opiniones y visiones. Tal como dice Saiz-Linares et al (2019), es clave:

Configurar espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces del alumnado, para comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa representa un elemento de valor para propiciar procesos reflexivos en las/os docentes dirigidos a la transformación y a la mejora escolar (p. 713).

Existen múltiples formas de escuchar las voces del alumnado, ya que no todos los estudiantes se expresan o comunican de la misma manera. Tradicionalmente uno de los grandes problemas a la hora de recoger las voces de los infantes ha sido por la existencia de dificultades metodológicas, ya que las formas más ordinarias no han resultado ser válidas para todos (Cook-Sather, 2002).

Según varios autores (Fielding, 2011; Lodge, 2005; Messiou, 2012; Susinos-Rada et al., 2019), aunque el diálogo y la comunicación verbal son fundamentales para la interacción y la toma de decisiones, es necesario cuestionar si este método realmente permite que todas las voces sean escuchadas o si, por el contrario, puede generar exclusión de algunos participantes.

Como explican Susinos y Ceballos (2012), existe una tendencia a depender de los métodos orales, pero también es posible ejercitar nuevos modos creativos de escucha. Estos pueden ser la elaboración de vídeos, fotografías o de formatos plásticos de expresión.

Un obstáculo fundamental para promover la participación del alumnado en los procesos de cambio escolar radica en las concepciones tradicionales que aún persisten sobre el lugar que ocupan los niños y niñas tanto en la escuela como en la sociedad, ubicándolos en un rol pasivo y secundario (Rudduck y Flutter, 2007).

Como señalan Susinos y Ceballos (2012), “las iniciativas de voz del alumnado son poco probables allí donde domina una idea de la infancia con el único sentido de pasaje hacia la edad adulta, como una etapa de inmadurez, de espera y transición” (p. 36). Para revertir esta situación, resulta esencial fomentar acciones que coloquen al alumnado en el centro de su aprendizaje, otorgándoles la libertad y autonomía necesarias para expresar sus voces en condiciones de igualdad con los adultos.

Finalmente, Farré-Riera (2021) también destaca que “no se puede obviar la estructura de poder jerárquica que aún domina en muchas escuelas ancladas en un modelo tradicional, donde el alumnado queda relegado a un segundo plano y el profesorado se convierte en el agente activo del conocimiento escolar” (p. 27).

Esta jerarquía limita el reconocimiento y la repercusión de las voces estudiantiles en la vida cotidiana del aula y del centro, lo que plantea cuestionamientos críticos sobre el rol que niños, niñas y adultos deben asumir en contextos educativos democráticos y participativos.

5. Diseño de la investigación

Este apartado presenta el diseño de la investigación, que se organiza en diferentes subapartados, como la metodología, el contexto y participantes, los instrumentos de recogida de datos, las actividades realizadas sobre educación emocional, los aspectos éticos de la investigación, el procedimiento de recogida de datos, el procedimiento de análisis de datos, y por último, los alcances y limitaciones del estudio.

5.1. Pregunta de investigación y objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo la inteligencia emocional del alumnado en un aula de primero de primaria contribuye a la mejora de la cohesión grupal y la inclusión escolar. A través de este análisis, se busca identificar las dinámicas basadas en educación emocional que favorecen un entorno de convivencia positiva e inclusiva, con la implicación activa del alumnado, docentes y comunidad educativa.

De este modo, la principal pregunta de investigación que guía el estudio es: ¿Cómo contribuye el bienestar emocional del alumnado de primero de Educación Primaria a la mejora de la cohesión grupal y la inclusión escolar?

Para la consecución del objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo 1:** Examinar la importancia de la educación emocional para contribuir a la creación de un entorno inclusivo y a la convivencia positiva entre el alumnado.
- **Objetivo 2:** Analizar el rol docente en la creación de un entorno inclusivo, mediante el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.
- **Objetivo 3:** Recoger y analizar las voces del alumnado para contribuir a la mejora de la convivencia escolar, la cohesión grupal y promover un ambiente más inclusivo.

5.2. Metodología

En este apartado se describe el enfoque metodológico utilizado en la investigación, incluyendo el paradigma en el que se basa y el método que se llevó a cabo.

Este estudio se enmarca en la investigación educativa y adopta un enfoque cualitativo, centrado en la observación y comprensión de los fenómenos en su contexto natural (Denzin y Lincoln, 2005). Este tipo de investigación se distingue por su interés en explorar las experiencias, significados y procesos subjetivos de los participantes. Para ello, se recurre a técnicas como entrevistas, observación directa o grupos focales, con la intención de comprender la complejidad de las situaciones educativas sin limitarse a datos cuantificables.

La investigación aborda la realidad educativa desde un paradigma interpretativo, con el propósito de comprender cómo perciben y experimentan los participantes la influencia de la inteligencia emocional en la cohesión del grupo y en la inclusión dentro del entorno escolar. Siguiendo a Bisquerra (2019), se adopta este paradigma porque los datos recogidos emergen de las construcciones sociales de quienes participan, poniendo especial atención en sus percepciones subjetivas y en las dinámicas emocionales que se dan en el aula.

No obstante, también es posible ubicar este estudio en el marco del paradigma sociocrítico, ya que no solo pretende comprender lo que ocurre en el contexto educativo, sino que también se propone generar cambios en él. La puesta en marcha de actividades de educación emocional ha tenido como propósito reforzar la cohesión grupal y fomentar la inclusión escolar, reflejando así una intención clara de incidir y transformar positivamente el entorno. Este enfoque se caracteriza por ir más allá de la observación, apuesta por intervenir y cambiar las dinámicas que afectan la vida escolar.

Para llevar a cabo esta investigación, alineada con el marco teórico y los objetivos planteados, se selecciona el estudio de caso como método de investigación cualitativa. Este tipo de estudio, tal como lo plantea Stake (1998), permite profundizar en un caso concreto y comprender de cerca su complejidad. En este trabajo, el foco está puesto en un grupo de primero de primaria en un contexto educativo determinado. A través de este método, se pretende entender cómo las competencias emocionales del alumnado influyen en la cohesión grupal y en la construcción de un ambiente más inclusivo. El estudio de caso se enfoca en las dinámicas que se dan en el aula y cómo las actividades emocionales facilitan la interacción entre las alumnas. Para ello, se recopilan las percepciones de los docentes y de las propias alumnas.

5.3. Contexto y participantes

Para profundizar en el estudio realizado, a continuación se describe el contexto en el que se desarrolla la investigación así como los participantes involucrados.

5.3.1. Centro educativo

El contexto en el que se desarrolla esta propuesta de intervención corresponde a un centro educativo concertado situado en la ciudad de Girona (Catalunya, España), que abarca todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato con tres líneas por curso. En la etapa de Educación Infantil, la escolarización es mixta, acogiendo tanto a niños como a niñas; no obstante, a partir de Educación Primaria, el centro está destinado únicamente a estudiantes de sexo femenino.

Este centro se distingue por su compromiso con la innovación pedagógica y el bienestar emocional del alumnado, ofreciendo una formación integral en diversas lenguas como catalán, castellano, inglés y francés, promoviendo el plurilingüismo. Además, cuenta con un programa de Bachillerato Internacional, lo que ofrece a sus estudiantes acceso a una formación internacional.

La escuela fue inaugurada en 1976, por lo que cuenta con más de 40 años de trayectoria educativa. El proyecto educativo de este centro se fundamenta en una visión humanista cristiana, inspirada en el pensamiento de San Josemaría Escrivá, fundador del Opus Dei.

Como parte de su compromiso con la educación emocional, el centro ha empezado a implementar iniciativas centradas en este ámbito, apoyadas por un proyecto impulsado por la Fundación "la Caixa". Esta fundación brinda ayudas a centros educativos con el objetivo de optimizar el aprendizaje y promover la equidad en las aulas. Los recursos recibidos se han destinado a la formación del profesorado centrándose en la educación emocional, con

el fin de proporcionarles herramientas y estrategias que favorezcan tanto el bienestar emocional como la inclusión en el aula.

Cabe destacar que el colegio cuenta con un departamento especializado en educación emocional, el cual lidera todo el proyecto. Este no sólo coordina las actividades emocionales, sino que también impulsa la creación de nuevas ideas, el diseño de programaciones curriculares y la planificación de iniciativas que fomenten el bienestar del estudiantado. Además, trabaja estrechamente con profesionales externos, como Mar Catalán¹, quien aplica programas de cultura emocional en los centros educativos, basándose en las teorías de Rafael Bisquerra y el grupo GROU de la Universidad de Barcelona.

Actualmente, gracias al proyecto impulsado por la escuela, el profesorado está recibiendo formación complementaria de la mano de estos profesionales especializados, lo que les permite incorporar estrategias emocionales en su práctica educativa, favoreciendo tanto el bienestar emocional como la inclusión en el aula. Sin embargo, es importante resaltar que este proceso está en sus primeras etapas, y aún queda mucho por hacer. Aunque ya se han dado pasos importantes, el camino hacia una integración total de la educación emocional en todos los niveles y actividades del centro es un trabajo en continuo desarrollo. Gracias a este proyecto del centro, los docentes están recibiendo la formación necesaria y se les han proporcionado recursos como materiales y espacios adecuados, con el objetivo de garantizar la implementación exitosa de las actividades emocionales en las aulas.

5.3.2. Grupo clase

El estudio se centra en un aula de primero de Educación Primaria. Los participantes son las alumnas de esta clase, en su mayoría entre 6 y 7 años, con diferentes perfiles y niveles emocionales. En total son 18 alumnas, y se pone especial énfasis en aquellas alumnas con más dificultades para relacionarse, gestionar sus emociones y participar activamente en las dinámicas de grupo. En términos generales, las alumnas presentan un rendimiento académico medio-alto, aunque algunas requieren apoyo adicional debido a sus necesidades específicas. Dado que las participantes se encuentran en una etapa temprana de desarrollo, no se cuentan con diagnósticos definitivos.

Este grupo escolar está iniciando una nueva etapa educativa, y algunas provienen de otras escuelas o han estado en clases diferentes dentro del mismo centro, ya que la escuela cuenta con tres líneas. Esto supone un desafío en términos de integración y cohesión, ya que las alumnas están en un proceso de adaptación y construcción de relaciones. Es por ello por lo que se hace aún más necesario implementar dinámicas de cohesión y convivencia desde el inicio del curso, que faciliten la integración de todas las alumnas y promuevan el respeto mutuo, favoreciendo la creación de un ambiente de trabajo y

¹ Mar Catalán es una profesional especializada en educación emocional, mediación escolar y coaching docente. Con más de 12 años de experiencia como tutora y profesora de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ha estado involucrada en el desarrollo de proyectos de convivencia y mediación en centros educativos. Actualmente, lidera el proyecto "Educación Emocional Escolar", donde acompaña a escuelas en la implementación de programas de educación emocional. Se considera una experta y aprendiz constante en este campo, defendiendo una educación integral basada en los pilares "aprender a ser" y "aprender a vivir", tal como propone la UNESCO.

convivencia positivo. Las actividades de inclusión y el desarrollo de habilidades emocionales pueden ser fundamentales para lograr una buena dinámica grupal y facilitar la interacción social y emocional entre las estudiantes.

5.3.3. Docentes participantes en la investigación

La clase cuenta con un equipo docente diverso y coordinado. Está conformado por una tutora, quien imparte varias asignaturas - catalán, castellano, artes visuales, taller de emociones y taller de valores - en ambos idiomas, y por varias especialistas que enseñan materias como conocimiento del medio, música, inglés, educación física y religión.

Para esta investigación se selecciona un grupo específico de docentes, no solo por su participación activa en el proceso educativo de las alumnas, sino también por el número de horas de contacto que tienen con ellas y por la relevancia de las asignaturas que imparten en la observación del desarrollo emocional y social del alumnado.

En concreto, se incluye a:

- La tutora (D1), ya que tiene un contacto diario y continuado con el grupo y es referente emocional y académico para las alumnas.
- La profesora de conocimiento del medio (D2), que trabaja mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo, contextos en los que se puede observar claramente cómo se comportan en grupo.
- La profesora de música (D3), ya que a través de actividades musicales se detectan aspectos como la cohesión grupal, la expresividad y el vínculo emocional entre iguales.
- La profesora de educación física (D4), dado que esta asignatura permite observar interacciones en movimiento, reacciones ante la competitividad, el control de la frustración y la capacidad para colaborar.

Estas profesoras participan en entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de triangular la información obtenida mediante la observación directa en el aula y profundizar en el análisis del comportamiento social y emocional del alumnado.

Además de este grupo, también se cuenta con la participación de otras docentes que forman parte del grupo de discusión, un espacio de reflexión y planificación vinculado al proyecto de educación emocional del centro. Este grupo está integrado por:

- Una profesora de 3º de Primaria (D5)
- Una profesora de 5º de Primaria (D6)
- Una profesora de 6º de Primaria (D7)
- La psicopedagoga del centro (D8)
- La coordinadora de Primaria (D9)

5.4. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizan diversos instrumentos cualitativos, con el objetivo de obtener una visión holística y comprender más profundamente la influencia de la inteligencia emocional en la cohesión grupal e inclusión escolar. A continuación, se detallan los instrumentos utilizados.

5.4.1. Observación

El primer instrumento metodológico utilizado en esta propuesta es la observación, entendida como una técnica cualitativa que permite registrar, de forma sistemática y directa, lo que ocurre en un contexto determinado. Tal como señala Anguera (2003), observar supone un proceso intencionado de análisis y constituye una herramienta fundamental en la investigación educativa para comprender las interacciones, comportamientos y dinámicas en el aula.

Para esta propuesta, se han realizado un conjunto de diez observaciones estructuradas, organizadas en cinco bloques, cada uno vinculado a una competencia emocional específica. Cada bloque incluye dos actividades observadas que ejemplifican, de forma práctica, cómo se trabajan estas competencias en el aula. Las observaciones se llevan a cabo utilizando una tabla de recogida de datos (ver Anexo I), que permite registrar de manera organizada distintos aspectos, como: nombre de la actividad, objetivos, desarrollo, reacciones del alumnado, interés y motivación, participación activa, interacciones, preguntas abiertas y observaciones adicionales.

A continuación, se describen brevemente las observaciones agrupadas por competencia emocional:

Tabla 3

Observaciones	Competencia emocional	Actividades	Descripción
1 y 2	Conciencia emocional	El dado de las emociones y la danza emocional	Estas actividades buscan promover el reconocimiento y la expresión de emociones propias y ajenas.
3 y 4	Regulación emocional	La técnica del semáforo y sentado me relajo	Se trabaja la gestión del enfado y la calma corporal.
5 y 6	Autonomía emocional	Tú puedes hacer cosas diferentes y las gafas positivas	Estas actividades están orientadas a fortalecer la autoestima, la autoconfianza y una visión positiva de sí mismas.
7 y 8	Competencia emocional	El teléfono y el rincón de la paz	Trabajan la calidad de la comunicación entre iguales, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

9 y 10	Competencias para la vida y el bienestar	¿Qué hago yo para que se esté bien en la clase? y el amigo invisible	Ambas actividades promueven el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva.
--------	------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia

5.4.2. Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica cualitativa utilizada para obtener percepciones y opiniones sobre un tema específico a través de la interacción entre participantes, como señalan autores como Krueger y Casey (2014). En este caso, el grupo de discusión se centra en la educación emocional y en cómo se integra y se percibe en el ámbito escolar.

El uso del grupo de discusión permite acceder a una variedad de perspectivas de los docentes, enriqueciendo la investigación con experiencias reales y puntos de vista diversos. Este instrumento es esencial para comprender las dinámicas del aula y las necesidades de formación en competencias emocionales de los docentes, al mismo tiempo que favorece un espacio de reflexión y análisis colectivo. Tal como destacan Wilkinson y Birmingham (2003), el grupo de discusión facilita un análisis más profundo de los temas tratados, ya que permite a los participantes interactuar, reflexionar y construir conocimientos de manera colaborativa.

El grupo de discusión está compuesto por seis miembros del departamento especializado en educación emocional. Estos docentes son parte integral del equipo del colegio y se reúnen semanalmente para trazar objetivos y planificar actividades en relación con la educación emocional. Entre ellos se incluyen una profesora de 1º de Primaria, una de 3º, una profesora de 5º, una de 6º, la psicopedagoga del centro y la coordinadora de Primaria.

El objetivo principal de este grupo de discusión es profundizar en los temas y objetivos clave de la investigación, debatir sobre su implementación en el aula y reflexionar sobre las distintas dimensiones de la educación emocional. A tal efecto, se elabora un guion estructurado con diez preguntas, que se encuentran en el Anexo II, las cuales abordan diversos aspectos relacionados con la educación emocional. Estas preguntas son diseñadas de forma minuciosa para garantizar que se cubran todos los aspectos relevantes de la investigación, sin desviarse de los fines establecidos.

El guion es concebido para fomentar un diálogo reflexivo entre los miembros del grupo, buscando explorar su comprensión sobre el impacto de la educación emocional en el desarrollo integral de las alumnas, y cómo esta se relaciona con la inclusión y la mejora de la convivencia escolar. También se plantean cuestiones que exploran la formación de los docentes en competencias emocionales y su rol en la creación de un ambiente seguro y favorable para el aprendizaje. Además, se pone énfasis en los retos y resistencias que pueden surgir al integrar la educación emocional en el currículo escolar y en los apoyos que los docentes consideran necesarios para implementar efectivamente estas competencias.

En este sentido, el grupo de discusión es una herramienta fundamental para obtener una visión más clara sobre la percepción y las experiencias de los docentes en relación con la

educación emocional, proporcionando información valiosa que sirve de base para la investigación y el diseño de futuras estrategias educativas.

5.4.3. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas son una técnica cualitativa que se utiliza para obtener información detallada y profunda sobre las percepciones, actitudes y experiencias de los participantes en relación con un tema específico. En este caso, se realizan las entrevistas con el objetivo de explorar las opiniones de los docentes sobre la implementación de actividades emocionales en el aula y su impacto en la inclusión escolar. Este tipo de entrevistas permite obtener una perspectiva más individualizada y específica que complementa los datos recogidos en el grupo de discusión y en las observaciones.

Las entrevistas semiestructuradas se llevan a cabo entre los meses de abril y mayo de 2025. Durante este tiempo, se contacta a los participantes y se acuerda un horario para cada entrevista. Las entrevistas se realizan con la tutora del grupo clase (D1), así como con los especialistas que participan en la educación emocional del aula, en concreto, la profesora de conocimiento del medio (D2), la profesora de música (D3) y la profesora de educación física (D4).

Las entrevistas se realizan de manera presencial en las instalaciones del centro educativo. En algunos casos, tienen lugar en las aulas correspondientes a los entrevistados, mientras que en otros se han reservado espacios específicos para estas conversaciones. Cada entrevista tiene una duración aproximada de 30 a 40 minutos, lo que permite a los participantes compartir sus opiniones y experiencias de manera detallada, sin sentirse presionados por el tiempo.

El guion de las entrevistas aborda aspectos generales relacionados con la educación emocional en el aula, tales como la percepción del clima emocional del grupo, las estrategias que se emplean para fomentar el bienestar y la cohesión entre el alumnado, y la valoración de las metodologías aplicadas para el desarrollo de competencias socioemocionales. Asimismo, se exploran experiencias y observaciones personales de los docentes respecto a la interacción social y emocional de las alumnas.

Para una referencia detallada del guion utilizado en las entrevistas, se puede consultar el Anexo III.

Cada entrevista aporta información valiosa y complementaria. Al tratarse de entrevistas semiestructuradas, permite una flexibilidad que hace posible profundizar en temas específicos según las respuestas de cada entrevistado. El hecho de que estas personas no forman parte del grupo de discusión permite recoger perspectivas más individuales que enriquecen el análisis global de la inclusión escolar y las actividades emocionales en el aula.

En conjunto, estas entrevistas son fundamentales para comprender en profundidad el impacto de las actividades emocionales en el aula y proporcionan una valiosa información adicional que complementa los hallazgos obtenidos en el grupo de discusión.

5.4.4. Dinámicas para recoger las voces del alumnado

En el ámbito educativo, es fundamental crear espacios donde el alumnado pueda expresar libremente sus pensamientos, emociones y percepciones. Escuchar las voces del alumnado no solo permite comprender mejor su experiencia en la escuela, sino que también fomenta un ambiente de confianza y participación activa. Según Messiou (2017), el acto de escuchar al estudiantado en el aula es esencial para promover un clima de respeto y para validar sus emociones y vivencias, lo que contribuye significativamente a su bienestar y desarrollo emocional.

En este contexto, se han diseñado tres dinámicas con el grupo clase cuyo objetivo principal es conocer las opiniones, emociones y percepciones del alumnado sobre las actividades emocionales realizadas en el aula, la convivencia con sus compañeras y su experiencia escolar. A través de estas actividades, se pretende que las alumnas tengan la oportunidad de expresar sus sentimientos de manera libre y sincera, promoviendo así una mayor introspección y un compromiso con el proceso educativo.

La creación de estas dinámicas parte de la necesidad de ofrecer a las alumnas herramientas accesibles para que puedan compartir sus pensamientos más íntimos, sin temor a ser juzgadas. Cada dinámica está diseñada para cumplir un objetivo específico: fomentar la reflexión personal, explorar las emociones de las alumnas y facilitar la expresión de sus percepciones sobre su entorno escolar. A continuación, se detallan las tres dinámicas propuestas, sus objetivos y la manera en que se llevan a cabo.

Tabla 4

Dinámica 1	Las frases inacabadas
Objetivos	Facilitar que las alumnas expresen sus pensamientos y emociones sobre su experiencia escolar y sus relaciones, fomentando una reflexión personal y una expresión emocional accesible. Se busca crear un ambiente seguro y anónimo donde se sientan cómodas compartiendo sus emociones sin juicios.
Materiales necesarios	No se requieren materiales específicos. Sin embargo, si se desea, las alumnas pueden usar papel y lápiz para escribir sus respuestas de forma individual. También se puede utilizar una pizarra o carteles para escribir las frases incompletas si se realiza en grupo.
Desarrollo	La dinámica consiste en presentar diferentes frases incompletas que las alumnas deben terminar con sus propios pensamientos. Las frases son las siguientes: "Me siento feliz en la escuela cuando...", "Mis compañeras me hacen sentir...", "Cuando me siento triste o enfadada, lo que más me ayuda es...", "Me gusta o me gustaría que...". Cada alumna tiene la libertad de completar estas frases de manera individual y, si lo

	desea, compartir sus respuestas con el grupo. Esta actividad se puede hacer de manera individual o en pequeños grupos, dependiendo de las características del aula y de la dinámica grupal.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Dinámica 2	Adhesivos de seguridad
Objetivos	Identificar los espacios dentro del aula que las alumnas perciben como seguros y cómodos, promoviendo la reflexión sobre cómo mejorar esos espacios para el bienestar emocional del grupo.
Materiales necesarios	Adhesivos o etiquetas para cada alumna. Opcionalmente, papel y lápiz si se desea registrar sus respuestas.
Desarrollo	Se distribuyen adhesivos a cada alumna para que los coloquen en los lugares del aula donde se sienten más cómodas y seguras, como un rincón de lectura, la pizarra, las mesas de trabajo, etc. Luego, se invita a las alumnas a compartir las razones por las que eligieron esos lugares, respondiendo preguntas como: "¿Qué te hace sentir bien en este lugar?", "¿Por qué este lugar te da confianza y seguridad?", "¿Cómo te gustaría que se sintieran tus compañeras en este espacio?"

