



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Agustina Rivero

**Máster Universitario. Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de
Intervención
(Especialidad/Itinerario Profesionalizador)**

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2019-2020

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Agustina Rivero

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2019-20

Palabras clave del trabajo:

Educación emocional, inteligencia emocional, prácticas restaurativas, estudio de caso, práctica docente.

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo: Virginia Morcillo Loro

Resumen

El Trabajo de Fin de Máster (TFM) que se presenta se plantea como finalidad analizar y dar a conocer los beneficios de la implementación de prácticas de educación emocional y de resolución de conflictos en un contexto educativo singular, desde la mirada particular docente (eje clave del proceso de investigación), del alumnado y de las familias. Se pretende analizar y dar a conocer el lugar que ocupa la educación emocional en el contexto escolar.

Se realiza una revisión de la literatura enfocada principalmente en tres ejes clave: la inteligencia emocional, la educación emocional y las prácticas restaurativas. Por otro lado, se explica la puesta en marcha de un proyecto y prácticas concretas de educación emocional en un contexto particular, ubicado en la zona Lluçmajor. Se pretende conocer qué prácticas se ponen en marcha en este proyecto de reciente implantación, y aprender del testimonio y las prácticas llevadas a cabo por una de las docentes responsables de dicho proyecto. Mediante los testimonios de participantes en el proyecto y el análisis de los documentos de centro, se persigue el objetivo de dar a conocer este caso único, desde una metodología cualitativa que contribuye a dar voz a los participantes.

Teniendo en cuenta que la educación emocional debería ocupar un lugar relevante en las instituciones educativas, por los múltiples beneficios que comporta para el desarrollo integral del alumnado, mediante esta investigación se pretende remarcar la importancia de incluirlo en el contexto educativo y dar a conocer los beneficios que aporta, tanto en el alumnado como en los docentes.

Palabras clave

Educación emocional, inteligencia emocional, prácticas restaurativas, estudio de caso, práctica docente.

Abstract

The Final Master's Project (TFM) that is presented aims to analyze and publicize the benefits of the implementation of practices of emotional education and conflict resolution in a unique educational context, from the particular teaching perspective (backbone of the research process), but also from students and families perspective. the objective is to analyze and publicize the place of emotional education in the school context.

A review of the literature is carried out, mainly focused on three key points: emotional intelligence, emotional education and restorative practices. On the other hand, there is an explanation of the implementation of a project and concrete practices of emotional education in a particular context, located in Lluçmajor. The aim is to find out which practices are being implemented in this recently initiated project, and to learn from the testimony and practices carried out by one of the teachers responsible for the project. Through the testimonies of participants in the project and the analysis of the center documents, the objective is to publicize this unique case, using a qualitative methodology that contributes to giving participants a voice.

Taking into account that emotional education should occupy a relevant place in educational institutions, due to the multiple benefits that it entails for the integral development of students, this research aims to highlight the importance of including it in the educational context and publicize the benefits that it contributes, both for students and teachers.

Keywords

Emotional education, emotional intelligence, restorative practices, case study, teaching practice.

Índice

Introducción.....	5
PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	6
1. Justificación y contextualización del Trabajo Fin de Máster.....	6
1.1. Las inquietudes personales y profesionales: primer eje.....	6
1.2. Justificación del estudio: segundo eje.....	7
2. Formulación del problema de investigación.....	12
3. Objetivos del estudio: general y específicos.....	12
SEGUNDA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	13
4. Estado de la cuestión.....	13
4.1. Metodología del Estado de la Cuestión.....	13
4.2. Resultados del análisis de la literatura. Aportaciones de las investigaciones a la temática seleccionada.....	17
4.2.1. Categoría de revisión bibliográfica 1. Inteligencia Emocional.....	18
4.2.2. Categoría de revisión bibliográfica 2. Educación Emocional.....	21
4.2.3. Categoría de revisión bibliográfica 3. Prácticas Restaurativas.....	26
4.3. A modo de epílogo. Algunas conclusiones sobre el Estado de la Cuestión.....	29
TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACION	30
5. Metodología de la investigación.....	30
6. Fases del Estudio de Caso.....	30
6.1. Fase preparatoria.....	31
[a] Justificación de la metodología del Estudio de Caso.....	31
[b] Definición de la unidad de análisis.....	32
[c] Análisis del contexto: entorno, escuela y docentes.....	33
6.2. Fase de planificación, negociación y trabajo de campo.....	36
[a] Presentación de la propuesta de investigación en el centro.....	36
[b] Categorías, preguntas de investigación y objetivos.....	36
[c] Instrumentos de recogida de información.....	38
[d] Compromisos éticos por los que se rige este estudio.....	43
6.3. Fase de análisis y tratamiento de datos.....	43
CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	44
7. Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas.....	45
8. Conclusiones, limitaciones y líneas de continuidad.....	66
Referencias bibliográficas.....	72
Anexos.....	79
Anexo I. Preguntas planteadas a los alumnos en las entrevistas grupales.....	79
Anexo II. Preguntas realizadas en la entrevista a marta (madre participante).....	80
Anexo III. Resumen artículos revisados.....	81
Anexo IV. Preguntas realizadas en la entrevista a la docente participante.....	91
Anexo V. Consentimiento informado.....	94
Anexo VI. Preguntas realizadas a los docentes.....	95
Índice de Tablas	
Tabla 1. Objetivo General del TFM	13
Tabla 2. Objetivos Específicos del TFM.....	13
Tabla 3. Estrategia de búsqueda.