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Dinámica 3	Cuestionarios adaptados
Objetivos	Obtener opiniones estructuradas sobre las actividades emocionales realizadas en clase, así como conocer mejor las emociones y pensamientos de las alumnas respecto a la inclusión, la convivencia y el ambiente escolar.
Materiales necesarios	Cuestionarios visuales adaptados a la edad de las alumnas, utilizando colores como un semáforo (verde, amarillo, rojo). Opcionalmente, papel y lápiz para registrar respuestas.

Desarrollo	Se presenta a las alumnas un cuestionario visual que utiliza un formato de colores (verde, amarillo, rojo) para facilitar la expresión de sus respuestas. Este formato visual hace que el cuestionario sea fácil de comprender y completar. Puede realizarse de manera individual, o en una conversación uno a uno, especialmente para aquellas alumnas con dificultades de lectura, escritura o que prefieren no hablar en grupo. Los cuestionarios se encuentran en el Anexo IV.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia

Las dinámicas se llevan a cabo de manera conjunta y compartida con la tutora del aula. El papel del investigador es acompañar, observar y garantizar que las alumnas se sientan cómodas durante el proceso. Además, las respuestas se recogen de forma confidencial y respetuosa con la privacidad de las alumnas, asegurando que el ambiente sea seguro y sin juicios. En todo momento, el anonimato es clave: no se requiere que las alumnas escriban su nombre, lo que favorece una mayor sinceridad en sus respuestas.

Las respuestas se recogen en diferentes formatos:

- Respuestas orales: En dinámicas como "Las Frases Inacabadas" o "Adhesivos de Seguridad", las respuestas orales se recogen de manera voluntaria. Aunque las participantes tienen la opción de compartir sus opiniones en voz alta, también se registran sus respuestas de forma individual por escrito. Esta doble modalidad permite asegurar que todas las voces son tomadas en cuenta, evitando así que solo se escuchen quienes se animan a hablar públicamente.
- Respuestas escritas: En el caso de los cuestionarios, las respuestas escritas son registradas de manera individual. En todo momento, se respeta el anonimato, y se asegura que las alumnas no tengan que escribir sus nombres, lo que les permite sentirse más cómodas al responder.

En estas dinámicas se alternan preguntas dirigidas al gran grupo y preguntas individuales. Las preguntas en gran grupo permiten una reflexión colectiva y un intercambio de ideas. Por otro lado, las preguntas individuales son esenciales para fomentar una mayor sinceridad y reflexión personal, ya que permiten recoger las voces más invisibles o relegadas del grupo, aquellas personas que, por vergüenza, timidez u otras razones, no suelen participar de manera oral. Cada tipo de pregunta aporta un valor único, y la combinación de ambas estrategias busca obtener una visión más completa y profunda de las experiencias y sentimientos del alumnado.

5.4.5. Diario de Campo

Durante la recolección de datos, se utiliza un diario de campo para registrar observaciones, reflexiones individuales y análisis preliminares. Este instrumento refleja el proceso seguido, las dificultades encontradas, las modificaciones realizadas en las propuestas y las nuevas ideas surgidas a lo largo de la investigación. La estructura abierta del diario permite describir de manera detallada las tareas realizadas y los acontecimientos relevantes,

facilitando la reflexión sobre la implementación de las actividades y la identificación de posibles ajustes, especialmente en lo que respecta a las actividades emocionales (Bogdan y Biklen, 2007; Taylor y Bogdan, 1992).

Este enfoque, alineado con la metodología cualitativa, busca capturar no solo los hechos observados, sino también las reacciones emocionales y subjetivas tanto de los investigadores como de los participantes, lo que enriquece el análisis y permite una visión más holística del proceso de investigación.

Según la teoría de la investigación cualitativa, el diario de campo es una herramienta fundamental para reflexionar sobre el proceso de recolección de datos, ya que ofrece un espacio para anotar pensamientos, preguntas, dudas y emociones que surgen durante la investigación, convirtiéndose en una vía para la autoevaluación y mejora continua del trabajo (Bogdan y Biklen, 2007). Así, el diario me ha permitido capturar las reflexiones personales, comentarios, preguntas y emociones, lo que me ha ayudado a ajustar el enfoque y asegurar la calidad del proceso de investigación.

Para cada entrada en el diario de campo, he incorporado la fecha y una breve descripción del contexto y los objetivos de la jornada, con el fin de tener un registro claro de cada paso del proceso.

5.5. Actividades de Educación Emocional

Para trabajar la educación emocional en el aula, se propone implementar diez actividades organizadas en cinco apartados correspondientes a las cinco dimensiones de la competencia emocional que contempla el modelo teórico del GROPE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Concretamente, se establecen dos actividades para cada competencia emocional, y cada una de ellas sigue una estructura que incluye: título, nivel educativo, competencia emocional, duración aproximada, objetivos, materiales, orientaciones para la atención a la diversidad y descripción-desarrollo. Las actividades son inicialmente diseñadas por el programa GROPE y, en el contexto de la formación que se está llevando a cabo, son adaptadas y modificadas para ajustarse a las características del grupo clase, presente en este estudio.

Es importante señalar que estas actividades no son creadas de manera autónoma, sino que provienen del mencionado programa GROPE, que se enfoca en el desarrollo de la competencia emocional en entornos educativos. El diseño y adaptación de estas actividades forman parte del proceso formativo del centro educativo, en el que se están aplicando herramientas y enfoques específicos para trabajar la educación emocional en el aula.

A continuación, se presenta el listado de las actividades desarrolladas, cuyo detalle completo puede consultarse en el Anexo XI:

Conciencia emocional

- Actividad 1: El dado de las emociones
- Actividad 2: La danza emocional

Regulación emocional

- Actividad 3: La técnica del semáforo
- Actividad 4: Sentado me relajo

Autonomía emocional

- Actividad 5: Tú puedes hacer cosas diferentes
- Actividad 6: Las gafas positivas

Competencia social

- Actividad 7: El teléfono
- Actividad 8: El rincón de la paz

Competencias para la vida y el bienestar

- Actividad 9: ¿Qué hago yo para que se esté bien en la clase?
- Actividad 10: El amigo invisible

5.6. Dimensión ética de la investigación

Construir un perfil ético es uno de los principales retos de este trabajo, especialmente por su enfoque orientado a la inclusión y a la transformación social y educativa. Este trabajo parte de la premisa de que la investigación no puede entenderse como una práctica neutral, sino como una acción situada, en la que cada decisión conlleva una responsabilidad hacia las personas y los contextos implicados. Tal y como señalan Darretxe et al. (2020), “los retos que actualmente se plantean desde la inclusión social y educativa nos llevan a reflexionar sobre la investigación que estamos llevando a cabo para contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas” (p. 104). Por tanto, la dimensión ética no se limita a cumplir con normas formales, sino que se entiende como una práctica reflexiva, crítica y comprometida, que atraviesa todas las fases del proceso investigador.

Desde esta perspectiva, la ética en la investigación implica reconocer que las decisiones metodológicas tienen un impacto real en quienes participan. Como plantean Simons (2011), Fischer (2006) y Davidson (2017), es fundamental establecer relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo y la justicia social, sin renunciar al rigor y a la validez de los resultados. En este sentido, cada una de las decisiones tomadas a lo largo de esta investigación responde a un posicionamiento ético consciente, que considera sus consecuencias directas sobre las personas implicadas (Parrilla, 2010; Parrilla y Sierra, 2015; Vázquez y Angulo, 2003). Tal como sugiere Davidson (2017), este posicionamiento ético permite garantizar tanto la calidad de las relaciones colaborativas como la solidez metodológica de la investigación, al tiempo que se promueve un marco de justicia y respeto.

A continuación, se presentan los principios éticos fundamentales que rigen la investigación, los cuales son establecidos para garantizar el respeto y la dignidad de los participantes, así como para asegurar la calidad y la validez de los resultados obtenidos:

- **Consentimiento informado:** Se obtiene el consentimiento informado del centro educativo y los docentes participantes. Se les explica el objetivo de la investigación, los instrumentos de recogida de datos, la voluntariedad de su participación y el anonimato. Dado que no se recogen los nombres reales de las alumnas y todo es anónimo, no es necesario el consentimiento informado de las familias. Los modelos de consentimiento informado se encuentran en los Anexos IX y X, y son elaborados a partir del documento ASPECTOS ÉTICOS en el desarrollo del TFG/TFM, aprobado por el Consejo de Gobierno de la UVic-UCC el 4 de mayo de 2020 y modificado por el Consejo de Gobierno de la UVic-UCC el 23 de noviembre de 2022.
- **Protección de datos personales:** Los datos recogidos son tratados de manera confidencial, y se utilizan exclusivamente con fines académicos. Todos los nombres de los docentes participantes en el estudio, el centro educativo y el alumnado son anónimos, por lo que se emplean siglas para hacer referencia a ellos durante el trabajo.
- **Rigor en la recogida de datos:** Se utiliza una grabadora de voz para registrar a los entrevistados y los participantes del grupo de discusión. De esta forma, todas las aportaciones se capturan con el máximo rigor posible. Además, se realiza una transcripción ética de las grabaciones. Se ejecuta de manera escrupulosa, para asegurar que las respuestas son reproducidas sin distorsiones. Estas transcripciones son utilizadas para analizar exhaustivamente las respuestas e integrar todas las reflexiones en el estudio.
- **Participación:** La participación es completamente voluntaria, y los participantes pueden desistir en cualquier momento sin que ello implique consecuencias negativas ni coacción alguna.

5.7. Procedimiento de recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos se lleva a cabo en varias fases, cada una enfocada en aspectos específicos de la investigación y la implementación de actividades emocionales en el aula:

- **Fase preliminar:** En la fase inicial, el propósito es diseñar las herramientas de recogida de datos, como las entrevistas, las dinámicas para recoger las voces de las alumnas, y las observaciones con el fin de dar respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación. Para ello, es necesario familiarizarse con el contexto y las actividades del aula, esto permite establecer una línea base de observación y tener una comprensión de cuál es la dinámica del grupo-clase.
- **Fase de intervención:** Durante esta fase, se implementan las actividades emocionales en el aula con el objetivo de observar cómo las alumnas participan en ellas y cómo estas influyen en la cohesión grupal y la inclusión escolar. Durante las observaciones, se registra en tiempo real cómo interactúan las alumnas y cómo responden a las dinámicas emocionales. Además, como parte de las dinámicas, se

aplica un cuestionario a las alumnas al final de la intervención para recoger sus opiniones sobre la inclusión y convivencia en el aula. También se realizan entrevistas semiestructuradas con el tutor, los especialistas que entran el aula y el departamento educativo que lidera el proyecto.

- **Fase de análisis e interpretación:** Una vez recogidos los datos, se procede al análisis y la evaluación de los resultados obtenidos. Se analizan las respuestas de las dinámicas de recogida de voces, las observaciones y las entrevistas para poder identificar patrones, evaluar la influencia de la inteligencia emocional en la cohesión del grupo y en la inclusión escolar, y extraer resultados sobre la efectividad de las actividades emocionales. Además, con el diario de campo quedan reflejadas las observaciones diarias, donde se perciben los obstáculos encontrados, las modificaciones realizadas en las propuestas y las ideas nuevas surgidas durante el proceso. Esto facilita la reflexión continua sobre el desarrollo del estudio de investigación.

5.8. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se lleva a cabo mediante dos enfoques complementarios, la categorización y la triangulación de datos, los cuales proporcionan una base sólida para interpretar los resultados de manera detallada y coherente. Estas herramientas permiten una visión integral de cómo las dinámicas emocionales influyen en el entorno escolar. A continuación, se describen los procedimientos a través de los cuales he identificado las categorías de análisis de la presente investigación.

- **Categorización:** Para construir las categorías, en primer lugar, he identificado y explorado los temas emergentes de los datos recogidos en los distintos instrumentos relacionados con la relación entre la inteligencia emocional y la cohesión e inclusión social. Esta etapa me ha permitido descubrir patrones que proporcionen información vinculada con los objetivos. Estos temas los he agrupado en temáticas más amplias en función del tipo de información, hasta construir las categorías y subcategorías definitivas que presento a continuación:

C1. Educación emocional en la etapa de educación primaria

- Desarrollo de competencias emocionales
- Dinámicas emocionales como práctica inclusiva y democrática
- Procesos de aprendizaje emocional: avances y obstáculos

C2. El rol docente en la construcción de aulas emocionalmente inclusivas

- El docente como mediador emocional e inclusivo
- Posibilidades y obstáculos en el ejercicio docente

C3. La voz del alumnado y su participación activa en el aula

- Recursos expresivos emocionales del alumnado

- Participación, autonomía y toma de decisiones
- Cohesión grupal y clima emocional como reflejo de inclusión
- Oportunidades y desafíos para una participación igualitaria
- **Triangulación de datos:** He comparado y contrastado los datos obtenidos mediante diferentes fuentes (observaciones en el aula, grupo de discusión, entrevistas con docentes y respuestas de las alumnas), con el objetivo de validar los hallazgos y asegurar el rigor y la fiabilidad de los resultados.

5.9. Alcances y limitaciones del estudio

Este Trabajo de Fin de Máster permite profundizar en el papel de la educación emocional como herramienta para mejorar la cohesión grupal y fomentar la inclusión en el aula de primero de primaria. En el transcurso de este estudio, se consiguen diferentes hallazgos significativos, así como algunas limitaciones.

Entre los alcances principales se destaca la posibilidad de observar directamente cuál es el impacto de determinadas dinámicas de educación emocional en el contexto real de aula. Se generan datos valiosos sobre la relación entre las competencias emocionales, la cohesión y la inclusión escolar.

Asimismo, se pone de relieve la implicación activa de las alumnas, ya que gracias a ellas se obtiene una perspectiva auténtica sobre cómo perciben las dinámicas emocionales, la cohesión del grupo y su sentido de pertenencia dentro del aula. Por lo tanto, sus voces y experiencias individuales y colectivas son esenciales para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos de la investigación.

También se hace patente el valor de la figura docente, ya que se reafirma como facilitador de procesos emocionales, relacionales e inclusivos. Se reconoce su intervención como básica para el bienestar y la dinámica general del aula.

Por último, se observa con claridad la conexión entre teoría y práctica, ya que se puede contrastar el marco teórico con las experiencias y observaciones concretas surgidas en la práctica docente.

No obstante, también se identifican una serie de limitaciones. Entre ellas, enfatizar en la limitación temporal y de alcance. Al tratarse de un estudio realizado en un único curso escolar y en un grupo específico de primero de primaria, los resultados no pueden generalizarse a otras etapas educativas o contextos sin considerar sus particularidades.

Además, existe una subjetividad en la recogida de datos, ya que parte de la información se obtiene a través de la observación participante y entrevistas a menores. Sin embargo, los datos se han procurado recoger garantizando el máximo rigor en todo el proceso.

Se añade la dificultad de que es complejo medir el impacto emocional, especialmente en edades tempranas, donde las competencias metacognitivas y expresivas aún se están desarrollando.

De igual modo, existe el reto de que no sólo actúo como investigadora, sino también como profesora dentro del mismo contexto. Aunque se diferencia el yo docente del yo investigador, esta dualidad representa una limitación del estudio, pero también una oportunidad valiosa para obtener una visión más global, completa y profunda de la realidad investigada.

Finalmente, no se debe olvidar que existen condicionantes en el contexto escolar que pueden afectar el estudio. El hecho de que el centro tenga una predisposición favorable hacia la innovación y la educación emocional puede haber influido de forma positiva en los resultados. Además, cabe señalar que se trata de un colegio exclusivamente femenino, lo cual también podría haber condicionado ciertos aspectos del estudio.

En conclusión, este estudio ofrece una base sólida para seguir explorando la relación entre educación emocional, cohesión e inclusión escolar, pero también abre la puerta a futuras investigaciones más amplias y diversificadas que permitan enriquecer y validar los resultados obtenidos hasta ahora.

6. Resultados

En este apartado se analizan los datos obtenidos a través de las múltiples técnicas de recogida de información, favoreciendo así la interpretación de los mismos y la construcción de los resultados de la investigación.

A modo de recapitulación, se utilizaron varias técnicas cualitativas para obtener una visión amplia y profunda de cómo las competencias emocionales influyen en la cohesión grupal y la inclusión escolar. Estas herramientas incluyeron observaciones en el aula, grupos de discusión con docentes, entrevistas semiestructuradas y dinámicas específicas para recoger las voces de las alumnas, complementadas por el uso de un diario de campo para registrar las reflexiones del proceso de investigación.

La combinación de estas técnicas nos ofrece una visión integral que permite interpretar los datos de manera más completa. A lo largo de este análisis, por tanto, se destacan los aspectos más relevantes de cada herramienta utilizada, mostrando cómo las competencias emocionales influyen en el ambiente escolar y en las relaciones entre las alumnas.

6.1. Educación emocional en la etapa de Educación Primaria

Este apartado aborda, en primer lugar, el desarrollo de competencias emocionales, seguido del análisis de dinámicas emocionales como prácticas inclusivas y democráticas, y finalmente, los procesos de aprendizaje emocional, identificando sus avances y obstáculos. El propósito es explorar cómo la gestión emocional transforma la convivencia escolar y fortalece el bienestar individual y colectivo.

6.1.1. Desarrollo de competencias emocionales

En las distintas evidencias recogidas a través del diario de campo, entrevistas, grupo de discusión y actividades de dinámicas emocionales, se aprecia que el desarrollo de las competencias emocionales —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar— tiene un papel central en la vida escolar de las alumnas. Cada una de estas competencias es fundamental para el desarrollo emocional y, como se refleja en los testimonios recogidos, no se puede concebir una sin la otra.

Todos los docentes participantes coinciden en que la educación emocional constituye un eje fundamental para el desarrollo integral de las alumnas, tanto a nivel personal como social. A nivel individual, y como señalan, potencia la autoconfianza y la resiliencia; en el plano social, favorece la empatía, el respeto mutuo y la cooperación.

En este sentido, y como afirma una docente participante: *“la incorporación de estos aprendizajes genera bienestar emocional, lo que se refleja directamente en las interacciones cotidianas. Las alumnas aprenden a identificar, comprender y gestionar sus emociones”* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria).

Las alumnas, tal y como se ha constatado en el trabajo de campo, han empezado a asociar la educación emocional con expresiones como *“entender cómo se sienten, ponerle nombre a lo que les pasa o ayudar a otros cuando están tristes o enfadados”* (Diario de campo, 11

abril 2025). Esta afirmación muestra que las alumnas se están empezando a familiarizar con la educación emocional, y a entender sus propias emociones de una manera más consciente y reflexiva.

Desde esta perspectiva, se subraya la importancia de iniciar el desarrollo de competencias emocionales desde edades tempranas, ya que *“constituyen una base sólida para la adquisición de hábitos saludables y la construcción de una madurez emocional a largo plazo”* (Grupo de discusión, tutora 5º de Primaria). En este sentido, y como señala la coordinadora de Educación Primaria: *“las alumnas que reciben formación emocional desde los primeros años muestran una mayor capacidad para afrontar conflictos, manejar situaciones difíciles de forma adecuada y establecer relaciones interpersonales sanas. Este trabajo emocional contribuye a una mejora de la convivencia escolar y prepara al alumnado para afrontar con mayores recursos los desafíos del futuro”* (Grupo de discusión, coordinadora Primaria).

El desarrollo de competencias emocionales ha permitido un avance significativo en la identificación y la gestión de emociones por parte de las alumnas. Concretamente, y como he podido constatar en una de las observaciones, *“estas estudiantes han desarrollado una mayor capacidad para reconocer las emociones propias como las de sus compañeras, expresando emociones básicas como alegría, tristeza o rabia con mayor claridad y un vocabulario más preciso”* (Observación 1).

Este progreso ha puesto de manifiesto la importancia de conocer y comprender las emociones básicas para poder gestionarlas de manera efectiva. Con ello, se quiere señalar que el centro ha visto la necesidad de trabajar de forma más explícita y clara el reconocimiento y la gestión de las emociones básicas, como paso previo fundamental para desarrollar competencias emocionales más complejas. Como señala la coordinadora de Primaria, *“la habilidad para identificar y gestionar emociones básicas sienta las bases para el desarrollo de competencias emocionales más complejas, como pueden ser la regulación emocional o la autonomía emocional”* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria).

En relación con esta idea, y como relata una de las profesoras participantes, *“anteriormente, era complicado que las alumnas dijeran lo que sentían; sin embargo, ahora son capaces de verbalizar emociones con mayor claridad cómo un alumno que dijo “estoy triste porque me equivoqué”* (Grupo de discusión, tutora 5º Primaria).

Este cambio también se manifiesta durante las 10 sesiones llevadas a cabo y observadas durante el trabajo de campo, donde las emociones surgen de manera espontánea: *“cuando cantamos canciones, las emociones salen solas, las alumnas se muestran más dispuestas a abrirse y compartir lo que sienten”* (Entrevista D3, profesora de música). Por lo tanto, existe una mayor predisposición para hablar de emociones y poner palabras a lo que sienten.

Las competencias emocionales más complejas también se evidencian a medida que se implementan las actividades emocionales. Por ejemplo, *“durante la actividad 3, del semáforo emocional, las alumnas demostraron una notable habilidad para reconocer los signos internos de malestar y aplicar estrategias de autorregulación, como la respiración profunda o la toma de distancia para calmarse”* (Observación 3). Esto indica que, con el

paso de los días, las alumnas no solo aprendieron a identificar sus emociones, sino también a gestionarlas de manera más efectiva.

Las evidencias recogidas reflejan un avance significativo en la autorregulación emocional por parte de las alumnas. Como afirma una tutora de grupo, *“frases como “estoy en rojo, necesito estar sola un rato o ¿quieres ir al rincón de la calma conmigo? muestran cómo han interiorizado el lenguaje emocional y recurren de forma autónoma a herramientas concretas para gestionar sus emociones”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Este desarrollo se traduce también en una mayor capacidad para gestionar la frustración; *“mientras que antes reaccionaban con mayor impulsividad, ahora se observa que se animan entre ellas y valoran más el trabajo en equipo”* (Entrevista D4, profesora de educación física). Todo ello indica que la autorregulación emocional no solo ha mejorado a nivel individual, sino que también ha fortalecido la convivencia y la cohesión dentro del grupo.

Junto con los avances en conciencia y regulación emocional, también se han evidenciado progresos en competencias más amplias como la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar. En autonomía emocional, y como destaca la psicopedagoga, *“la autoconfianza es uno de los cambios más evidentes. Al conocerse mejor emocionalmente, también participan más, se sienten seguras, y esto influye directamente en cómo actúan”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro). Por tanto, los participantes consideran que las alumnas cada vez son más capaces de actuar sin necesidad del adulto, y tomar decisiones asertivas por sí solas.

En lo que respecta a la competencia social, a lo largo de las observaciones se evidencian actitudes como la empatía, el respeto mutuo y el acompañamiento entre iguales. Estas conductas denotan un avance significativo en el desarrollo de habilidades relacionales. En este sentido, se percibe la competencia social como un factor fundamental para fortalecer la cohesión grupal: *“el desarrollo de la competencia social es clave para la mejora de la cohesión del grupo”* (Observación 8).

Por último, las habilidades de vida y bienestar se observan en la adquisición de rutinas que fomentan el autocuidado y el cuidado mutuo, y esto se percibe en la actividad 10, del amigo invisible, *“donde se ven gestos de cuidado y preocupación por sus compañeras. Es decir, no solo se priorizan ellas mismas, sino que existe reciprocidad emocional, lo que aporta una atmósfera más inclusiva”* (Observación 10).

Aunque existe un avance general en competencia emocional, no todas las alumnas se encuentran en el mismo nivel de desarrollo. Esto se evidenció en la dinámica 2, relacionada con los adhesivos de seguridad, donde algunas alumnas no colocaron sus adhesivos o lo hicieron con cierta ambivalencia. Expresiones como: *“No sé dónde me siento bien”* o *“A veces me gusta un sitio, a veces otro”*, muestran una mayor dificultad para identificar sus emociones. Estas respuestas señalan la importancia de reforzar estrategias personalizadas y visuales, así como diversificar la metodología utilizada para abordar la educación emocional. Así, se constata la importancia de adaptarse a los ritmos y necesidades de cada alumna.

Finalmente, en el transcurso del trabajo de campo se ha constatado que el desarrollo de competencias emocionales no sólo permite una mejor gestión de las emociones, sino que

también tiene un carácter preventivo, ya que *“no se trata únicamente de apagar fuegos, sino de evitar que se enciendan”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria).

6.1.2. Dinámicas emocionales como práctica inclusiva y democrática

La implementación de las 10 actividades participativas para trabajar el desarrollo de la competencia emocional en el aula ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover una convivencia más inclusiva y democrática. Como señala una profesora, *“después de llevarlas a cabo, las alumnas son más respetuosas, empáticas, y están mejor preparadas para convivir y trabajar en grupo”* (Grupo de discusión, tutora 5º primaria).

Sin embargo, es importante señalar que el proceso de incorporación de las actividades emocionales es progresivo y requiere tiempo, y posiblemente, con las 10 sesiones, no es suficiente para analizar el impacto real. Tal y como anoté en el diario de campo, *“al inicio, es necesario insistir y acompañar activamente la implementación de las actividades emocionales, pero, con el paso de los días, las alumnas comienzan a ponerlas en práctica de forma autónoma y espontánea. Por ejemplo, utilizan dinámicas como el círculo de la palabra para expresar cómo se sienten o emplean técnicas de respiración para gestionar situaciones de tensión”* (Diario de campo, 9 abril 2025).

Como señalan los docentes entrevistados, *“las dinámicas emocionales favorecen la expresión y gestión emocional a nivel individual y colectivo, y pretenden ayudar a las alumnas con mayores dificultades a sentirse incluidas y a integrarse mejor en el grupo. Sin embargo, se observan algunas dificultades para verbalizar emociones más complejas o personales”* (Diario de campo, 5 mayo 2025), lo que indica que estas alumnas podrían beneficiarse de enfoques más individuales o visuales, como los utilizados en la dinámica del semáforo. Por lo tanto, la investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de que las dinámicas implementadas en el contexto escolar sean variadas y se adapten a las necesidades de todas las alumnas.

En general, como se observa en la dinámica 3 (cuestionarios), la mayoría de las alumnas muestra interés por participar en las dinámicas y actividades emocionales. Esto sugiere que dichas propuestas están teniendo un efecto positivo en su bienestar emocional. Al sentirse comprendidas y capaces de identificar sus emociones, las alumnas experimentan un mayor sentido de pertenencia y reconocimiento dentro del grupo, lo que favorece la cohesión del aula. Como señalé en el diario de campo, *“las actividades emocionales están teniendo un impacto positivo en el bienestar emocional de las alumnas”* (Diario de campo, 5 mayo 2025).

Resulta significativo observar cómo, a través de la implementación de las 10 actividades emocionales planificadas en el marco de este TFM, las alumnas han desarrollado progresivamente una mayor autonomía emocional y capacidad para autorregularse, aunque de forma muy inicial. Un ejemplo de ello fue documentado durante una actividad grupal: *“en una ocasión dos alumnas discutieron por un desacuerdo, y en lugar de escalar el conflicto, decidieron voluntariamente acudir al rincón de la paz. Allí, siguiendo las pautas establecidas (turno de palabra, expresión de sentimientos, propuesta de solución), lograron llegar a un acuerdo y regresar a la actividad en calma”* (Diario de campo, 10 abril 2025). Este episodio muestra cómo el alumnado interioriza poco a poco estrategias de gestión emocional y resolución de conflictos.

Esta interiorización no se trata de un hecho aislado, sino que se observa también en otros cursos y actividades del centro. Esto no se debe únicamente a las 10 actividades emocionales llevadas a cabo, sino a que el centro educativo ya se encuentra avanzando en la incorporación de la educación emocional como eje transversal de su proyecto educativo, lo que evidencia la importancia de consolidar una cultura de centro en esta dirección.

Finalmente, es importante destacar que algunas actividades o dinámicas son promovidas directamente por el profesorado, por ejemplo, *“la de las parejas cambiantes, que consiste en emparejar a las alumnas de forma rotativa, permitiéndoles interactuar con diferentes compañeras, lo cual contribuye a derribar prejuicios, crear vínculos y aumentar el sentido de pertenencia”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). En cambio, otras dinámicas son inventadas por las alumnas, es decir, surgen sin que los docentes se lo pidan. Un grupo inventó “el buzón de las emociones”, una forma de expresar las emociones a través de un mensaje de texto. De esta forma, si alguien no se atrevía a explicar sus emociones oralmente, lo podía hacer de forma escrita (Diario de campo, 11 abril 2025). En relación con esta situación, y como añade un docente participante, *“el hecho que las alumnas inventen dinámicas demuestra que la educación emocional está siendo internalizada como parte de su cultura escolar”* (Entrevista D3, profesora de música).

6.1.3. Procesos de aprendizaje emocional: avances y obstáculos

El desarrollo de la educación emocional en el ámbito escolar, tal como se ha evidenciado en este estudio, enfrenta tanto avances como obstáculos.

Uno de los principales desafíos identificados es la falta de continuidad en la práctica. Se ha demostrado que, para que la educación emocional sea efectiva, es necesario integrarla en la rutina diaria (Diario de campo, 25 abril 2025). Es decir, no se pueden esperar buenos resultados si se trabaja la educación emocional solamente de forma puntual, por lo que *“tiene que estar presente cada día, como algo cotidiano, como una rutina más”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro). Por lo tanto, y como recogí en mi diario de campo, *“es importante que la educación emocional forme parte de la estructura del proyecto educativo del centro. Este enfoque implica una transformación cultural profunda: todos deben caminar a la una, si no, no funciona”* (Diario de campo, 25 abril 2025). Este análisis no quiere decir que no sea posible una continuidad en el centro, sino que será necesaria una continuidad en el trabajo vinculado con la educación emocional para que funcione y sea sostenible en el tiempo. En este sentido, el centro ha apostado por crear el departamento de educación emocional que, junto con la formación específica del profesorado, permitirá lograr una implementación más efectiva y duradera de estas dinámicas.

Esta reflexión se vincula también con la percepción, aún presente en parte del profesorado, de que la educación emocional es algo añadido o secundario. Como señala una docente participante, *“ha costado mucho romper con la visión de que la educación emocional es algo extra; debe estar incluida y presente en todo lo que se hace en el colegio”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Dicha observación pone de relieve la necesidad de entender que la educación emocional no es un complemento, sino una parte esencial de la práctica docente. Abordar la dimensión emocional debe considerarse tan importante como trabajar los contenidos académicos, ya que ambos contribuyen al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, otra de las barreras señaladas con mayor frecuencia es la falta de tiempo dentro del currículo para implementar estas prácticas de forma sostenida. Como apunta una profesora: *“muchas veces hay que elegir entre avanzar contenidos o detenerse a trabajar un aspecto emocional que preocupa al grupo”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). Esta tensión revela la necesidad de repensar el lugar que ocupa la dimensión emocional dentro del diseño curricular. Desde esta perspectiva, algunos docentes han reflexionado que *“trabajar las emociones no debe verse como algo separado del currículum, sino como una base que lo sostiene”* (Entrevista D2, profesora de conocimiento del medio).

Docentes de áreas como música y educación física coinciden en que *“integrar la educación emocional en nuestras materias es posible y beneficioso, pero requiere flexibilidad institucional y mayor reconocimiento del valor de estas actividades dentro del currículum formal”* (Entrevistas D3 y D4, profesoras de música y educación física).

Estas asignaturas resultan ser espacios especialmente propicios para el desarrollo emocional. Tal como señala una de las docentes: *“a través del arte, se conectan desde otro lugar más profundo y auténtico. La música actúa como puente emocional que une al grupo sin necesidad de palabras complejas. Se realizan juegos rítmicos cooperativos que requieren coordinación, escucha y respeto por los tiempos del otro”* (Entrevista D3, profesora de música).

Otro de los retos observados ha sido la resistencia inicial, tanto por parte del profesorado como de algunas alumnas. Esta resistencia, que ya forma parte de un patrón observado en el centro, se evidenció especialmente cuando solicité llevar a cabo mis 10 actividades. *“Algunas profesoras o cursos mostraron más disposición a participar, destinando tiempo y priorizando estas actividades incluso por encima de las horas más curriculares, mientras que en otros casos se mostró una mayor reticencia a modificar la rutina establecida. En concreto, el profesorado con mayor trayectoria y edad presenta dificultades para cambiar sus prácticas docentes”* (Diario de campo, 7 mayo 2025). En este sentido, y como afirma la coordinadora de la etapa de primaria, al profesorado de mayor edad le cuesta cambiar sus clases y su forma de hacer y pensar: *“debemos insistir mucho, por eso va bien que sea un proyecto de escuela, donde haya un departamento y unas ideas fijas a seguir”* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria). Por tanto, esta resistencia no solo es una realidad previa al estudio, sino que también se manifestó de forma directa en el proceso de implementación de mis actividades, lo que pude recoger y contrastar en mi trabajo de campo.

En cuanto al alumnado, también se identifican obstáculos iniciales, especialmente en relación con las dinámicas de autorregulación emocional. Durante las sesiones iniciales que llevé a cabo, y como anoté en el diario de campo, *“se observaron comportamientos incómodos o de burla, como risas o incapacidad para relajarse”* (Diario de campo, 29 abril 2025). No obstante, con el tiempo y la práctica, estas actitudes fueron desapareciendo.

Otro aspecto relevante observado en el desarrollo de la educación emocional ha sido la diversidad en la capacidad de autoconciencia emocional entre las alumnas. Cabe destacar que *“las competencias emocionales no se desarrollan de forma homogénea, sino que dependen de factores individuales como la personalidad, las experiencias previas y el contexto familiar o social”* (Diario de campo, 14 mayo 2025). Cuando se implementaron las

primeras actividades, algunas alumnas mostraron mayor dificultad para reconocer y expresar sus sentimientos, manteniéndose al margen y evitando verbalizar sus emociones. En este sentido, y como anoté en una de las observaciones, *“la variabilidad es natural, cada alumna tiene un ritmo y una forma diferente de procesar las competencias emocionales”* (Observación 3).

En contraste, uno de los avances más relevantes durante el proceso de investigación ha sido el compromiso institucional. *“Cuando existe una coherencia a nivel institucional, se percibe claramente. También ha sido fundamental la creación de un departamento, ya que, sin él, las ideas tienden a dispersarse y no se concretan”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). La coherencia y el apoyo institucional han permitido integrar la educación emocional de forma efectiva en el centro, brindando una futura continuidad y estructura al proceso. Esta percepción se repite en otros testimonios, *“lo que marcó la diferencia fue sentir que el proyecto no era solo de unos pocos, sino que el centro lo asumía como propio”* (Grupo de discusión, coordinador de Primaria) o *“existe una implicación clara y estructurada desde la institución”* (Grupo de discusión, tutora 1º Primaria). En definitiva, la institucionalización de la educación emocional ha permitido no solo integrar los aprendizajes en el día a día del aula, sino establecer una estructura que favorece su continuidad.

Además, cabe destacar que en la mayoría de las dinámicas emocionales, tanto las 10 actividades específicas para desarrollar la competencia emocional que implementé como las dinámicas participativas para recoger las voces de las alumnas que se realizan habitualmente en el centro, se aplican estrategias personalizadas. Estas estrategias incluyen, por ejemplo, el uso de materiales visuales para facilitar la comprensión, actividades artísticas para expresar emociones, y ejercicios de escritura que permiten a las alumnas comunicar sus sentimientos de diferentes maneras.

En mi caso, conté con el asesoramiento directo de la psicopedagoga del centro, quien me ayudó a adaptar estas estrategias según el marco teórico de referencia. Como miembro activo del departamento de emociones, la psicopedagoga se asegura de que todas las dinámicas cuenten con recursos adecuados para atender la diversidad de necesidades del alumnado. Como ella misma señala, *“es necesario diversificar la forma en que se trabaja, buscando siempre adaptar las dinámicas emocionales para todas”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro).

Entre las estrategias utilizadas para adaptar las dinámicas al grupo clase se encuentran la incorporación de pictogramas y apoyos visuales para facilitar la comprensión de las actividades, la adaptación de las instrucciones para que sean más claras y accesibles, y la propuesta de múltiples formas de expresión, como el dibujo, la dramatización o la escritura, para que cada alumna pueda elegir la que mejor se ajuste a sus habilidades y preferencias. Estas adaptaciones han permitido que todas las alumnas participen activamente y se beneficien de las dinámicas emocionales.

6.2. El rol docente en la construcción de aulas emocionalmente inclusivas

En este apartado se aborda el papel del profesorado en la creación de entornos emocionales seguros e inclusivos dentro del aula. Se analizan, por un lado, las percepciones sobre el docente como mediador emocional y modelo de gestión afectiva, y por otro, las condiciones y obstáculos que enfrenta para ejercer este rol de manera efectiva.

6.2.1. El docente como mediador emocional e inclusivo

Uno de los elementos más destacados de los resultados ha sido la percepción de la figura del docente como mediador emocional. La investigación ha puesto de manifiesto que su participación activa es clave en la creación de un entorno seguro que favorezca el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. El docente actúa como mediador y guía, es decir, ofrece los conocimientos para que las alumnas, posteriormente, puedan ser lo suficientemente autónomas, y actuar de forma emocionalmente saludable. En este sentido, y como señala una docente participante, *“es importante romper con la idea del docente tradicional que impone y no deja interactuar ni participar a sus alumnas”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). A lo largo del trabajo de campo, como investigadora, he constatado que *“cada vez necesitan menos la intervención directa del docente, ya que solas implementan estrategias de negociación y empatía para resolver los desacuerdos entre ellas”* (Diario de campo, 6 abril 2025).

Para poder acompañar emocionalmente al grupo, se ha evidenciado que resulta fundamental que el profesorado cuente también con habilidades emocionales sólidas: *“el docente también debe poseer las competencias emocionales nombradas, de esta forma podrá gestionar de forma efectiva las dinámicas de aula, reconocer las emociones de las alumnas y apoyar la cohesión del grupo. El docente tiene que ser el primero en conocer y controlar sus emociones, si no, es difícil acompañar a las alumnas en este proceso”* (Grupo de discusión, tutora de 5º Primaria). En este sentido, el desarrollo emocional del profesorado no solo les enriquece de manera individual y personal, sino que también fortalece su práctica docente, creando un clima emocionalmente inclusivo en el aula y construyendo relaciones colectivas de confianza.

Del mismo modo, los docentes deben ser conscientes de la importancia de educar emocionalmente. Como recogí en una de las observaciones, *“si no están de acuerdo o no son conscientes de la importancia de educar en las emociones, los resultados no serán los esperados”* (Observación 5). Esta toma de conciencia, pues, implica asumir que la educación emocional es una responsabilidad compartida que se da en toda la práctica docente, y no se trata de una tarea “extra” o secundaria.

La investigación ha constatado, por tanto, que el ejemplo del adulto, y en especial el del docente, es crucial, ya que consiste en modelar la empatía y la escucha activa: *“si como docente escucho con respeto y gestiono bien mis propias emociones, las alumnas aprenderán a hacer lo mismo”* (Entrevista D2, profesora de conocimiento del medio). Por lo tanto, el docente actúa como modelo de sus alumnas, y su actitud favorece un clima emocionalmente seguro, transmitiendo a sus estudiantes una forma de relacionarse basada en el respeto mutuo.

Tal y como destaca una profesora tutora, *“mantener una actitud abierta y libre de juicios por parte del docente favorece que las alumnas se sientan seguras para expresar con mayor libertad lo que sienten”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). Esta afirmación evidencia que el docente con su actitud genera un clima de confianza, empatía y respeto, que permite a las alumnas aprender y expresarse libremente, reforzando la idea que su figura es clave.

Por lo tanto, la investigación pone en relieve que la figura del docente va más allá de la mera transmisión de contenidos; implica seguridad y acompañamiento emocional. Esto se

evidenció en dos de las dinámicas llevadas a cabo durante el estudio; en la dinámica 2 (adhesivos de seguridad), la elección más recurrente por parte del alumnado fue ubicar los adhesivos en las zonas más cercanas al docente, como la silla o la mesa, lo que refleja el docente como figura de seguridad. Igualmente, en la dinámica 3 (cuestionario adaptado), la mayoría de las respuestas fueron afirmativas (marcadas en verde) ante la pregunta "¿La profesora pregunta si estoy bien y se preocupa por mí?", lo que indica que las alumnas se sienten escuchadas y respaldadas emocionalmente. Ambos resultados son un ejemplo de la importancia del rol docente no solo como transmisor de conocimientos, sino promotor de un entorno emocionalmente seguro.

6.2.2. Posibilidades y obstáculos en el ejercicio docente

Una de las condiciones observadas durante el estudio ha sido la importancia de contar con sesiones y formaciones dirigidas al profesorado. Se destaca la necesidad de preparación específica que dé al equipo las herramientas suficientes para abordar el trabajo emocional en el aula. Tal como lo expresan algunas participantes del estudio: *"nos falta preparación específica para abordar algunas situaciones emocionales complejas"* (Entrevista D2, profesora de conocimiento del medio), o como señala otra docente: *"tenemos intuiciones y buena voluntad, pero faltan herramientas profesionales más concretas para trabajar emociones de forma rigurosa"* (Entrevista D1, tutora de 1º de Primaria). Ambas afirmaciones evidencian la prioridad de una buena formación permanente en educación emocional.

En este sentido, y como manifestó la coordinadora de Educación Primaria, *"el centro educativo se encuentra en las primeras etapas de implementación de una cultura emocional, el profesorado apenas ha empezado su proceso formativo, por lo que muchas de sus demandas y necesidades aún están empezando a manifestarse"* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria). Esta situación expone que *"la formación docente en educación emocional no puede ser algo puntual, sino que debe plantearse como un proceso continuado en el tiempo"* (Observación 10).

Como ya se ha comentado y desarrollado en apartados anteriores, la formación docente se enfrenta con un obstáculo relevante y es la resistencia de cierta parte del equipo docente. Se percibe que algunos maestros todavía no se sienten cómodos con las prácticas educativas emocionales. En este caso, y como anoté en mi diario de campo, *"la formación continua en el tiempo es clave, puesto que será la única forma que el profesorado se sienta preparado, seguro y acompañado"* (Diario de campo, 28 abril 2025).

Asimismo, no solo deben recibir formación continua los docentes, sino que también es importante implicar a las familias. Tal y como se comenta en el grupo de discusión, *"necesitamos a las familias, si en casa no se refuerza, el impacto es menor. Por eso hemos empezado con talleres para padres y madres"* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Estos talleres buscan ofrecer a las familias herramientas prácticas para identificar y gestionar las emociones de sus hijas, creando un entorno coherente entre la escuela y el hogar. Como reflejaba una docente en una entrevista: *"al principio, algunos padres mostraban reticencias o desconocimiento, pero poco a poco se han ido involucrando y ahora nos cuentan en las tutorías de padres que aplican las actividades en casa, lo que nos da una gran alegría"* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). En el diario de campo se observó que, aunque los talleres están en una fase inicial, los padres muestran una actitud positiva y

entusiasmo por aprender. Muchas profesoras comentan que los padres interesados solicitan información durante las tutorías cuando aún no han podido asistir, y algunos incluso comparten anécdotas sobre cómo están aplicando las estrategias emocionales en el hogar (Diario de campo, 30 abril 2025). Este vínculo entre centro y familias resulta crucial para la consolidación de la educación emocional, ya que permite que las alumnas encuentren referentes consistentes que favorezcan su desarrollo integral.

La investigación ha evidenciado que la tarea del docente es laboriosa y exigente, ya que además de crear un clima de confianza y proporcionar dinámicas y herramientas a las alumnas para educarlas emocionalmente, debe adaptarlas adecuadamente a las necesidades personales: *“resulta indispensable adaptar las actividades propuestas para que todas las alumnas se sientan valoradas y participativas”* (Diario de campo, 5 mayo 2025). Evidentemente, este trabajo implica tiempo suficiente, un espacio adecuado y los recursos necesarios para poder hacerlo, elementos que no siempre son fáciles de conseguir.

Finalmente, en la mayoría de los resultados obtenidos se observa el valor del autocuidado. Tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, se comenta que el autocuidado del profesorado debe ser una prioridad: *“no podemos sostener emocionalmente a los demás si estamos agotados”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro). Cuidar a los docentes es importante para que posteriormente puedan ofrecer el apoyo necesario a las alumnas y crear un ambiente emocional seguro y saludable. Entre algunas de las propuestas de autocuidado se distinguen *“los espacios de descanso, el apoyo entre compañeros, el reconocimiento y valorización del trabajo docente y el tiempo para la autorreflexión”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). Sin embargo, la mayoría de las profesoras comentan que resulta difícil llevar a cabo estas propuestas, y algunas llegan a considerarlas casi una utopía: *“Ya hemos llegado muy lejos implementando esta línea de escuela, pero llegar a responder al cuidado emocional es un gran reto”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria).

6.3. La voz del alumnado y su participación activa en el aula

En este apartado se aborda la relevancia de los recursos expresivos emocionales del alumnado, la participación, autonomía y la toma de decisiones, la cohesión grupal y el clima emocional, así como las claves y desafíos para una participación emocional igualitaria.

6.3.1. Recursos expresivos emocionales del alumnado

Uno de los resultados más significativos del estudio es el cambio en el lenguaje emocional de las alumnas, ya que se ha observado una integración progresiva de ello en su vida escolar. Como anoté en mi diario de campo, se observa un cambio en la forma de expresarse de las alumnas, que empiezan a utilizar un lenguaje emocional más explícito. Por ejemplo, emplean frases como *“me sentí mal cuando...”* o *“yo necesito que...”*, lo que indica que están integrando y manejando mejor sus emociones. (Diario de campo, 5 mayo 2025). Encontrar las palabras adecuadas para expresarse es un gran reto, que refleja un cambio significativo tanto en el centro educativo como en las alumnas. Disponer de los conocimientos emocionales suficientes se observa que les proporciona seguridad y genera mayor participación y expresión. A lo largo del curso, las alumnas han ido ganando confianza para compartir sus opiniones, sentimientos y necesidades. Un grupo incluso se ha inventado el buzón de las emociones, lo que permite que aquellas que no se atreven a verbalizar sus emociones puedan dejar un mensaje allí (Diario de campo, 9 abril 2025).

Con esto no solo se demuestra que disponer de un lenguaje emocional genera más seguridad y, por lo tanto, más expresión y participación, sino que también pone de manifiesto que hay múltiples formas de expresar las emociones, más allá de la comunicación verbal. Esta afirmación se sustenta en varios datos recogidos durante el trabajo de campo, que evidencian cómo algunas alumnas utilizan otras vías de expresión emocional que no implican el lenguaje oral. Por ejemplo, en las dinámicas observadas se identificaron formas de comunicación no verbal como el dibujo, los gestos, el contacto físico o el uso de los espacios físicos.

En este sentido, los espacios físicos cobran un valor simbólico importante, no tanto por sus aspectos funcionales y materiales, sino por lo que representan a nivel emocional: seguridad, tranquilidad, compañía o, en algunos casos, incluso inseguridad o vulnerabilidad. En la dinámica 2, de los adhesivos de seguridad, las alumnas identificaron como lugares más seguros el rincón de lectura, la zona de la asamblea y el espacio junto a la profesora. Estos espacios se relacionan con sensaciones de tranquilidad, compañía y actividades de relajación. Muchas niñas expresaron que les gusta el rincón de lectura por su silencio y calma, que se sienten bien porque nadie las molesta, o que es su lugar favorito para estar con sus amigas. Esta percepción apunta a que se sienten más cómodas con los espacios que les permiten estar en calma, desarrollar su autonomía y mantener un contacto cercano con el adulto de referencia. Nos reafirma que no es el “mobiliario” en sí lo que les otorga esta sensación de tranquilidad y bienestar, sino lo que representa para ellas desde un punto de vista emocional.

En la dinámica 2 (adhesivos de seguridad) también se perciben zonas menos seguras o de tensión en el aula. *“Una alumna nombró la zona del perchero o de las mochilas como un sitio donde a veces hay empujones o alguien se queda atrás”* (Diario de campo, 25 abril 2025). Esto sugiere que en ciertos momentos de transición como entradas, salidas o cambios de clase, se pueden generar tensiones o sentimientos de inseguridad. Otra zona que procuraban evitar algunas alumnas fue la pizarra digital o tradicional, sobre todo aquellas más introvertidas. Una observación compartida fue: *“No me gusta salir sola delante de todas”* (Diario de campo, 25 abril 2025). Estas observaciones reflejan que algunos espacios, aunque neutros en apariencia, pueden representar puntos de vulnerabilidad emocional si no se gestionan con una mirada inclusiva.

Además de la comunicación verbal y de los significados atribuidos a los espacios físicos, las alumnas también expresan sus emociones a través de medios gráficos, el juego, la música y el cuerpo. Una docente relató el caso de una niña con dificultades para expresarse verbalmente, con la que utilizó gestos como vía de comunicación emocional, destacando los resultados como sorprendentes: *“recuerdo una alumna que apenas hablaba, y con ella empecé a usar gestos muy sencillos para que pudiera mostrar cómo se sentía. Poco a poco fue respondiendo, y la conexión emocional fue creciendo. Los resultados fueron realmente sorprendentes”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Estas manifestaciones no solo se han podido observar durante el transcurso del proyecto de centro, sino que también han aflorado tras la realización de algunas de las 10 actividades propuestas, evidenciando que estas estrategias favorecen la expresión emocional de las alumnas en distintos momentos y contextos.

También se observa cómo algunas alumnas utilizan el dibujo como una vía de relajación y liberación emocional, especialmente tras las actividades emocionales propuestas durante el trabajo de campo o en momentos de tensión en el aula. En uno de estos espacios, concretamente durante la actividad 10, del amigo invisible emocional, varias alumnas decidieron regalar dibujos a sus compañeras. *“Para ellas, este acto representaba un gesto de cariño y cuidado, más allá del contenido del mensaje escrito. El dibujo funciona no solo como una forma de expresión creativa, sino como una manera simbólica de mostrar afecto”* (Observación 10).

Como señala la profesora de educación física, *“los juegos se perciben como formas de expresión emocional, asocian ciertos movimientos con la liberación y distensión después de emociones como la rabia, o con la presencia de la alegría”* (Entrevista D4, profesora de educación física).

En música, las alumnas identifican y expresan emociones de manera espontánea ante diferentes melodías, sin que el adulto de referencia lo pida: *“están escuchando una canción, y de repente, dicen que esa canción les hace sentir tristes”* (Entrevista D3, profesora de música).

Estas afirmaciones por parte de los docentes participantes en la investigación demuestran que existen múltiples modos de expresión emocional, todas igualmente válidas, y que cada alumna encuentra su forma natural de comunicarse a nivel emocional. Por ello, es crucial ofrecer total libertad y una gran variedad de canales expresivos en el aula.

El hecho de que el lenguaje emocional esté presente tanto de forma verbal como no verbal requiere trabajar de manera transversal y no limitar las emociones a momentos puntuales: *“no es una actividad aislada, es una forma de estar y de educar”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). Por lo tanto, es imprescindible proporcionar espacios y cuidar de ellos, para que las alumnas expresen sus emociones y reflexiones.

6.3.2. Participación, autonomía y toma de decisiones

A lo largo del proceso, se ha observado una evolución significativa en la participación del alumnado, especialmente en relación con la autonomía y la capacidad de tomar decisiones. Esta participación activa se ha hecho especialmente visible durante la realización de las dinámicas emocionales, tanto las implementadas por mí en el marco del trabajo de campo, como aquellas desarrolladas habitualmente por el profesorado del centro. La participación es activa y cada vez más se atreven a expresar su propia identidad emocional. Como señala una docente, se percibe más acción, puesto que *“antes eran más pasivas, esperaban que el adulto interviniera. Ahora toman la iniciativa para resolver situaciones o para mejorar el clima del aula”* (Grupo de discusión, tutora 5º Primaria).

Se observa un mayor empoderamiento general; las alumnas crean sus propias dinámicas y proponen ideas. Esta conclusión se apoya en diversas evidencias recogidas durante el trabajo de campo, especialmente en las observaciones realizadas y en las entrevistas con el profesorado. Algunos ejemplos de ello son: *“las alumnas de 1º han creado un espacio al final del día para que puedan compartir cómo se han sentido. Algunas alumnas lo llaman su minuto de confianza. Es un momento muy especial”* (Entrevista D1, tutora de 1º) o *“el curso de 1º ha co-creado normas de juego y estrategias para resolver conflictos en el patio. Ellas*

mismas proponen ideas para mejorar la convivencia” (Entrevista D4, profesora de educación física).

Ejemplos como estos demuestran que están motivadas y que, al pasar los días, se sienten cada vez más cómodas con las dinámicas de educación emocional, cada vez disfrutaban más, y toman decisiones por sí solas. En la dinámica 3 (cuestionario adaptado), también se percibe esta participación activa. La mayoría de las alumnas responden en color verde a preguntas como: “¿Piensas que todas tienen la oportunidad de participar y expresarse en clase, todas tienen voz?”

Además de las respuestas en color verde, algunas alumnas compartieron verbalmente su opinión al respecto, lo que permitió recoger voces que refuerzan esa percepción. Comentarios como *“aquí todas podemos hablar”, “la profesora siempre nos escucha”* o *“a veces me da vergüenza, pero cuando veo que mis compañeras hablan, yo me animo”* (Diario de campo, 29 abril 2025), evidencian la posibilidad de participar y un ambiente de confianza emocional.

Este avance fue generalizado; incluso aquellas alumnas que al principio se mostraban aisladas o inseguras, ahora participan más. Como añade la tutora del grupo investigado, *“han formado vínculos y se sienten cada vez más integradas en el grupo, construyendo relaciones sólidas y respetuosas más allá de lo académico.”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria). Esto evidencia que, aparte de una mayor participación, también se está creando más unión y cohesión en el grupo.

Asimismo, las alumnas han mejorado en escucha activa, permitiendo así una mayor participación de todas en igualdad de condiciones. Es decir, han aprendido a respetar los turnos de palabra y a escuchar a sus compañeras, independientemente de sus características personales. Uno de los primeros indicios de esta mejora se evidenció en la actividad 7, del “teléfono”, dinámica que consistía en transmitir un mensaje en cadena, susurrando de una en una, hasta llegar al final. *“Al iniciar la dinámica, algunas alumnas se mostraron distraídas o interrumpieron la cadena. No obstante, tras una breve reflexión grupal sobre la relevancia de escuchar con atención, la dinámica fue repetida y se observó un cambio”* (Observación 7). Esta evolución puso de manifiesto una mejora en la capacidad de escucha, una mayor conciencia colectiva sobre el respeto y la colaboración para que todas puedan participar.

En los datos obtenidos, se percibe la relación directa entre la participación y el clima de seguridad y confianza en el aula, puesto que como señala una profesora, *“cuando las alumnas sienten que sus ideas son escuchadas, participan más y se comprometen con lo que ocurre en el aula. Se sienten protagonistas y no espectadoras”* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria).

Además, el hecho de que comprendan mejor sobre sus emociones permite que se centren más en las tareas académicas: *“desde que se comprenden emocionalmente, pueden centrarse mejor en las tareas académicas. Aún no sabemos cuáles serán los resultados, pero estamos notando una mayor concentración”* (Grupo de discusión, tutora 6º Primaria).

En definitiva, la investigación ha constatado que si el ambiente es emocionalmente seguro, las alumnas se sienten más dispuestas a participar en las actividades académicas, puesto

que hay una mayor relación de confianza y respeto entre compañeras: *“cuando el aula es un lugar emocionalmente seguro, todo fluye mejor: hay más participación, menos conflictos, más ganas de aprender”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Por lo tanto, la confianza y el respeto mutuo son esenciales para la convivencia escolar y, por ende, para la consecución de los aprendizajes.

6.3.3. Cohesión grupal y clima emocional como reflejo de inclusión

Se han recogido evidencias significativas que muestran que la implementación de dinámicas emocionales contribuye a la cohesión grupal y la mejora del clima: *“las alumnas que tienen habilidades emocionales desarrolladas son más capaces de gestionar sus conflictos de forma pacífica, y contribuyen a un ambiente con mayor convivencia”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro). Al desarrollarse competencias emocionales se observa un fortalecimiento de aspectos clave como la autoconfianza, que repercute directamente en la dinámica del grupo. Una muestra de ello es que *“al conocerse mejor emocionalmente, también participan más, se sienten seguras, y esto influye directamente en cómo se integran con sus compañeras”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria).

En el diario de campo se registra también en múltiples ocasiones la mejora en la gestión de los conflictos sin la intervención directa del docente, lo que repercute positivamente en el clima escolar. Un ejemplo de ello es el siguiente: *“Durante una actividad en pareja, dos alumnas discutieron sobre el uso de un material. En lugar de pedir ayuda al docente, una sugirió: “úsalo tú primero y luego me lo prestas.” Ambas resolvieron el conflicto por sí solas, mostrando una mejora en la gestión autónoma de los conflictos”* (Diario de campo, 7 abril 2025).

Se observa que el uso de dinámicas emocionales es una herramienta eficaz para cohesionar a las alumnas, como podemos ver en la siguiente afirmación: *“al inicio de curso muchas alumnas no sabían identificar lo que sentían. Ahora son capaces de ponerle nombre a sus emociones, y cuando ven a una compañera triste, se acercan sin que nadie se lo pida. Esta empatía ha sido clave para que se integren mejor y haya más cohesión”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria).

En este proceso, las 10 actividades realizadas, tanto las enfocadas en el autoconocimiento y la gestión emocional personal como las centradas en las habilidades sociales, han sido clave para fomentar un ambiente positivo y cohesionado. Estas actividades incluyen diversas dinámicas diseñadas para promover la expresión emocional y fortalecer las relaciones entre compañeras, como por ejemplo el juego del amigo invisible, que incentiva el cuidado y la atención hacia los demás.

Por otro lado, para recoger las voces y percepciones de las alumnas, se llevaron a cabo dinámicas específicas en el aula de 1º de Primaria. En dos de estas dinámicas, en particular, emergió con fuerza la idea de sentirse parte del grupo y estar a gusto con él. En la dinámica 1, basada en frases inacabadas, las alumnas expresaron sentirse felices o tranquilas cuando están acompañadas de sus amigas. Además, mostraron conciencia grupal y empatía, respondiendo a frases como *“Me gustaría que...”* con ideas como: *“Que nadie se quede sola en el patio”* o *“Que nadie se enfade”*.

Estas voces infantiles no solo evidencian la importancia del grupo como fuente de seguridad emocional, sino también una sensibilidad hacia las emociones de las demás. Como apuntó una alumna durante la puesta en común: *“Si alguien está triste, podemos abrazarla o jugar con ella para que se sienta mejor”* (Dinámica participativa 1 y 2, frases inacabadas y adhesivos de seguridad).

En la dinámica participativa 3 (cuestionario), la mayoría de las alumnas responde en verde a la pregunta *“¿Crees que tu clase está más unida desde que empezaron las actividades emocionales?”*, evidenciando que las actividades emocionales están teniendo un impacto positivo en el bienestar emocional del grupo. Respuestas como *“sí, todas nos llevamos bien”* indican que estas actividades contribuyen a una convivencia positiva y a un mayor sentido de pertenencia.

Sin embargo, también se detectan áreas de mejora. Algunas respuestas en amarillo, especialmente en preguntas relacionadas con el respeto y la participación equitativa, como *“¿Piensas que todas tienen la oportunidad de participar y expresarse en clase? ¿Todas tienen voz?”* o *“¿Piensas que las actividades emocionales ayudan a que todas las compañeras, sin importar sus diferencias, se sientan respetadas?”* muestran que no todas las alumnas perciben una inclusión total.

Algunas alumnas cuentan que, *“hay compañeras que no dejan hablar”*, o *“que siempre acaban participando las mismas niñas”*. Estas observaciones señalan que, aunque hay avances, es necesario continuar trabajando en la distribución de turnos, escucha activa y reconocimiento de las voces.

Desde el grupo de discusión con el profesorado también se apunta en esta dirección: *“hay alumnas muy seguras que acaban dominando el espacio de palabra y otras que son más tímidas que se quedan atrás; el reto está en disponer de estrategias para poder equilibrarlo”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria).

Ante la pregunta *“¿Crees que tu clase está más unida desde que empezaron las actividades emocionales?”*, un total de 15 de 18 alumnas indicó que sí, que la clase está más unida, también en color verde. Sin embargo, se observaron 3 respuestas neutras en amarillo, que podrían reflejar que no se sienten incluidas en el grupo o que algunas alumnas no perciben cambios significativos.

Dichas observaciones refuerzan la importancia de los vínculos afectivos entre las alumnas para que haya cohesión grupal. *“Para que se genere este clima emocional positivo, es necesario un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva en el aula”* (Observación 9).

Por último, hay que destacar que los resultados a nivel de cohesión son aún más notables en grupos donde las alumnas no se conocen previamente entre ellas, como es el caso del grupo de 1º de Primaria. *“Al tratarse de un grupo recién formado, con alumnas de diferentes contextos, era crucial establecer dinámicas de integración desde el inicio del curso. Gracias a las dinámicas las alumnas han aprendido a conocerse más allá de lo superficial, ahora se preocupan por cómo se sienten sus compañeras”* (Entrevista D1, tutora 1º Primaria).

6.3.4. Oportunidades y desafíos para una participación igualitaria

En los resultados se evidencian diferentes oportunidades y desafíos para una participación emocional igualitaria.

En primer lugar, se han identificado diversos obstáculos para lograr una participación emocional igualitaria en el aula. Uno de ellos es la diversidad en el ámbito emocional y social del alumnado. No todas las alumnas tienen el mismo nivel de desarrollo emocional, y hay diferencias significativas en cómo se comunican, lo que dificulta alcanzar a todas por igual (Diario de campo, 6 mayo 2025). Por lo tanto, las actividades propuestas como investigadora han procurado no solamente ser inclusivas, sino también sensibles a estas diferentes realidades.

En este sentido, se realizaron diversas adaptaciones durante el trabajo de campo. Por ejemplo, en algunas dinámicas se incorporaron materiales visuales de apoyo, como son pictogramas y tarjetas con emociones, para facilitar la comprensión y expresión emocional a las alumnas con dificultades lingüísticas. También se utilizó el dibujo o la representación corporal, para facilitar la expresión no verbal.

Otro reto importante es la desigualdad en el nivel de participación. Como expresa una tutora de 3º de Primaria: *“tengo 26 alumnas en la clase, por lo que resulta complicado ver cómo se sienten cada una de ellas diariamente”* (Grupo de discusión, tutora 3º Primaria). Esta afirmación manifiesta que resulta difícil detectar si todas las alumnas se sienten cohesionadas o emocionalmente integradas en grupos donde conviven muchas estudiantes.

Ante este desafío y, como señala la coordinadora de Primaria: *“en nuestro centro, las profesoras disponemos de dos horas semanales para realizar tutorías personales; esto nos permite extraer la información que en clase es imposible”* (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria). Contar con tiempo fuera del aula facilita conocer mejor a cada alumna, fortalecer los vínculos y generar un clima de confianza. La investigación, por lo tanto, ha puesto de manifiesto la importancia de establecer una relación cercana y de confianza entre docentes y alumnas, lo que contribuye significativamente a la mejora del clima escolar y favorece una participación más equitativa.

Otro de los obstáculos identificados es la falta de tiempo y recursos para garantizar una participación equitativa de todas las alumnas. El tiempo que se puede dedicar a trabajar la participación emocional está limitado por las demandas del currículo y las horas de clase disponibles. Además, en ocasiones faltan recursos para adaptar los espacios, crear actividades inclusivas o contar con suficiente personal que pueda atender de manera individual a todas las alumnas.

De igual modo, *“se observan aún algunos modelos de enseñanza más autoritarios entre el profesorado, que dificultan la participación activa del alumnado”* (Diario de campo, 10 abril 2025). Como se comenta en el grupo de discusión, es necesario un cambio de paradigma en la manera de entender el rol docente: *“un docente debe dejar participar a sus alumnas, se trata de cambiar la visión de hacer las clases tradicionales, para dar paso a dar voz a las alumnas”* (Grupo de discusión, profesora 5º Primaria). Para ello, *“es necesario transformar estos modelos tradicionales a partir de la formación continuada acerca de competencias*

emocionales y nuevas metodologías, y motivar a todo el equipo docente para que forme parte de la cultura de centro” (Grupo de discusión, coordinadora de Primaria).

Relacionado con los modelos de enseñanza, una de las claves más destacadas es la importancia de llevar a cabo actividades cooperativas, las cuales contribuyen significativamente a fomentar la cohesión grupal y la participación igualitaria: *“se demuestra que la planificación de proyectos cooperativos permite generar entornos en los que todas las alumnas se sientan útiles y valoradas”* (Entrevista D2, profesora de conocimiento del medio). Estas actividades permiten que cada alumna se sienta parte activa del grupo, favorece la interacción entre ellas y el trabajo en conjunto.

Asimismo, es clave condicionar los espacios para que la participación del alumnado sea posible. Por ejemplo, el rincón de la paz, donde una alumna expone el problema y otra escucha. Si este espacio está disponible, lo utilizarán, ya que es algo visual y accesible: *“lo visual atrae, se ha visto claramente.”* (Grupo de discusión, psicopedagoga del centro)

En conclusión, los resultados evidencian que el rol docente y la educación emocional son fundamentales para crear aulas más cohesionadas e inclusivas. Asimismo, dar voz al alumnado favorece su participación y refuerza la cohesión grupal, así como permite democratizar los contextos de enseñanza y aprendizaje.

7. Discusión

A continuación, se presenta la discusión del trabajo de investigación, relacionando los principales resultados obtenidos en los distintos apartados del estudio con los principales referentes teóricos para así profundizar en su interpretación y alcance.

7.1. Educación emocional en la etapa de Educación Primaria

Todos los docentes participantes coinciden en que la educación emocional constituye un eje fundamental para el desarrollo integral de las alumnas, tanto a nivel personal como social. Esta percepción encuentra respaldo en diversas aportaciones científicas que muestran la importancia que tienen las emociones en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, puesto que constituyen la base de la curiosidad y la atención que son tan determinantes en los procesos de aprendizaje (Bueno, 2019; Ferrer y Masset, 2017). Asimismo, se relacionan, entre otros, con la mejora de la convivencia y clima de centro (Filella et al., 2014), el incremento del rendimiento académico (Ros-Morente et al., 2017), la disminución de la ansiedad (Salazar y Chosequillo, 2016), y la prevención de la violencia y el acoso escolar (Díaz-López et al., 2019).

El trabajo de campo ha constatado que es fundamental iniciar el desarrollo de las competencias emocionales desde edades tempranas, ya que estas constituyen una base sólida para la adquisición de hábitos saludables y la construcción de una madurez emocional a largo plazo. Los niños y niñas que reciben formación emocional desde los primeros años muestran una mayor capacidad para afrontar conflictos, manejar situaciones difíciles de forma adecuada y establecer relaciones interpersonales sanas.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Bisquerra (2009), quien define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que se extiende a lo largo de toda la vida. Su finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que permitan a la persona afrontar de manera más eficaz los retos de la vida cotidiana, favoreciendo así el bienestar personal y social. En la misma línea, López (2007) destaca que la infancia es un periodo clave para aprender a identificar y nombrar las emociones, y lograr asociarlas a los distintos cambios que se experimentan a medida que la persona madura. Por su parte, López-Cassà (2003, p. 25) subraya que la educación emocional “es una forma de prevención primaria inespecífica que fomenta tendencias constructivas y minimiza las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, bullying, etc.)”.

En el centro investigado, se ha observado que el desarrollo de competencias emocionales ha permitido un avance significativo en la identificación y la gestión de emociones por parte de las alumnas, tanto propias como de los demás. Se expresan emociones básicas como alegría, tristeza o rabia con mayor claridad, con un vocabulario más preciso.

Las competencias emocionales más complejas también se evidencian a medida que se implementan las actividades emocionales como, por ejemplo, la regulación y la autonomía emocional. Esto indica que, con el paso de los días, las alumnas no solo aprenden a identificar sus emociones, sino también a gestionarlas de manera más efectiva.

Además, el centro ha identificado la necesidad de trabajar de forma explícita y estructurada la identificación y la gestión de las emociones básicas, como paso previo esencial para el

desarrollo de competencias emocionales más complejas. Por emociones básicas se entienden aquellas emociones universales y primarias, como la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco. En cambio, las competencias emocionales más complejas implican habilidades que requieren un mayor grado de desarrollo cognitivo y madurativo, como la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

Este avance progresivo coincide con el modelo teórico propuesto por Bisquerra et al. (2007), en el que las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Lo observado en las estudiantes refleja un desarrollo gradual de estos componentes, lo que respalda la idea de que dichas competencias pueden ser enseñadas y fortalecidas mediante intervenciones educativas sistemáticas. Asimismo, los resultados también evidencian que deben ser enseñadas de forma progresiva y adaptada al desarrollo evolutivo del alumnado. En este sentido, pues, es fundamental considerar la etapa del desarrollo emocional en la que se encuentran, ya que, como señalan Campos et al. (1983), el desarrollo emocional implica un conjunto de cambios que se producen en las distintas dimensiones de la vida emocional.

Junto al desarrollo de las competencias, se ha puesto de manifiesto que el progreso en competencias más complejas como la competencia social, ha generado una mejora en la cohesión del grupo. Esto se relaciona con lo planteado por Llorent et al. (2020), quienes señalan que los programas de educación emocional fomentan el comportamiento prosocial, el clima positivo en el aula y las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado.

Cabe destacar que, aunque exista un avance general en competencia emocional, no todas las alumnas se encuentran en el mismo nivel de desarrollo emocional. Esto se fundamenta tanto en la existencia de distintas etapas en el desarrollo emocional como en el enfoque de inclusión educativa. Ainscow (2005) señala que la inclusión escolar no se limita únicamente a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, sino que implica transformar las prácticas educativas para hacerlas más abiertas y accesibles para todas y todos. En este sentido, se evidencia la importancia de reforzar estrategias personalizadas y visuales, así como diversificar la metodología utilizada para abordar la educación emocional. Durante la práctica se aplicaron pequeñas adaptaciones como el uso de pictogramas, materiales visuales, tiempos flexibles y actividades no verbales, lo que permitió atender a los distintos niveles emocionales del grupo.

De este modo, se constata la importancia de adaptarse a los ritmos y necesidades de cada alumna. Sebba (1997), realza esta idea explicando que los centros educativos deben replantear su organización, el currículum y los servicios que ofrecen, mientras que Slee (1999) considera que la escuela inclusiva supone una reestructuración de las prácticas existentes.

La implementación de las 10 actividades participativas para trabajar el desarrollo de la competencia emocional en el aula ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover una convivencia más inclusiva y democrática. En este corto periodo de tiempo, se ha observado que, gracias a la implementación de actividades de educación emocional, las alumnas son más respetuosas, empáticas, y están mejor preparadas para convivir y trabajar

en grupo. Esta idea coincide con la visión de Filella et al. (2014), quienes señalan que la educación emocional contribuye a mejorar la convivencia y el clima escolar. Por su parte, Berastegui (2015) refuerza esta perspectiva al afirmar que la educación emocional proporciona recursos y estrategias que permiten al alumnado adaptarse a diversas situaciones y experiencias de la vida, mejorando así la convivencia.

Aunque es importante destacar que el proceso de incorporación de las actividades emocionales es progresivo, requiere tiempo, y que 10 sesiones no son suficientes, se ha comprobado que, al inicio, es necesario insistir y acompañar activamente su implementación, pero con el paso del tiempo, las alumnas las utilizan de manera autónoma y espontánea. Un ejemplo de ello es cuando las alumnas, sin que se les indicara, utilizaron “El rincón de la calma” para autorregularse tras una situación de conflicto, mostrando así una interiorización de las estrategias emocionales trabajadas previamente. Este tipo de comportamientos espontáneos evidencian que las alumnas han empezado a aplicar lo aprendido en contextos reales del aula.

Las dinámicas emocionales favorecen la expresión y gestión emocional a nivel individual y colectivo, y ayudan a las alumnas a sentirse incluidas y a cohesionarse mejor en el grupo. En esta línea, Bisquerra (2009) comenta que la educación emocional permite dar respuesta a múltiples necesidades; entre ellas, se encuentra la mejora de la salud emocional y del clima en el aula, así como la promoción de relaciones sociales más positivas y una convivencia más armónica. En el grupo clase, se ha podido constatar que, gracias a las dinámicas emocionales, las alumnas muestran mayor disposición para compartir sus emociones y escuchar a sus compañeras, lo que ha fortalecido los lazos de amistad y el sentido de pertenencia.

Sin embargo, en el transcurso del trabajo de campo se han observado algunas dificultades para verbalizar emociones más complejas o personales, como el hecho de que las competencias emocionales no se desarrollan de forma homogénea, sino que dependen de factores individuales como la personalidad, las experiencias previas y el contexto familiar o social. Por lo tanto, la investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de que las dinámicas implementadas en el contexto escolar sean variadas y se adapten a las necesidades de todas las alumnas, desde una perspectiva inclusiva (Grijalba y Estévez, 2020).

En síntesis, se puede afirmar, por tanto, que la aplicación de la educación emocional ha ayudado a desarrollar la inteligencia emocional, es decir, la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellas, y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990), puesto que las estudiantes han demostrado una mayor capacidad para identificar, expresar y gestionar sus emociones, así como para reconocer y valorar las emociones de sus compañeras. Esto se ha evidenciado especialmente en actividades emocionales como “Las gafas positivas”, donde las alumnas expresaban cualidades positivas de sus compañeras, o en “El termómetro emocional”, donde compartían cómo se sentían y aprendían a validar las emociones ajenas. Estas actividades han favorecido un clima de aula más empático, cohesionado e inclusivo.

7.2. Rol del docente en contextos emocionalmente inclusivos

En el caso de los docentes, estos han recibido la formación necesaria vinculada con educación emocional, cosa que les ha permitido crear dinámicas emocionales según las necesidades de las alumnas, evidenciando que se sienten seguros en su labor y están motivados. Como señalan Reinoso Molina et al. (2024), los docentes deben contar con competencias específicas, ser reflexivos y estar dispuestos a adaptar sus prácticas a las necesidades cambiantes. Para ello, es fundamental que el profesorado cuente también con habilidades emocionales sólidas. El docente tiene que ser el primero en conocer y controlar sus emociones, si no, es difícil acompañar a las alumnas en este proceso. Esto fortalece su práctica docente, creando un clima emocionalmente inclusivo en el aula y construyendo relaciones colectivas de confianza.

En línea con esta idea, Rueda y Filella (2016) comentan que la formación en educación emocional favorece la toma de conciencia de las propias emociones y ayuda a comprender y gestionar las emociones del alumnado y de sus familias. En definitiva, de acuerdo con Goleman (1996) es importante disponer de la inteligencia emocional (IE), que es la capacidad que las personas tenemos para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Los resultados también evidencian la importancia del autocuidado de los profesores. Es clave el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Los valores de sensibilidad, comprensión, escucha activa y aceptación se vuelven cruciales en estos espacios, ya que fomentan un ambiente de convivencia agradable y enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Feito Alonso y López Ruiz, 2008).

Uno de los elementos más destacados de los resultados ha sido la percepción de la figura del docente como mediador emocional. La investigación ha puesto de manifiesto que su participación activa es clave en la creación de un entorno seguro que favorezca el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. El docente actúa como mediador y guía, es decir, ofrece los conocimientos para que las alumnas, posteriormente, puedan ser lo suficientemente autónomas y actuar de forma emocionalmente saludable. Las alumnas cada vez más necesitan menos la intervención directa del docente, ya que solas implementan estrategias de negociación y empatía para resolver los desacuerdos entre ellas. Esta idea está relacionada con las ideas de escuela democrática, como comentan Feito Alonso y López Ruiz (2008), el profesor tiene un papel clave como promotor de aprendizaje, no es un sólo transmisor de conocimientos, sino que su función es potenciar, acompañar y orientar al alumnado en su proceso educativo.

Se hace evidente la necesidad de formación e integración de todos los agentes educativos, puesto que un docente no puede educar emocionalmente si él no tiene conocimiento de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009). Por otro lado, es necesaria la integración de todos los agentes educativos. Como comentan Álvarez y Martínez-González (2017), la educación, y en consecuencia la educación emocional, es una alianza entre el centro escolar, la familia y la comunidad. Si se trabaja desde estos tres ejes, las alumnas percibirán las dinámicas emocionales como algo habitual, y los docentes no se mostrarán

resistentes a ello. López-Cassà (2023) también habla de ello, diciendo que la educación emocional es un proceso que debe desarrollarse de forma simultánea en casa y en la escuela. Según el centro, la relación con las familias es fluida y colaborativa, lo que ha facilitado la continuidad de las actividades emocionales fuera del aula, refuerza su impacto y contribuye a una educación emocional más integrada y efectiva.

Álvarez y Martínez-González (2017) comentan que la educación, y en consecuencia la educación emocional, es una alianza entre el centro escolar, la familia y la comunidad. Epstein (1995) propone que la institución escolar desarrolle prácticas concretas para involucrar a las familias y la comunidad en la educación de sus hijos e hijas. En el centro participante estas recomendaciones se llevan a la práctica mediante diversas acciones que buscan fomentar la comunicación y el compromiso familiar, por ejemplo, se realizan tutorías con los padres al menos tres veces al año, espacios en los que se dialoga sobre el progreso académico y emocional de los estudiantes, y se organizan charlas informativas dirigidas a los padres, en las que se abordan temas relevantes para el desarrollo integral de los hijos. En definitiva, el docente tiene el papel de ayudar y asesorar a las familias. Tal y como comenta López-Cassà (2023), uno de los espacios más adecuados para ello es la acción tutorial con las familias.

También se ha puesto de manifiesto la importancia de establecer una relación cercana y de confianza entre docentes y alumnas, lo que contribuye significativamente a la mejora del clima escolar y favorece una participación más equitativa. Según Stainback et al. (2004), en las escuelas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad, lo que implica que la creación de una cultura de respeto y colaboración es fundamental para la inclusión.

En este sentido, el centro ha apostado por crear el departamento de educación emocional que, junto con la formación específica del profesorado, permitirá lograr una implementación más efectiva y duradera de estas dinámicas. Esta idea se vincula con las ideas de Freire y César (2003), cuando relatan que la falta de transformación en los centros educativos es una de las barreras más significativas para el desarrollo de una escuela inclusiva y competente emocionalmente. También con López-Cassà (2023), cuando explica que es relevante un plan de acción coordinado entre los agentes, liderado desde la institución educativa de referencia. Álvarez y Martínez-González (2017) también van en esta línea, y comentan que es relevante que exista un trabajo de cooperación entre los agentes educativos para fomentar el desarrollo integral del alumnado, y más concretamente, la educación emocional.

En este contexto, integrar la educación emocional dentro de las materias resulta posible y beneficioso, aunque requiere flexibilidad institucional y un mayor reconocimiento del valor de estas actividades dentro del currículum formal. Bisquerra (2009) desafía la visión de verlo como algo secundario, explicando que la educación emocional es de gran utilidad porque permite dar respuesta a múltiples necesidades que afectan tanto al alumnado como al profesorado. El autor enfatiza su relevancia y presenta entre sus objetivos principales: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los otros, denominar correctamente las emociones, desarrollar una actitud positiva en la vida, etc.

Este enfoque también se refleja en diversas normativas a nivel estatal, autonómico e internacional. A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), pone un claro énfasis en la educación emocional, considerándola una responsabilidad compartida por todos los niveles del sistema educativo. En este marco legal, se incluye la dimensión emocional dentro de las competencias clave que deben desarrollarse a lo largo de la escolarización obligatoria. A nivel internacional, la ONU promueve la educación emocional a través del ODS 3, que busca garantizar la salud y el bienestar para todas las edades, incluyendo el bienestar emocional. En Cataluña, este compromiso se refleja en el Decreto 175/2022, que incorpora el bienestar emocional como un principio pedagógico fundamental en la educación básica. Asimismo, se establece que el currículo debe promover el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, incluyendo habilidades como la autoestima, la empatía, la regulación emocional y la cooperación (Generalitat de Catalunya, 2022).

Esta evolución se alinea con la concepción de escuela democrática, ya que puede afirmarse que el centro educativo analizado está en camino de cumplir con las tres condiciones fundamentales que Feito y López Ruiz (2008) proponen para una escuela verdaderamente participativa e inclusiva. En primer lugar, se trabaja activamente para generar condiciones que favorezcan el éxito educativo de todo el alumnado, con especial atención a la diversidad y la equidad. En segundo lugar, se promueve una organización del aula centrada en el alumnado, que potencia su autonomía, implicación y protagonismo en el aprendizaje. Finalmente, aunque es la parte más floja, se fomenta una participación activa de toda la comunidad educativa, mediante espacios de diálogo, colaboración y toma de decisiones ajustados a las necesidades específicas del centro.

Uno de los obstáculos identificados en el proceso es la falta de tiempo y recursos suficientes para garantizar una participación equitativa de todas las alumnas. Si bien en el caso específico de Cataluña el compromiso institucional con la educación emocional se refleja en el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, que regula la ordenación de las enseñanzas de la educación básica e incorpora el bienestar emocional como uno de los principios pedagógicos del sistema educativo catalán, en la práctica aún persisten limitaciones importantes. La implementación efectiva de estos principios se ve dificultada por la falta de recursos materiales, humanos y temporales en los centros educativos.

Asimismo, un desafío más es la presencia de algunos modelos de enseñanza más autoritarios entre el profesorado, que dificultan la participación activa del alumnado. Eso hace evidente la necesidad de transformar los modelos educativos tradicionales. Para ello, una de las claves más destacadas es el uso de estrategias cooperativas, las cuales contribuyen significativamente a fomentar la cohesión grupal y la participación igualitaria. El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar al alumnado, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad (Pere Pujolàs, 2008).

7.3. La voz del alumnado y su participación activa en el aula

Durante la investigación, el alumnado ha demostrado interés y motivación para participar en dinámicas y actividades relacionadas con la educación emocional. Esto indica que las actividades emocionales han tenido un impacto positivo en el bienestar emocional de las

alumnas. Al sentir que estas actividades les ayudan a entender mejor sus emociones, las alumnas han percibido un sentido de pertenencia y reconocimiento en su entorno escolar. Esto resulta crucial en la etapa de los 6-7 años -grupo de edad analizado-, ya que es un momento clave en el desarrollo de la autoestima. Además, y como señala Caballero (2021), se trata de un momento crucial para la construcción de la identidad.

Asimismo, las alumnas han generado actividades espontáneamente porque perciben que sus voces son activas y tienen valor. En este sentido, las voces de las alumnas deben entenderse como una forma de participación que garantiza la igualdad de oportunidades para todos. Para ello, es fundamental crear espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces del alumnado y se comprenda su visión (Hadfield y Haw, 2001; Farré-Riera, 2021; Saiz-Linares et al., 2019).

Aún así, se identifican obstáculos iniciales, especialmente en relación con las dinámicas de autorregulación emocional. Durante las sesiones iniciales que llevé a cabo, se observaron comportamientos incómodos o de burla, como risas o incapacidad para relajarse. No obstante, con el tiempo y la práctica, estas actitudes fueron desapareciendo. Se constata que esto se debe a la falta de conocimiento de la educación emocional, una vez existe una formación concreta y se realizan las actividades, existe un cambio notable. Cuando las dinámicas emocionales pasan a formar parte de una cultura de centro consolidada, docentes y alumnas comienzan a asumirlas de forma natural.

Uno de los resultados más significativos del estudio es el cambio en la forma de hablar de emociones de las alumnas. Se ha observado una integración progresiva del vocabulario emocional en su vida escolar. Esto se relaciona con la idea de que, mediante el lenguaje, los niños y niñas pueden expresar sus sentimientos y emociones, por lo que resulta fundamental trabajar el vocabulario emocional. Fomentar este tipo de vocabulario contribuye al desarrollo de la conciencia emocional del alumnado y les ayuda a familiarizarse con un nuevo universo de expresión, con un lenguaje y una forma comunicativa propios (López-Cassà, 2023).

También se ha puesto de manifiesto que hay múltiples formas de expresar las emociones, más allá de la comunicación verbal, todas igualmente válidas, como el dibujo, los gestos, el contacto físico o el uso de los espacios físicos. Los espacios físicos cobran un valor simbólico importante, no tanto por sus aspectos funcionales y materiales, sino por lo que representan a nivel emocional: seguridad, tranquilidad, compañía o, en algunos casos, incluso inseguridad o vulnerabilidad. No es el “mobiliario” en sí lo que les otorga sensaciones, sino lo que representa para ellas desde un punto de vista emocional.

Aunque el diálogo verbal es la forma principal de comunicación en el aula, es necesario cuestionar si este canal permite que todas las voces sean escuchadas. Como señalan Susinos y Ceballos (2012), la dependencia exclusiva de métodos orales puede limitar la participación, por lo que es fundamental abrirse a formas creativas de expresión, como el uso de imágenes, vídeos o representaciones plásticas, que amplían las posibilidades de escucha y participación del alumnado. Esta diversidad de canales expresivos coincide con los datos obtenidos, donde se observa que las alumnas se benefician de distintos modos para comunicar sus emociones y reflexiones.

Es crucial ofrecer total libertad, una gran variedad de canales y espacios expresivos en el aula, para que las alumnas expresen sus emociones y reflexiones. Tal como dice Saiz-Linares et al (2019), de acuerdo con la escuela democrática, es clave configurar espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces del alumnado.

Este tipo de implicación por parte del alumnado está en sintonía con los principios fundamentales de una escuela democrática. Feito y López Ruiz (2008) identifican tres condiciones esenciales: organizar la educación para que se creen las condiciones necesarias para asegurar el éxito escolar, democratizar la vida en las aulas situando al alumnado como el eje central del proceso de aprendizaje, y fomentar una participación activa. Esta realidad se refleja en las experiencias vividas durante las sesiones, donde el alumnado no solo participa, sino que también propone, decide y construye conjuntamente.

En relación con ello, se ha visto más autonomía en la toma de decisiones y empoderamiento general, ya que las alumnas mismas crean sus dinámicas y tienen sus propias ideas. En parte, se puede decir que es porque están desarrollando su inteligencia emocional, es decir, la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). De este modo, el fortalecimiento de la inteligencia emocional se traduce en una participación más activa, consciente y creativa.

Las alumnas se atreven cada vez más a expresar su propia identidad emocional. Esta idea se relaciona directamente con las aportaciones de Caballero (2021), quien afirma que la identidad personal, sexual y de género de los niños/as se construye a lo largo de su vida, siendo la infancia un momento crucial. Desde esta perspectiva, se refuerza la necesidad de trabajar el desarrollo de la identidad emocional desde edades tempranas.

Dado que el centro educativo lleva tiempo inmerso en procesos de formación en educación emocional y los está aplicando de manera activa, se ha podido observar una pequeña mejora en las tareas académicas. El hecho de que comprendan mejor sus emociones ayuda a que se centren y concentren más en lo académico, aunque es muy pronto para verlo. De acuerdo con esto, existen diferentes aportaciones científicas que muestran la importancia que tienen las emociones en los procesos de razonamiento. Las emociones constituyen la base de la curiosidad y la atención que son tan determinantes en los procesos de aprendizaje (Bueno, 2019; Ferrer y Masset, 2017), asimismo, se relacionan directamente, con el incremento del rendimiento académico (Ros-Morente et al., 2017).

Entre las voces recogidas, se evidencia no solo la posibilidad de participar, sino la existencia de un ambiente de confianza emocional. Se observa que han formado vínculos y que se sienten cada vez más parte del grupo. Al conocerse más allá de lo académico, han construido relaciones más sólidas y respetuosas. Además, se percibe una mejora en la gestión de los conflictos sin la intervención directa del docente. De este modo, se concluye que las dinámicas emocionales son una herramienta eficaz para cohesionar a las alumnas. Sin embargo, hay que destacar que los resultados a nivel de cohesión son aún más notables en grupos donde las alumnas no se conocen previamente entre ellas, como es el caso del grupo que hemos analizado, el de 1º de Primaria.

Llorent et al. (2020) respaldan los resultados presentados, asegurando que los programas de educación emocional revierten en el alumnado, puesto que se ha demostrado que

favorecen el comportamiento prosocial, el clima positivo en el aula y las relaciones interpersonales entre el alumnado.

En base a las ideas anteriores, emerge con fuerza la idea de sentirse parte del grupo y a gusto con él. Se evidencia la importancia del grupo como fuente de seguridad emocional, y también una sensibilidad hacia las emociones de las demás. En consonancia con ello, según estudios, que sostienen Denham (1986), Garner, Jones y Palmer (1994), existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación por parte de sus iguales. Así pues, si el infante reconoce los sentimientos de los demás puede desarrollar el sentimiento de empatía. Ello favorece la convivencia y relación social, como es el caso. López, Cassà (2023) también señala esta idea, diciendo que los infantes necesitan tener amigos y sentirse queridos por el grupo de pares con los que interactúan frecuentemente.

Sin embargo, también se detectan áreas de mejora. No todas las alumnas perciben una inclusión total. Estas observaciones señalan que aunque hay avances, es necesario continuar trabajando en la distribución de turnos, escucha activa y reconocimiento de las voces. Hay alumnas muy seguras que acaban dominando el espacio de palabra y otras que son más tímidas que se quedan atrás; el reto está en disponer de estrategias para poder equilibrarlo.

Esta afirmación se vincula directamente con el concepto de inclusión, Riese (2008), afirma que para que todo el alumnado esté incluido, es necesario un proceso continuo de cambio educativo y social, que exige planificación y evaluación constantes. El docente tiene el trabajo de diversificar metodológicamente para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades (López, 1995, citado en Jiménez y Vilà, 1999).

Un reto importante es la desigualdad en el nivel de participación. Al tener grupos de clase de un número elevado es difícil garantizar la participación de todas y cada una de las alumnas. Por lo tanto, aunque resulte difícil, es necesario incorporar, en línea con González (2008) oportunidades para que todos los involucrados se impliquen.

Finalmente, se ha podido observar que es clave condicionar los espacios para que la participación del alumnado sea posible, es necesario disponer de espacios visuales y accesibles para que puedan utilizarlos libremente y con mayor facilidad. Esa idea se relaciona directamente con las tres dimensiones presentadas por Booth y Ainscow (2011) en el Index for Inclusion, sobre todo, con la de políticas inclusivas. Esta dimensión subraya la importancia de una gestión escolar que garantice la participación de todos y todas, así como una planificación y organización eficaces del apoyo a la diversidad.

8. Conclusiones

La realización de este trabajo ha proporcionado una visión enriquecedora sobre la importancia de la educación emocional en el aula, concretamente, en los primeros años de la etapa de Educación Primaria. Se han generado datos valiosos sobre la relación entre las competencias emocionales, la cohesión y la inclusión escolar.

En relación con la pregunta principal de investigación, “¿cómo contribuye el bienestar emocional del alumnado de primero de primaria a la mejora de la cohesión grupal y la inclusión escolar?”, los resultados evidencian que el bienestar emocional es clave para fortalecer la cohesión grupal y la inclusión dentro del aula. A través de las entrevistas, observaciones, grupos de discusión y las dinámicas para recoger las voces, se ha podido constatar que cuando las alumnas se sienten emocionalmente seguras, escuchadas y valoradas, se generan vínculos más sólidos entre compañeras, disminuyen los conflictos y aumenta la participación activa en las actividades grupales. Asimismo, se evidencia una mayor empatía, respeto por la diversidad y colaboración, lo que favorece significativamente tanto la cohesión grupal como una inclusión escolar real y efectiva. Este contexto educativo que reconoce la importancia de la educación emocional para la convivencia escolar exige un compromiso conjunto por parte del profesorado, las familias y la institución, además de una apuesta firme por prácticas educativas que sean reflexivas, flexibles y centradas en las necesidades emocionales del alumnado.

Respecto al cumplimiento de los objetivos específicos, el objetivo 1, “examinar la importancia de la educación emocional para contribuir a la creación de un entorno inclusivo y favorecer la convivencia positiva entre el alumnado”, puedo afirmar que se ha logrado, aunque no exento de ciertos desafíos en el camino. Los distintos instrumentos utilizados me han permitido identificar cómo la educación emocional fomenta un ambiente seguro y participativo, indispensable para la convivencia inclusiva. Se ha constatado que el desarrollo del vocabulario emocional y la libertad para expresar emociones a través de distintos lenguajes (verbales y no verbales) ha fortalecido la conciencia emocional de las alumnas. Esto ha favorecido no sólo su expresión individual, sino también la capacidad para reconocer y empatizar con las emociones de las demás. Esta competencia emocional resulta clave para mejorar la convivencia y el respeto mutuo, ya que crea un entorno de confianza que permite al alumnado sentirse parte activa y reconocido dentro del grupo. También se han identificado barreras que dificultan una inclusión emocional plena: las diferencias en el desarrollo emocional, las limitaciones estructurales (tiempo, recursos y ratio), y las prácticas docentes tradicionales centradas en el control, más que en la participación activa. No obstante, también se ha podido constatar que cuando se implementan estrategias cooperativas, espacios accesibles y una relación basada en la confianza, estas barreras pueden mitigarse progresivamente.

En relación con el objetivo 2, “analizar el rol docente en la creación de un entorno inclusivo, mediante el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado”, se ha cumplido parcialmente. A través de entrevistas y grupos de discusión se ha identificado que el rol del profesorado es fundamental para facilitar la participación emocional y crear espacios seguros. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la distribución del tiempo y la formación docente, que limitan la plena implementación de estrategias inclusivas. Las dinámicas emocionales y el acompañamiento docente han favorecido una mayor

solidaridad, tolerancia y resolución de conflictos sin necesidad de intervención directa. El grupo analizado ha mostrado avances significativos en este aspecto, especialmente por tratarse de un grupo creado recientemente.

En este sentido, resulta imprescindible que estas prácticas no se limiten a iniciativas individuales, sino que se consoliden como parte de un proyecto de centro que impregne la cultura escolar y transforme de manera transversal las prácticas de todo el profesorado. Solo así será posible construir entornos realmente inclusivos y sostenibles, en los que el desarrollo emocional del alumnado se sitúe en el centro de la acción educativa.

Por último, el objetivo 3, “recoger y analizar las voces del alumnado para contribuir a la mejora de la convivencia escolar, la cohesión grupal y promover un ambiente más inclusivo”, se ha alcanzado en gran parte. El análisis de las respuestas de las alumnas en cuestionarios y dinámicas grupales ha permitido evidenciar un aumento en la participación activa y la empatía entre compañeras; estos aspectos son esenciales para un clima escolar inclusivo y cohesionado. La autonomía adquirida en gestión emocional refuerza su sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Esta evolución está profundamente relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional, la cual a su vez influye positivamente en su motivación y rendimiento académico.

Paralelamente a la consecución de los objetivos, considero importante destacar que también se han identificado una serie de limitaciones en el transcurso de la investigación. Entre ellas, enfatizar en la limitación temporal y de alcance. Al tratarse de un estudio realizado en un único curso escolar y en un grupo específico de primero de primaria, los resultados no pueden generalizarse a otras etapas educativas o contextos sin considerar sus particularidades.

Además, no se debe olvidar que existen condicionantes en el contexto escolar que pueden afectar el estudio. El hecho de que el centro tenga una predisposición favorable hacia la innovación y la educación emocional puede haber influido de forma positiva en los resultados. Además, cabe señalar que se trata de un colegio exclusivamente femenino, lo cual también podría haber condicionado ciertos aspectos del estudio.

De igual modo, existe una subjetividad en la recogida de datos, ya que parte de la información se obtiene a través de la observación participante y entrevistas a menores. Sin embargo, los datos se han procurado recoger garantizando el máximo rigor en todo el proceso. Además, se añade la dificultad de que es complejo medir el impacto emocional, especialmente en edades tempranas, donde las competencias metacognitivas y expresivas aún se están desarrollando.

Por último, existe el reto de que no sólo he actuado como investigadora, sino también como profesora dentro del mismo contexto. Aunque en todo el proceso he procurado diferenciar claramente mi perfil como docente o investigadora, esta dualidad representa una limitación del estudio pero también una oportunidad valiosa para obtener una visión más global, completa y profunda de la realidad investigada.

En futuras investigaciones, sería pertinente plantear dicho estudio en entornos menos sensibilizados hacia la educación emocional, para contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos. Por ejemplo, podría realizarse en un colegio mixto, no solo de un sexo; en

centros que estén iniciando un trabajo emocional desde cero, no como el del presente estudio; y donde la investigadora no sea docente del colegio, y que no tenga relación directa con él. Además, se podría realizar dicho estudio en un grupo que se conozca entre sí, no como el presente que es recién formado. Seguramente los resultados obtenidos serían diferentes. Asimismo, extender la duración del estudio, como en un trabajo de doctorado, permitiría obtener datos más sólidos y detallados, de esta forma, se aumentaría su fiabilidad y profundidad del análisis.

Como docente, esta investigación me ha permitido reflexionar profundamente sobre la importancia de la educación emocional en mi práctica diaria. He podido identificar estrategias concretas para promover un ambiente más inclusivo y cohesionado, garantizar la participación activa y velar por la autonomía emocional de las alumnas. Este estudio ha ampliado mi mirada pedagógica, ayudándome a ser más reflexiva y sensible con las necesidades emocionales del estudiantado. Para mi futuro profesional, este trabajo representa un compromiso con la innovación educativa, la formación continua, y es un aliciente para seguir integrando la investigación en mi práctica docente.

En conclusión, realizar el presente Trabajo de Fin de Máster me ha ofrecido una base sólida para seguir explorando la relación entre educación emocional, cohesión e inclusión escolar, pero también ha abierto la puerta a futuras investigaciones más amplias y diversificadas para seguir construyendo mi identidad profesional docente.

9. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). Inclusive education: Development of a conceptual framework. *International Journal of Inclusive Education*.

Ainscow, M. (2003). The development of inclusive education: A framework for change. In M. Ainscow y P. S. Farrell (Eds.), *Special needs in the classroom: A teacher's guide to inclusive education* (pp. 3-13). Routledge.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the implications for school effectiveness? *School Effectiveness and School Improvement*.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (1st ed.). Routledge.

Álvarez, L., y Martínez-González, R. A. (2017). Review of the partnership between school and family: A shared responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, y C. Rodríguez, *Factors affecting academic performance* (pp. 121–140). Nova Science Publishers.

Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271–308). Sanz y Torres.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.

Apple, M. W., y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.

Apple, M. W. (2006). Educación, política y transformación social. *Opciones Pedagógicas*, 5(32-33), 54-80.

Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, A. Dyson, y A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* Fulton.

Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos*, 1.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Á., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 277-319.

Barton, L. (2000). Sociedad y multiculturalismo. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 37-56.

Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion through categorisation. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 111–122). Routledge.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Mateo, M. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Berastegui Martínez, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Bolívar, A. (2007). Une autre école en Espagne. Le projet Atlántida. *Revue Internationale de l'Education*, 46, 35-44.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda? In D. Armstrong, D. Armstrong, y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 78-98). David Fulton Publishers.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Snow, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Editorial Octaedro.
- Caballero Osorio, E. (2021). *La construcción de la identidad personal, sexual y de género: el desempeño de los roles de género durante el juego en la infancia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio IdUS. <https://hdl.handle.net/11441/129155>
- Campos, J. J., y Barrett, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 229–263). Cambridge University Press.
- Castaño Marín, M. D. (2006). *Teoría del conocimiento según Piaget / Theory of knowledge according to Piaget*. *Psicoespacios*, 1(1), 36–46.
- Cook-Sather, A. (2008). *Preparing teachers to facilitate change in schools: Voices from classrooms engage with voices from universities* [Ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131–148. <https://search.proquest.com/openview/7c3cc796113c584c270d3c70f9609069/1?pg-origsite=gscholar&cbl=60365>

Corbett, J. (1999). Inclusion and exclusion. In L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas* (pp. 45-60). University of Sheffield, Department of Educational Studies.

Davidson, E. (2017). Saying it like it is? Power, participation and research involving young people. *Social Inclusion*, 5(3), 228–239. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.967>

Darretxe, L., Gezuraga, M., y Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104–114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>

Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F., y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: Un estudio piloto. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124-135.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194–201.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. A. Verdugo y F. J. De Jordán de Urríes Vega (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Amarú.

Echeita, G. (2014). ¿Por qué hablamos de educación inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social. En G. Echeita (Ed.), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ª ed., pp. 79-112). Narcea.

Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Muñoz, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: Using the Index for Inclusion in Spain, lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 329–344.

Epstein, J. L. (1995). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

Farahmandpur, R. (2005). Prólogo de la cuarta edición. En P. McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Siglo XXI.

Farré Riera, L. (2021). *Reconeixement de veus a l'escola inclusiva: escoltar i actuar amb infants i mestres* [Tesis doctoral, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya]. TDX. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/672284/tesdoc_a2021_farre_laura_reconeixement_veus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fatsini-Matheu, E., Farré-Riera, L., y Lecumberri-Gómez, C. (2017). Docentes y democracia en secundaria, ¿un escenario posible? *Cuadernos de Pedagogía*, (482), 54–57.
- Feito, R., y López Ruiz, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Feu, J., Prieto, O., y Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, (465), 90–97.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31–61.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, número especial, 28–42.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Fischer, B. A. (2006). A summary of important documents in the field of research ethics. *Schizophrenia Bulletin*, 32(1), 69–80. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbj005>
- Freire, P. y César, S. (2003). *Pedagogía de la inclusión: Un modelo de educación para la diversidad*. Editorial UOC.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García Gómez, R. J., y Feito, R. (Coords.). (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de ciudadanía*. Proyecto Atlántida.
- Garner, P. W., Jones, D. C., y Miner, J. L. (1994). *Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates*. *Child Development*, 65(2), 622–637.
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas de la educación básica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8672, 1-30.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Grijalba Bolaños, J. G., y Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313–322.
- Hadfield, M., y Haw, K. (2001). ‘Voice’, young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485–502. <https://doi.org/10.1080/09650790100200165>

- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Blackwell.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., y Pons, F. (2005). El papel del lenguaje en la emoción. En Taintor, S. y LaMarr, L. (Eds.), *Cuidado y desarrollo de bebés y niños pequeños*.
- Herrera, C. (2016). *La educación inclusiva, ¿una escuela para todos?* Universitat Jaume I.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: Una retrospectiva. *Revista*, 13(1), 26–57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>
- Ibarrola, I. (2010). *Adaptación del libro de Juan Vaello Orts*. Graó.
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile. En *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*, UNESCO, Buenos Aires.
- Jiménez Martínez, P., y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper y Row.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. I. The philosophy of moral development*. Harper y Row.
- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–155.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146.
- LOMLOE. (2020). Ley orgánica de modificación de la Ley orgánica de educación. *BOE* (Boletín Oficial del Estado), núm. 340, de 29 de diciembre de 2020.
- López Cassà, È. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años* (2.ª ed.). Wolters Kluwer.
- López-Cassà, È. (2023). El desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria: Programa del GROPE revisado y evaluado. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23, 297-318.
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26–38.

Mannion, G. (2010). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Eds.), *A handbook of children's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 330–342). Routledge.

Manset, G., y Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31(2), 155–180.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. Routledge.

Messiou, K. (2015). Pupil mobility: Using students' voices to explore their experiences of changing schools. *Children and Society*, 29(3), 255–265. <https://doi.org/10.1111/chso.12026>

Messiou, K. (2017). *Using children's voices to promote inclusive education*. Routledge.

Messiou, K. (2018). Using primary school children 's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación, (número especial)*, 11–27. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577754>

Messiou, K., de los Reyes, E. J., Potnis, C., Dong, P., y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>

Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo: Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–15. Profesorado. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41963>

Murillo, J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (339), 48–51. https://www.researchgate.net/publication/39209023_Nuevos_avances_en_la_mejora_de_la_escuela

Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26–43. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072>

Orozco, I., y Moraña, A. (2025). Prácticas docentes inclusivas en Educación Primaria: Un análisis desde voces polifónicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 295–315.

Ortiz, M. J. (1999). *El desarrollo emocional*. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95–121). Pirámide.

Ortiz Soto, P., Duelo Marcos, M., y Escribano Ceruelo, E. (2013). La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): El desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Papeles del Psicólogo*, 15(57).

Parrilla Latas, A. (2000). *Proyecto docente e Investigador I*. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208390>

Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Pecellín, A. y Pérez Ortega, M. I. (2019). *Análisis de la LOMCE como ley neoliberal y reflexión desde la pedagogía crítica* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Cantabria.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.

Porter, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 6-14.

Puig Rovira, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.

Pujolàs, P. (2008). *Cooperar para aprender: Del grupo clase a la comunidad de aprendizaje*. *Aula de Innovación Educativa*, (170), 22–26.

Ramírez-Romero, J. L. y Quintal-García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 114-125.

Reinoso-Molina, W. A., Manzaba Alcivar, D. M., García Vera, F. M., Vera Cedeño, S. M., y García Vera, C. J. (2024). El papel del docente en la promoción de la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10550–10568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359

Riese, R. (2008). *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities*. Commonwealth Secretariat.

Ros-Morente, A., Filella, G., Ribers, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18.

Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.

Rueda, P. y Filella, M. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212–219.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass.

Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente: Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713–728. <https://doi.org/10.5209/RCED.58883>

Salazar, B. C. y Choquesillo, R. L. C. (2016). Inteligencia emocional y ansiedad rasgo-estado en futuros docentes. *Avances en Psicología*, 24(2), 175-192.

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

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115–124. UAM Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4328>

Sebba, J. (1997). *What works in inclusive education?* Barnardos.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Simó-Gil, N., y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos: ¿Es posible? *Voces de la Educación*, (número especial), 3–10. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577753>

Simó-Gil, N., y Tort-Bardolet, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99–120. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.140>

Slee, R. (1999). New knowledge as a key for sustainable professional partnerships for inclusive education. *Australian Guidance and Counselling Officers Association Conference*, Perth.

Stake, R. E. (1998a). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86–109). Sage.

Stake, R. E. (1998b). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26–31.

Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21–35). Narcea.

Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24–44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>

Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., y Saiz-Linares, A. (2019). ICT for inclusion: A student voice research project in Spain. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39–54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

UNESCO. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. UNESCO.

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. En R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79-92). Falmer Press.

Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Editorial EOS.

Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261.

Vargas, A. S. (2019). Aplicación de la inteligencia emocional en los procesos educativos. En J. C. Arboleda (Ed.), *Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento* (pp. 170-185). Editorial Redipe.

Vázquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wilkinson, S., y Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. Routledge.

10. Anexos

Anexo I. Plantilla de observación

Actividad	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Reacciones de las alumnas	Interés y motivación	Participación activa	Interacciones y preguntas abiertas	Observaciones adicionales

Anexo II. Guion de diez preguntas

1. ¿Cómo definen la educación emocional y qué papel creen que desempeña en el desarrollo integral del alumnado, tanto a nivel personal como social?
2. ¿Por qué consideran importante que las habilidades emocionales se desarrollen desde edades tempranas, y qué impacto creen que esto puede tener en el futuro de las alumnas?
3. ¿Qué estrategias o actividades han implementado en el aula para fomentar el desarrollo emocional del alumnado? ¿Qué resultados han observado en cuanto a participación, inclusión o convivencia?
4. ¿De qué manera la educación emocional ha influido en la mejora de la cohesión grupal y en las relaciones interpersonales entre las alumnas?
5. ¿Han presenciado situaciones en las que la educación emocional haya contribuido a prevenir o resolver conflictos de manera positiva? ¿Podrían describir alguna experiencia?
6. ¿Qué competencias emocionales consideran fundamentales para el profesorado, y cómo influye esto en su capacidad para gestionar el aula y acompañar a su grupo?
7. ¿Qué importancia tiene para ustedes que los docentes cuenten con formación específica en educación emocional? ¿Qué tipo de formación consideran más adecuada?
8. ¿Qué estrategias utilizan para crear un ambiente emocionalmente seguro en el aula, y por qué consideran que esto es importante para el bienestar del alumnado?
9. ¿Qué obstáculos o resistencias han encontrado al intentar integrar la educación emocional en el currículo escolar? ¿Qué soluciones han planteado o consideran necesarias?
10. ¿Cuál es su visión a futuro sobre el lugar que debería ocupar la educación emocional en el sistema educativo, y qué cambios consideran prioritarios para lograr una integración real y sostenible?

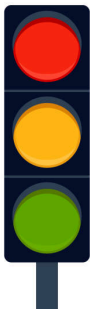
Anexo III. Entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo describirías la importancia de la educación emocional en el contexto escolar?
2. ¿En qué medida crees que las actividades emocionales pueden influir en el bienestar general de las alumnas?
3. ¿Cómo definirías la inclusión escolar y qué relación crees que tiene con la implementación de actividades emocionales?
4. ¿Qué tipo de actividades emocionales se implementan en el aula y cómo se integran en la rutina diaria del grupo?
5. ¿Cómo percibes la respuesta de las alumnas a estas actividades emocionales? ¿Has notado cambios en su comportamiento o actitud?
6. ¿Cómo involucras a las alumnas en las actividades emocionales? ¿Qué estrategias utilizas para fomentar su participación activa?
7. ¿Consideras que las actividades emocionales contribuyen a una mayor inclusión de las alumnas con dificultades emocionales o de aprendizaje? ¿De qué manera?
8. ¿Qué cambios has observado en el ambiente escolar, especialmente en las interacciones entre las alumnas, como resultado de las actividades emocionales?
9. ¿Qué obstáculos o desafíos has encontrado al implementar actividades emocionales en el aula? ¿Cómo los has superado?
10. ¿Cómo evalúas el impacto de estas actividades emocionales en la inclusión y en el bienestar de las alumnas? ¿Qué mejoras considerarías necesarias para optimizar los resultados?
11. ¿Qué papel crees que debería desempeñar la escuela en el desarrollo de competencias emocionales a lo largo del ciclo educativo?
12. ¿Qué sugerencias o recomendaciones darías para mejorar la integración de la educación emocional en el currículo escolar y favorecer la inclusión de todas las alumnas?

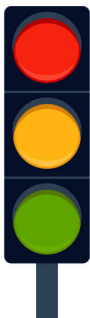
Anexo IV. Cuestionario alumnas

Usa el **semáforo** para responder. Aquí te explicamos cómo funciona:

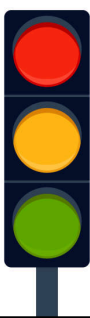
- **Rojo:** No me gusta / no entiendo / no me siento cómoda.
- **Amarillo:** A veces me gusta o a veces me siento así.
- **Verde:** Me gusta mucho / Lo entiendo / Me siento muy bien.



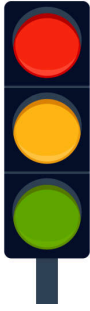
1. ¿Te gustan las actividades que hacemos para aprender sobre nuestras emociones?



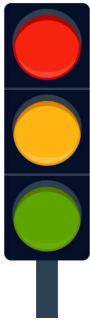
2. ¿Crees que las actividades emocionales te ayudan a sentirte mejor en la escuela?



3. ¿Las actividades emocionales te ayudan a entender mejor tus sentimientos?



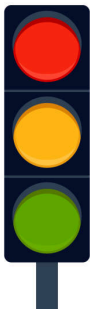
4. ¿Te gustaría hacer más actividades para aprender sobre tus emociones?



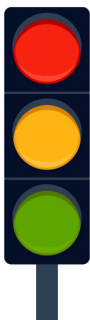
5. ¿Piensas que las actividades emocionales ayudan a que todas las compañeras, sin importar sus diferencias, se sientan respetadas?



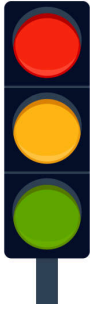
6. ¿Te sientes valorada por tus compañeras en el aula?



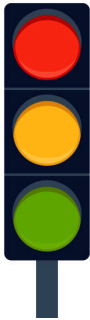
7. ¿Piensas que todas tienen la oportunidad de participar y expresarse en clase? ¿Todas tienen voz?



8. Cuando tienes problemas con una compañera, ¿te sientes apoyada por la clase para resolverlo?

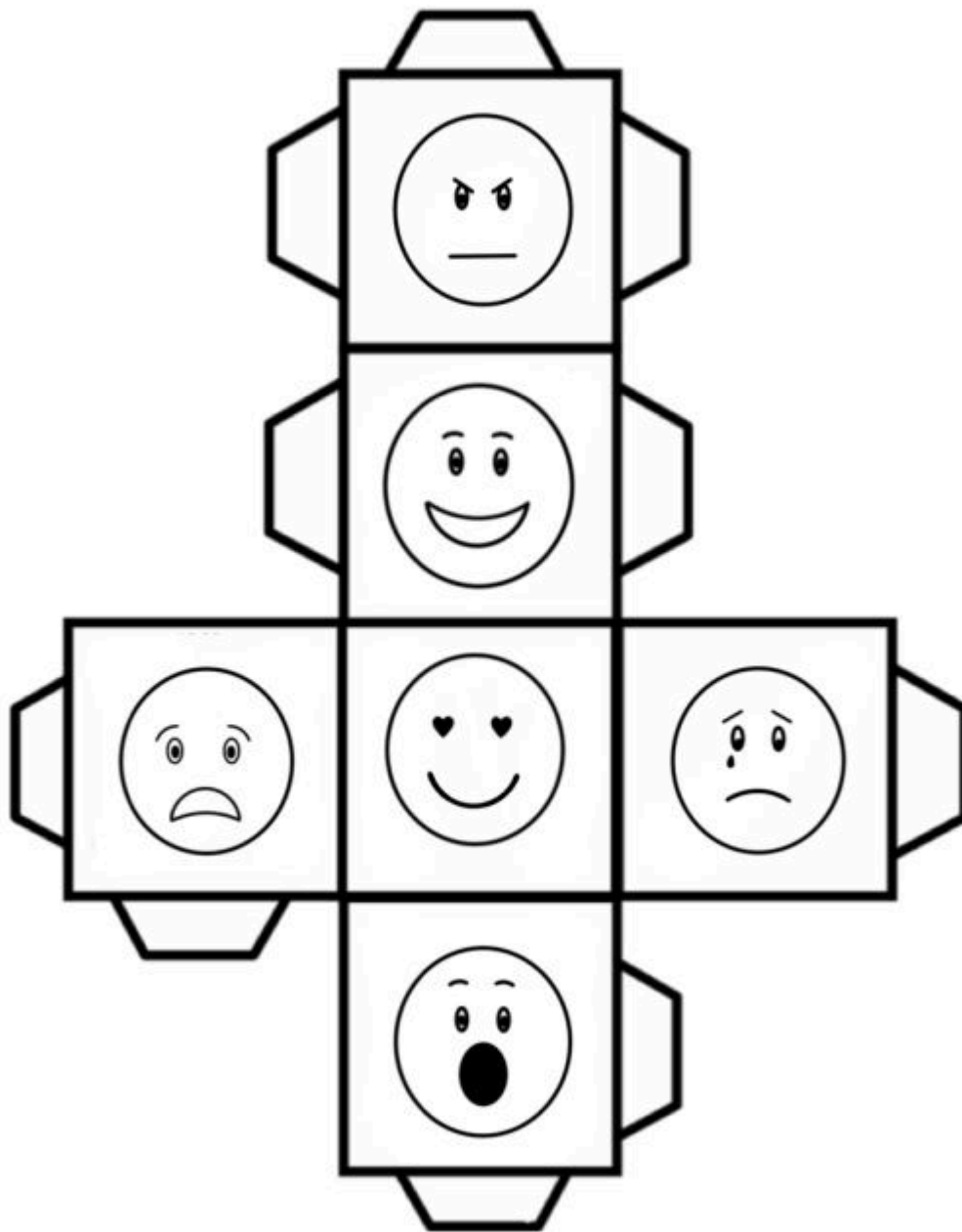


9. ¿Crees que tu clase está más unida desde que empezaron las actividades emocionales?

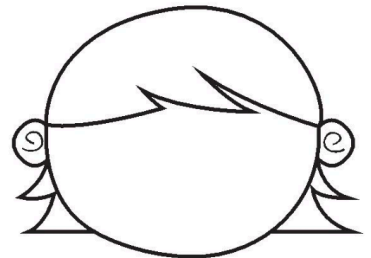
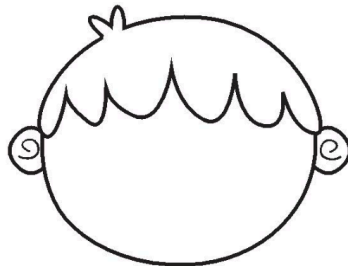
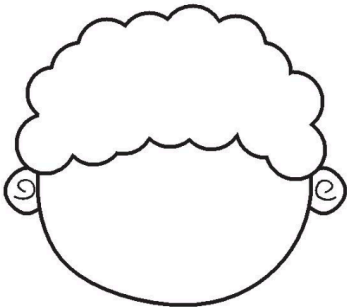
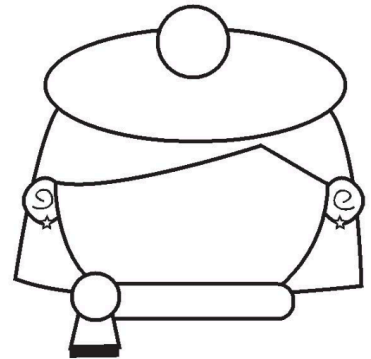
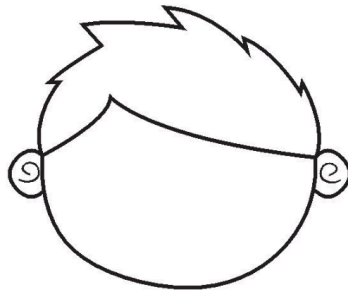
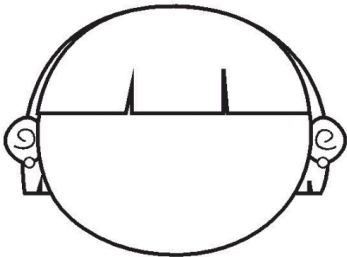
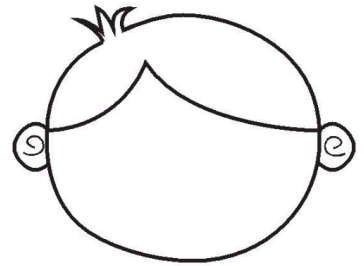
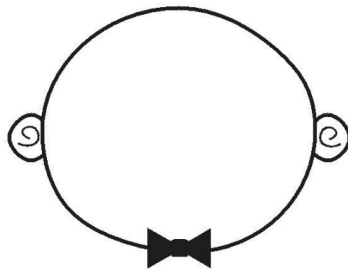
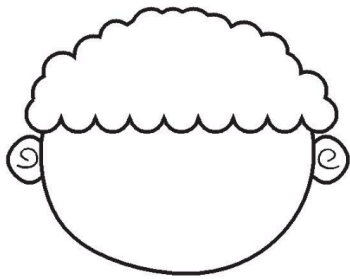


10. ¿Cómo te acompaña el/la maestro/a cuando estás contenta o triste? ¿Te sientes escuchada y comprendida por él/ella? ¿Te ayuda?

Anexo V. Dado de las emociones



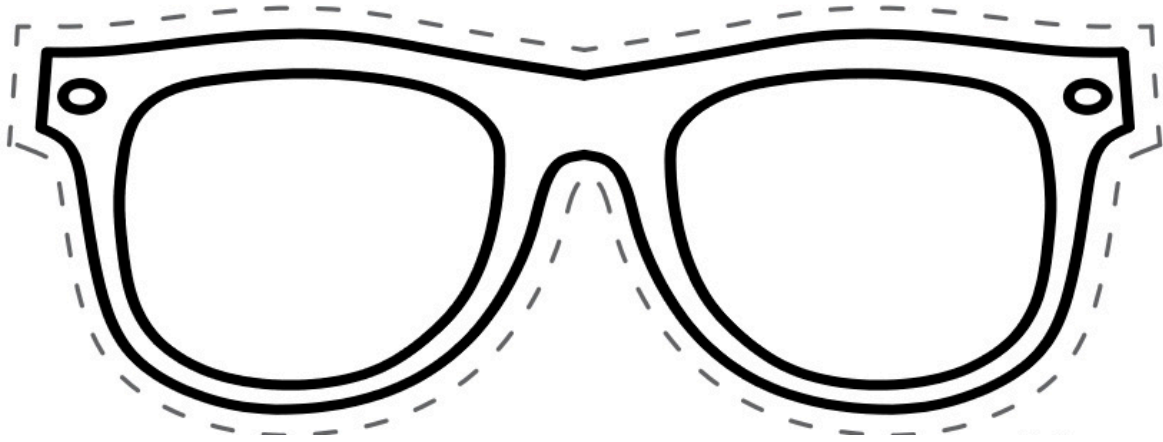
Anexo VI. Ficha con varios rostros



Anexo VII. Cartel con el dibujo del semáforo y los pasos a seguir



Anexo VIII. Plantilla de las gafas positivas



Anexo IX. Modelo de consentimiento informado (participantes)

PARTE 1: Hoja de información a los participantes

Datos

- Título del proyecto: La inteligencia emocional como herramienta para mejorar la cohesión escolar y fomentar la inclusión en educación primaria
- Nombre y apellidos del estudiante
- Centro al que pertenece
- Nombre de la institución en las que se lleva a cabo el proyecto

Descripción

- Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo investigar cómo la inteligencia emocional puede contribuir a mejorar la cohesión del grupo y fomentar la inclusión escolar en un aula de primero de primaria. La investigación busca identificar dinámicas emocionales que favorezcan un entorno de convivencia respetuoso y participativo.
- Su participación consistirá en tomar parte en entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y actividades de observación. Las entrevistas tratarán temas relacionados con la convivencia, la gestión emocional y la percepción del clima escolar. Para la observación, se llevarán a cabo 10 sesiones de una duración aproximada de una hora cada una. Estas entrevistas podrán ser grabadas en audio con fines exclusivamente académicos. No se recogen nombres reales ni datos personales identificables; todo el material será anonimizado. No se prevén riesgos asociados a su participación. En cuanto a los beneficios, se espera contribuir a la mejora de la convivencia escolar y al bienestar emocional del alumnado.
- Usted tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto tenga consecuencia alguna. Puede formular cualquier duda antes o durante su participación. Tiene derecho a conocer los resultados de la investigación.

Garantía de protección de datos

- Se garantizará en todo momento la confidencialidad de la información facilitada.
- En caso de actividades grupales, se pedirá el compromiso de no divulgar lo manifestado por otros participantes.
- De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, y el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) UE 2016/679, los datos recogidos serán tratados de forma segura y confidencial.

- Los datos serán almacenados en un entorno seguro (OneDrive de la UVic-UCC) y se hará uso anonimizado de los mismos.
 - En cualquier momento, podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición (derechos ARCO) contactando con la investigadora responsable.
-

PARTE 2: Documento de consentimiento informado

Datos

- Título del proyecto: La inteligencia emocional como herramienta para mejorar la cohesión escolar y fomentar la inclusión en educación primaria
- Centro educativo
- Datos del participante (nombre y apellidos y número del documento de identidad)
- Persona que proporciona la información y hoja de consentimiento (nombre y apellidos)

Declaración

Declaro que:

1. He leído la hoja de información al participante sobre el estudio mencionado.
 2. Me han entregado una copia de la hoja de información al participante y una copia de este consentimiento informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo de este estudio, así como los posibles beneficios y riesgos.
 3. He tenido el tiempo y la oportunidad de formular preguntas y aclarar dudas. Todas las preguntas han sido respondidas satisfactoriamente.
 4. Me han asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos personales, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento general (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016, de protección de datos (RGPD).
 5. Otorgo el consentimiento de manera voluntaria y sé que me puedo retirar en cualquier momento de una parte o de la totalidad del estudio, sin expresión de causa o motivo y sin que ello comporte ninguna consecuencia.
-

Firma por duplicado (una copia para la persona y una copia para el estudiante)

Fecha:

Firma de la persona participante:

Fecha:

Firma del estudiante (investigador o investigadora)

Anexo X. Petición de autorización al centro educativo

PARTE 1: Hoja de información a la institución

Datos

- Título del proyecto: La inteligencia emocional como herramienta para mejorar la cohesión escolar y fomentar la inclusión en educación primaria
- Nombre de la estudiante
- Centro al que pertenece
- Nombre de la institución en la que se llevará a cabo el proyecto

Descripción del proyecto

- Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo explorar cómo el desarrollo de la inteligencia emocional puede contribuir a mejorar la cohesión grupal y promover la inclusión en un aula de primero de primaria. El estudio busca identificar dinámicas emocionales que favorezcan un clima de convivencia respetuoso, colaborativo y emocionalmente saludable.
- La participación del centro consistirá en facilitar el acceso a un aula de primero de primaria para realizar observaciones, entrevistas y un grupo de discusión con el equipo docente. Se observarán 10 sesiones lectivas de una hora, centradas en el desarrollo de competencias emocionales (conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y bienestar), sin interferir en el ritmo habitual de la clase. Se realizarán entrevistas semiestructuradas con la tutora y tres especialistas (música, educación física y conocimiento del medio), así como un grupo de discusión con seis docentes con formación en educación emocional. Las entrevistas serán grabadas en audio con autorización previa y utilizadas exclusivamente con fines académicos. Con el alumnado se llevarán a cabo tres dinámicas participativas adaptadas a su edad. La participación será voluntaria, anónima y no se recogerán datos identificativos. La investigadora llevará un diario de campo para registrar observaciones y reflexiones durante el estudio. Toda la información será tratada de forma confidencial y anonimizada. No se prevén riesgos derivados de la participación y se espera que los resultados contribuyan al bienestar emocional y la mejora de la convivencia escolar.
- La institución tiene derecho a retirarse en cualquier momento del estudio, de forma total o parcial, sin necesidad de justificación y sin que esto tenga consecuencias. Asimismo, el centro podrá solicitar aclaraciones antes, durante o después de su participación, y tendrá derecho a conocer los resultados del estudio una vez finalizado.

Garantía de protección de datos

- Se garantizará en todo momento la confidencialidad de la información recogida. En actividades grupales, se pedirá a los participantes no divulgar lo expresado por otras personas.
 - De conformidad con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) UE 2016/679, los datos serán tratados de forma segura y confidencial.
 - La información será almacenada en un entorno seguro (OneDrive institucional de la UVic-UCC) y se usará únicamente con fines académicos. Se hará uso exclusivamente anonimizado.
 - El centro puede ejercer en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición (derechos ARCO) dirigiéndose a la investigadora responsable.
 - En caso de captación o uso de imagen, se respetará lo establecido en la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen.
-

PARTE 2: Documento de consentimiento informado de la institución

Datos

- Título del proyecto: La inteligencia emocional como herramienta para mejorar la cohesión escolar y fomentar la inclusión en educación primaria
- Centro educativo
- Datos de la persona responsable (nombre y apellidos, y DNI/NIF/CIF de quien firma en representación del centro)
- Persona que proporciona la información

Declaración

Declaro que:

1. He leído la hoja de información dirigida a la institución sobre el estudio mencionado.
2. Me han entregado una copia de la hoja de información y una copia de este consentimiento informado, fechado y firmado.
3. Se me han explicado las características y objetivos del estudio, así como los posibles beneficios y la ausencia de riesgos.
4. He tenido tiempo suficiente para formular preguntas y aclarar cualquier duda, y todas han sido respondidas de forma satisfactoria.

5. Se me ha asegurado la confidencialidad de los datos, conforme a la legislación vigente en materia de protección de datos.
6. Autorizo de manera voluntaria la realización del estudio en el centro educativo que represento, y soy consciente de que puedo retirar dicha autorización en cualquier momento, sin necesidad de justificación y sin consecuencias.

Firma por duplicado (una copia para la institución y una copia para el/la estudiante)

Fecha: Firma de la persona representante del centro (en representación de...):

Fecha: Firma del estudiante (investigador/a):

Anexo XI. Actividades de Educación Emocional

Conciencia emocional

Tabla 7

Nº	1
Título	El dado de las emociones
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Conciencia emocional
Duración aproximada	60 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Identificar emociones positivas y negativas.● Potenciar la comunicación emocional verbal y no verbal.
Materiales	Fotografías de revistas, cartulina, pegamento, tijeras, colores, pictogramas ARASAAC.
Atención a la Diversidad	Se ayuda a las alumnas con necesidades educativas especiales en la expresión de sus emociones. Para facilitarles el reconocimiento se puede personalizar el dado con los pictogramas que se estará utilizando para la identificación de las diferentes emociones. Se pueden obtener los pictogramas en la página ARASAAC ² .
Descripción	<p>Las alumnas confeccionan un dado de cartulina y buscan imágenes que representen las emociones básicas: tristeza, miedo, rabia, alegría, sorpresa, y asco. El profesor lleva una plantilla (ver Anexo V) para poder hacerlo con mayor facilidad.</p> <p>Se puede pedir a las alumnas que las busquen en clase e imprimirlas o bien que las lleven recortadas de casa, extraídas de revistas. En cada cara del dado se pega la imagen de una emoción distinta. Con las imágenes restantes, se puede confeccionar un mural donde conste el nombre de las emociones y las expresiones correspondientes.</p> <p>A continuación, se coloca a las alumnas en círculo y el docente pide que, de una en una, lancen el dado al centro. Deben nombrar la emoción representada en la cara del dado que han lanzado. Asimismo, explican a sus compañeras alguna experiencia vivida, relacionada con esta emoción. Tras la explicación de la alumna que</p>

² **ARASAAC:** Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. Recursos gráficos gratuitos para facilitar la comunicación y la educación inclusiva. Disponible en: <https://arasaac.org>

	<p>ha tirado el dado, las demás tienen que imitar la expresión gestual correspondiente.</p> <p>Se recomienda dejar el dado de las emociones en algún lugar visible del aula o en el rincón de las emociones o de la calma.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Tabla 8

Nº	2
Título	La danza emocional
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Conciencia emocional
Duración aproximada	60 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar emociones mediante el movimiento. ● Potenciar la expresión emocional a través del arte. ● Incrementar la creatividad.
Materiales	Reproductor de música, canciones que generen emociones.
Atención a la Diversidad	<p>Algunas alumnas de necesidades educativas especiales pueden mostrar alguna reticencia y sentirse incómodas realizando esta actividad. Si ese fuese el caso, el docente intenta colocar a alguna otra alumna cerca que pueda hacer de “guía” y que interactúe con aquella que tiene más dificultades. Las alumnas con necesidades educativas especiales a menudo son conscientes de sus dificultades y esto afecta directamente a su autoestima. Pero las actividades que implican música y movimiento son a menudo actividades que les producen gran satisfacción porque sienten que pueden hacer lo mismo que sus compañeras. La expresión corporal les permite desarrollar el sentido de grupo y la adaptación al mismo. Si es necesario será el profesor que dirige la actividad quien sirva de guía en las primeras músicas a estas alumnas hasta que, poco a poco, se vayan sintiendo seguros.</p>
Descripción	<p>Para realizar esta actividad es necesario un lugar amplio donde las alumnas se puedan desplazar sin problema. Se inicia la actividad con las alumnas sentadas en círculo y se les explica que llevarán a cabo una danza emocional: cuando la música suene, tendrán que moverse en función de lo que esta les sugiera, y cuando la música cese,</p>

	<p>dejarán de moverse quedándose congelados. Para facilitarles el movimiento en función de la melodía se les puede indicar que sus movimientos deben ir acordes a la música: velocidad de la música (rápida o lenta) y tonalidad de esta (más grave o más aguda). También se les comenta que, cuando se pare la música, se quedarán congelados en la posición que elijan en función de la emoción que han bailado. Si se baila con alegría, se elige una postura alegre. Si la música sugiere tristeza, se elige una postura triste. El alumnado se sitúa disperso por el espacio y cuando suena la música comienza a bailar. Escuchan y bailan la primera canción. Para ello, es importante que el docente anime a las alumnas a potenciar su expresión y creatividad. Cuando se crea conveniente se detiene la música y se les recuerda que tienen que quedarse congeladas según la emoción que bailaron. Mientras están congeladas, el docente pregunta cómo se sienten.</p> <p>Se va repitiendo el proceso, alternando el tipo de melodías para que las alumnas puedan diferenciar y reconocer las diversas emociones.</p> <p>Para finalizar la actividad, se pide a las alumnas que se sientan en círculo nuevamente y se les plantea diversas cuestiones relacionadas con la actividad, como por ejemplo: qué emociones han sido más fáciles y cuáles más difíciles de bailar, qué emociones les han gustado más expresar en su cuerpo y cuáles menos, etc.</p> <p>Es muy importante que las alumnas sean conscientes de las emociones con las que han conectado y reconocido, así como cuáles han sido más sencillas y complejas. Es fundamental dejar libertad a las alumnas para que se expresen, dejando que saquen todo su potencial creativo.</p> <p>Se puede complementar la actividad con otra posterior en el aula, donde se proporcione a cada alumna una ficha con varios rostros que solo contengan el contorno (ver Anexo VI), las orejas y el pelo. Se les pide que dibujen las expresiones faciales de las emociones que han bailado, por ejemplo: si en la primera canción han bailado la alegría, en el rostro número 1, dibujarán una cara alegre. Si en la segunda canción han bailado la tristeza, en el rostro 2 dibujarán una cara triste.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Regulación emocional

Tabla 9

Nº	3
Título	La técnica del semáforo
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Regulación emocional
Duración aproximada	45 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar prácticas de autogestión emocional para controlar la impulsividad.• Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta orientando hacia comportamientos más reflexivos.
Materiales	Cartulinas, rotuladores, vocabulario emocional trabajado y pictogramas ARASAAC.
Atención a la Diversidad	Para las alumnas con necesidades educativas especiales, se añaden pictogramas y algunas indicaciones que les ayuden a entender los pasos a seguir en el cartel con el dibujo del semáforo.
Descripción	<p>El docente explica que las emociones son señales. Algunas veces estas señales nos indican que debemos detenernos, que no podemos avanzar, tal como lo hacen los peatones o coches en un semáforo rojo. Se trata de poner énfasis en la importancia de la luz roja.</p> <p>Se explica que hay situaciones que tenemos sentimientos muy fuertes que nos cuesta controlar y que, por este motivo, lo primero que debemos hacer es parar y calmarnos para encontrar una solución adecuada al conflicto que ha generado aquella emoción.</p> <p>A continuación, se explica que los tres colores del semáforo son los tres pasos que debemos hacer para controlarnos. La luz roja señala que debemos parar para encontrar la calma. Cuando estamos enfadados, debemos parar, cerrar los ojos y visualizar la luz roja. De esta forma, conseguiremos controlar el impulso negativo que estamos sintiendo en ese momento.</p> <p>Las alumnas, con la ayuda del docente, realizan una lista de las cosas que pueden hacer para calmarse, por ejemplo: respirar profundamente, contar hasta diez, pasear, cantar, hacer ejercicios de relajación, hablar con alguien sobre nuestro estado de ánimo.</p>

	<p>Seguidamente, se indica que tienen que visualizar la luz amarilla y pensar en eso que ha pasado. Pensar cuál ha sido el acto que las ha llevado a enfadarse, como se sienten y cuál puede ser la solución.</p> <p>Para finalizar, deben visualizar la luz verde. Esto indica que pueden continuar, que ya han encontrado la solución para resolver el conflicto.</p> <p>Después de explicar el funcionamiento del semáforo, conjuntamente se elabora un cartel con el dibujo del semáforo y los pasos a seguir. Se deja colgado en el aula para que puedan tener una referencia visual de cómo realizar la técnica. En el Anexo VII se encuentra un ejemplo de ello.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Tabla 10

Nº	4
Título	Sentado me relajo
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Regulación emocional
Duración aproximada	30 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Facilitar la concentración y relajación. ● Fomentar la respiración mediante ejercicios prácticos.
Materiales	Música suave como por ejemplo: música con sonidos de la naturaleza o música relajante. Ejercicios de respiración y visualizaciones, silla, vocabulario emocional trabajado y materiales ARASAAC.
Atención a la Diversidad	<p>Es conveniente hacer previamente un trabajo de identificación de los diferentes tipos de respiración (agitada cuando corremos y hacemos deportes, profunda cuando dormimos, rápida si estamos asustados...). Si es necesario, se tendrá que adaptar el tiempo de la actividad, reduciendo o bien haciendo alguna pausa. También se les puede permitir cambiar el espacio, por ejemplo, en lugar de relajarse en la silla, que lo hagan en el suelo o donde lo necesiten.</p> <p>Sería interesante tener plafones con pictogramas con las acciones que se desarrollan a lo largo de la actividad situados en un lugar visible del aula. Se pueden crear con los materiales ARASAAC.</p>

<p>Descripción</p>	<p>Trabajar la relajación en cualquier espacio, situación o posición es posible, solo se necesita una predisposición adecuada. Dentro de la misma aula se puede llevar a cabo una sesión de relajación, puesto que solo se necesita una música suave que sirva de ayuda. Se proponen dos ejercicios:</p> <p><u>Respiración consciente:</u> El objetivo es tomar conciencia de la propia respiración. Se pide a las alumnas que se sientan en su silla con la espalda muy recta y los pies apoyados, y que respiren tranquilamente. A continuación, se les pide que observen cómo es su respiración: agitada o serena, corta o profunda, regular o irregular... Para ello deben cerrar los ojos y concentrarse en el recorrido del aire en su interior: ¿cómo entra? ¿cómo sale? Se les invita a hacer respiraciones cada vez más profundas, guiándose en el proceso en cada momento. Por último, se les pide que abran los ojos y muevan los hombros en círculos, hacia atrás.</p> <p>Se puede aprovechar, además, para trabajar la escucha activa. Para ello, las alumnas se sientan, de nuevo, con la espalda recta, los pies apoyados en el suelo, las manos sobre el regazo y los ojos cerrados. Hacen tres respiraciones profundas siguiendo las indicaciones del docente y se les pide que pongan su atención en los sonidos que vengan de fuera: unos pasos, una puerta que se cierra, el ladrido de un perro, etc. Pasados un par de minutos, el maestro les pide que abran de nuevo los ojos y se pasará a una puesta en común de lo vivido.</p> <p><u>Preguntas para reflexionar:</u> ¿Cómo te has sentido antes, durante y después de la práctica? ¿Crees que te puede servir? ¿En qué momento crees que la puedes llevar a cabo?</p> <p>Si se ha practicado varias veces la escucha activa hacia fuera, el docente puede animar a las alumnas a hacer lo mismo con su cuerpo, de modo que traten de escuchar los sonidos que vienen de dentro.</p> <p>Esta dinámica es importante porque emociones como la calma, la tranquilidad o la serenidad ayudan a sentirse más receptivos, a no defenderse y arremeter contra los demás. Por consiguiente, se puede afirmar que estar relajado facilita la convivencia.</p>
---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Autonomía emocional

Tabla 11

Nº	5
Título	Tú puedes hacer cosas diferentes
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Autonomía emocional
Duración aproximada	La actividad se desarrolla en una sesión de 50 minutos, de los cuales 20 minutos aproximadamente se dedicarán al dibujo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo de la autoestima positiva. • Valorar las propias producciones y las de los demás. • Identificar el nivel de satisfacción por la obra realizada.
Materiales	Papel blanco de 30 x 42 cm y lápices de colores.
Atención a la Diversidad	Una vez enumerados los objetos, antes de que empiecen a dibujar, hablaremos con las alumnas de cómo los pueden relacionar, pero dejaremos libertad para que puedan expresarse de forma individual.
Descripción	<p>Cada persona puede hacer cosas diferentes. Ser original permite ser uno mismo, expresarse tal como se es, escucharse, imaginar y crear. Quien posee una buena autoestima puede valorarse como ser diferente y creativo, además de tener el valor de asumir riesgos y enfrentarse a los fracasos y frustraciones como oportunidades para aprender a crecer, asumiéndolos como desafío.</p> <p><u>Trabajo individual:</u> Se colocan las mesas separadas las unas de las otras, de tal manera que no puedan ver el trabajo de los demás. Se les pide que realicen un dibujo (como un cuadro de un pintor). El cuadro será la composición libre de cuatro elementos dados. Pueden dibujarlos y distribuirlos como deseen, pero deberán relacionarse entre sí. El docente escribe en la pizarra los cuatro elementos y las alumnas empiezan a realizar su obra de arte. Los elementos son cotidianos, habituales y seleccionados de tal manera que no es ni muy difícil ni muy fácil para poder relacionarlos. Para ello primero reflexionan en silencio sobre lo que quieren dibujar y después lo plasman en el papel.</p> <p>Para facilitar la comprensión se les da un ejemplo: “Si los elementos son casa, árbol y pájaro, se podría dibujar un jardín donde se viera la casa de un perro, un pequeño árbol junto a ella y un pajarito en su</p>

	<p>nido. Cada artista podrá agregar más objetos a su dibujo, siempre y cuando los elementos se relacionen entre sí”.</p> <p><u>Trabajo en grupo clase:</u> Terminados los dibujos, se colocan en una pared de la clase a modo de exposición. Las alumnas pasean por la clase, como si estuvieran en una sala de exposiciones de cuadros y miran con detalle el trabajo de las demás. Cuando todas las alumnas han observado la exposición, explican al grupo, de manera individual, lo que hicieron, qué significa y cómo se les ocurrió su dibujo. En el momento de la exposición el resto de la clase debe permanecer en silencio.</p> <p>Puesta en común: Se deja unos minutos para reflexionar sobre el trabajo personal. Mientras, el docente hace unas preguntas para facilitar la reflexión individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te ha gustado tu dibujo? - ¿Qué has pensado de tu propio cuadro al ver el trabajo de los demás? - ¿Te hubiera gustado hacerlo diferente? - ¿Te has divertido creando? <p>No se comenta nada, ni se deja opinar sobre el trabajo realizado por las compañeras. Toda la reflexión debe ser individual. Se debe reflexionar sobre el hecho de que hacer cosas diferentes identifica a cada uno como ser único. Observar que el resultado no es necesariamente correcto o incorrecto, sino propio. Por ello, se debe evitar que se produzcan valoraciones y comparaciones competitivas del tipo bueno-malo, mejor-peor, correcto-incorrecto, bonito-feo, etc. En cambio, se fomenta el objetivo de la actividad: valorar la creatividad, el valor de las diferencias y la individualidad.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Tabla 12

Nº	6
Título	Las gafas positivas
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Autonomía emocional
Duración aproximada	30 minutos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo de la autoestima a través del conocimiento personal. • Valorar las cualidades personales de los demás. • Favorecer la cohesión del grupo con la suma de las cualidades individuales.
Materiales	Hojas, plantilla de las gafas positivas (ver Anexo VIII), lápices, colores, vocabulario emocional trabajado y pictogramas ARASAAC.
Atención a la Diversidad	<p>Para facilitar la identificación y participación de todas las alumnas, se puede entregar a cada una una foto de su rostro para que la pegue en el dibujo. Además, se preparan fotocopias de pictogramas que representan las acciones positivas que las alumnas realizan habitualmente. Estas pueden ir pegándolas en la hoja correspondiente a cada compañera. De igual manera, todos los pictogramas están disponibles para que las alumnas puedan colocarlos tanto en su propia hoja como en la de las compañeras que no presentan dificultades, favoreciendo así la participación de todo el grupo y la inclusión de cada una según sus necesidades.</p>
Descripción	<p>La dinámica comienza con el docente entrando al aula con unas gafas puestas, lo que genera curiosidad entre las alumnas. Al notar las preguntas de las alumnas sobre qué son las gafas y por qué las lleva puestas, el docente les explica que estas gafas son "gafas positivas", las cuales sirven para ver únicamente el lado positivo de las cosas. El docente enfatiza la importancia de ver lo bueno y positivo en todo lo que nos rodea, incluso en situaciones difíciles. Este acto inicial tiene un propósito de provocar curiosidad y reflexión, generando un ambiente de apertura y positividad.</p> <p>A continuación, el docente les propone a las alumnas confeccionar sus propias "gafas positivas". Para ello, proporciona una plantilla en la que cada una puede pintar y recortar sus gafas.</p> <p>Una vez confeccionadas las gafas, cada alumna dibuja su rostro en el centro de un folio e indica su nombre. Estos folios son pasados de mesa en mesa, y las alumnas, con las gafas puestas, escriben cualidades positivas sobre sus compañeras, tales como: "Me ayuda con los deberes" o "Aprende muy rápido". El docente también participa, añadiendo su aportación, firmada.</p> <p>Al final de la actividad, cada alumna puede llevarse su dibujo a casa o, si se prefiere, se puede realizar un mural donde todos los dibujos y las cualidades positivas queden expuestos juntos, fortaleciendo así la cohesión y el sentido de comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Competencia social

Tabla 13

Nº	7
Título	El teléfono
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Competencia social
Duración aproximada	30 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Practicar la comunicación expresiva y receptiva.• Identificar cómo se puede distorsionar un mensaje verbal.
Materiales	Varios mensajes escritos en papeles distintos, pizarra o cartulina y rotulador negro, pictogramas ARASAAC.
Atención a la Diversidad	Se puede hacer que sean ellas las primeras que empiecen a transmitir el mensaje y que lo hagan ayudándose de pictogramas si tienen dificultades de comunicación. Se intenta que los mensajes que les lleguen sean sencillos y fáciles de transmitir de entrada para que el juego no les haga sentir que no pueden comunicarse.
Descripción	<p>Cuando se mantiene una conversación muchas veces el receptor no hace bien su función: primero porque no escucha con atención y segundo porque tiende a interpretar el mensaje distorsionándolo. La consecuencia es que no hay una buena comunicación porque el mensaje no se recibe con precisión. Este ejercicio es la adaptación de un juego popular.</p> <p>Se divide a las alumnas en dos grupos de entre 8-10 alumnas.</p> <p><u>1a parte:</u> A un miembro de cada grupo se le da un mensaje (el mismo para todos los grupos a la vez). El mensaje puede ser así: "Mi amiga se ha enfadado conmigo porque no he jugado con ella y me siento triste". Puede ser más corto o probar con una sola palabra. El profesor puede ir experimentando. Esta alumna que recibe el mensaje o a través de un papel escrito o en el oído, se lo dice a la compañera que tiene a su derecha. Tiene que ser lo suficiente bajo para que no lo oiga nadie más. Sólo puede decírselo una vez. La alumna que recibe el mensaje lo comunica a la compañera de la derecha de la misma forma y así hasta llegar a la última que dirá en voz alta lo que ha entendido.</p>

	<p>Se comprueba que el mensaje que llega a la última alumna, la mayoría de las veces no es el mismo que se ha querido transmitir al principio. Una por una, y en el orden inverso, de la última a la primera, dicen lo que han ido entendiendo y se observa que hay niñas que entienden mejor que otras y esto puede ser debido a que atienden bien al mensaje o que la otra persona se ha expresado con suficiente claridad. También se observa que cada grupo ha entendido una cosa distinta.</p> <p>Se pregunta a la primera alumna que ha transmitido el mensaje cómo se siente al ver que lo que ha dicho no se ha entendido y se llega a la conclusión que la relación entre personas que no se entienden no es buena.</p> <p>Por lo tanto, se remarca que, para que haya una buena relación y comunicación, es importante que quien escuche lo haga con mucha atención y quien lo transmita lo haga de forma clara. Se destaca que esto es aplicable para la relación con los amigos, con las familias, con los hermanos y con todas las personas con las que se relacionan.</p> <p>Se puede apuntar en una cartulina o en la pizarra la conclusión anterior sobre la buena comunicación.</p> <p><u>2a parte:</u> Tras la conclusión anterior, se repite el ejercicio anterior advirtiéndole que escuchen con más atención y se expresen con más claridad. Lo más seguro es que los mensajes no se distorsionen tanto.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Tabla 14

Nº	8
Título	El rincón de la paz
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Competencia social
Duración aproximada	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender las emociones de los demás. ● Desarrollar la práctica de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos.
Materiales	Cartulinas y marcador negro, espacio con dos sillas y un rincón,

	vocabulario emocional trabajado, pictogramas ARASAAC.
Atención a la Diversidad	Se añade a los carteles del rincón pictogramas que les ayuden a entender los pasos a seguir, así como a identificar y expresar sus emociones. En las hojas del pacto pueden utilizar emoticonos para expresar sus emociones.
Descripción	<p><u>Trabajo con todas las alumnas:</u> Se comunica que se va a construir en la clase un “rincón de la paz”. El profesor les indica el lugar donde se encontrará. En ese rincón van a poner dos sillas que siempre van a estar allí (si un conflicto es entre más personas, se añadirán más sillas). Una de esas sillas va a ser para hablar, y la otra para escuchar. El profesor hace dos rótulos, uno pondrá “escucho” y el otro “hablo”.</p> <p>Las sillas se ponen en el rincón de tal manera que quede una delante de la otra.</p> <p>Una vez colocadas, el adulto explica que muchas veces la persona que perjudica a la otra, lo hace sin darse cuenta y es necesario que quien se siente molesta se lo diga para solucionar el conflicto. Puede que la persona que se siente molesta no se atreva, o no encuentre el momento para decírselo, o no sepa cómo hacerlo y por eso se ha creado ese espacio: para las niñas que tengan un conflicto entre ellas y quieran solucionarlo. El propósito es buscar entre las dos partes una solución pacífica.</p> <p>El profesor les explica que hay un lenguaje mágico que, al hablarlo, se solucionan los conflictos. La persona agraviada u ofendida tiene que expresar a la persona que le ha ofendido cómo se siente y por qué. Para ello, utiliza las siguientes expresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuando me dijiste o me hiciste... ● Me sentí o me siento... (expresar la emoción: triste, enfadado, celoso, envidioso, solo, angustiado, nervioso, etc.). ● Necesito... (expresar lo que quiere que la otra persona rectifique para que él se sienta bien). <p>Todo esto se puede ir escribiendo en una cartulina, con un marcador negro, y al lado de cada expresión anotar las diferentes maneras que se puede uno sentir cuándo entra en un conflicto, para que tenga recursos a la hora de expresarse. Esta cartulina se engancha en la pared del rincón de la paz que queda enfrente de la silla del ofendido para que, cuando se lo diga, tenga un guion para expresarse correctamente.</p>

	<p>La persona que ofende, por su parte, tiene que empatizar y entender que sus palabras o actuaciones han producido malestar en otra compañera y disculparse. Para esto también hay fórmulas mágicas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siento haberte molestado, no me he dado cuenta.• Perdona, no sabía que eso te sentase tan mal. <p>Puede ocurrir que esta persona también se haya sentido ofendida y por eso ofendió. En ese caso, también utilizará las palabras utilizadas por el ofendido (descritas más arriba). El profesor escribe todo esto en dos cartulinas y las pega en la pared.</p> <p>Una vez que cada alumna implicada se ha expresado, las dos deberán aportar alguna solución al conflicto teniendo en cuenta los deseos de cada una. El profesor puede ayudar en esta fase e incluso hacer de mediador, y el propósito es llegar a un acuerdo negociado.</p> <p>El pacto se escribe y las personas implicadas lo tienen que firmar. Se cuelga después, en un espacio de la pared del rincón de la paz que destinamos a ello. Tras la firma, los implicados pueden darse la mano o abrazarse como símbolo de que cumplirán el pacto al que han llegado.</p> <p>Estos pactos se tienen que revisar al cabo de una semana para ver si han funcionado, y, si no es así, volver a pactar. Si el conflicto se ha solucionado del todo, se quitan de la pared.</p> <p>Como ejemplo se puede pedir voluntarios que quieran resolver su conflicto y hacer todo el proceso delante del alumnado.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Competencias para la vida y el bienestar

Tabla 15

Nº	9
Título	¿Qué hago yo para que se esté bien en la clase?
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Competencias para la vida y el bienestar
Duración aproximada	<ul style="list-style-type: none"> • 30 minutos para la elaboración de los ítems. • 10-15 minutos para rellenar la tabla de forma individual.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar sentimientos de grupo e identidad. • Fomentar la actitud de sentirse responsable del bienestar de los otros. • Aprender a mostrar gestos de agradecimiento hacia los demás cuando hacen alguna cosa por nosotros.
Materiales	Fotocopias de la tabla que se elabora con las aportaciones de las alumnas.
Atención a la Diversidad	Se deben tener en cuenta sus características para adaptar los ítems de la actividad. Probablemente estos deben ser diferentes a los del resto de las alumnas. Cuando se tengan pensados, se pueden utilizar pictogramas en la tabla en lugar de frases escritas y caritas (emoticonos) para valorar el grado de consecución.
Descripción	<p>Se conversa conjuntamente de la necesidad de encontrarnos bien en la clase y con nuestras compañeras, ya que nos pasamos allí una buena parte del día. De cómo se trata a las compañeras y de lo que se espera de ellas, depende en gran parte la armonía del grupo. En grupo se puede hacer una lista de cosas que podrían hacerse para que se sientan a gusto. Se crea una tabla con lo que ellas han dicho y se les da una copia a cada una. Se pide que pongan una cruz en el número 3 si lo hacen siempre, en el número 2 si lo hacen a menudo y en el número 1 si lo hacen pocas veces. Se remarca que así verán no solo cómo tratan a sus amigas, sino a todas las compañeras del grupo clase. La misma tabla la pueden volver a repetir varias veces durante el curso para ver si hay cambios y así poder reflexionar y hablar.</p> <p>El docente conduce la conversación de manera que en la tabla aparezcan estos ítems o parecidos:</p>

	Fecha:	1	2	3
	Antes de enfadarme, me tranquilizo y pienso.			
	Ayudo.			
	Procuro entender a los demás (cada uno tiene sus motivos y razones).			
	Sonrío.			
	Escucho.			

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).

Tabla 16

Nº	10
Título	El amigo invisible
Nivel Educativo	1º primaria
Competencia Emocional	Competencias para la vida y el bienestar
Duración aproximada	Una semana
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir y valorar que cuidar de los demás nos hace sentir mejor. • Reconocer que es importante atender a los demás y no centrarnos solo en uno mismo. • Detectar actitudes como la amabilidad, que nacen cuando las emociones positivas dominan las relaciones entre las personas.
Materiales	Lápiz, papel, cajita o bolsa para poner los papeles, vocabulario emocional trabajo.
Atención a la Diversidad	No es necesaria una adaptación específica para las alumnas con necesidades educativas especiales. La finalidad de la actividad es descubrir que hacer cosas por los demás nos hace sentir mejor y detectar todo lo bueno que los otros hacen por nosotros. Se pueden ofrecer pistas para que tengan detalles amables con la niña que les ha tocado o ayudarlas a preparar pequeñas sorpresas.
Descripción	Se escribe en un papel el nombre de cada una de las alumnas y se ponen dentro de una bolsa. Cada una tiene que coger un papel: el

	<p>nombre que contenga será su amigo invisible, con lo que esta no puede saber quién es. Si se considera necesario, se puede pedir ayuda al profesor para no ser descubierto.</p> <p>La alumna A debe cuidar de la alumna B. Cuidar quiere decir preocuparse por ella, ayudarla con los deberes si lo requiere, preocuparse para que no esté sola, que se divierta, hacerle un dibujo y dejárselo en la mesa sin que se dé cuenta, etc. Se permite hacer obsequios, siempre que sean elaborados por una misma.</p> <p>Transcurrida una semana, se pregunta a una alumna quién cree que ha sido su amigo invisible y por qué. A su vez, la alumna descubierta responde a la misma pregunta y así sucesivamente hasta que se descubra el secreto guardado.</p> <p>Antes de descubrir quién ha sido el amigo invisible de cada alumna se pueden trabajar las siguientes reflexiones con todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">● ¿Cómo habéis cuidado de vuestro amigo invisible?● ¿Qué habéis hecho por él?● ¿Qué podríais haber hecho más para que se sintiera valorado, apreciado?● ¿Os ha gustado cuidar de los demás?● ¿Cómo os habéis sentido cuidando o estando pendientes de que los demás estén bien?● ¿Cómo habéis notado que los demás estaban pendientes de vosotros?● ¿Podéis adivinar quién es vuestro amigo invisible? ¿Cómo lo habéis descubierto?
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Cassà (2023).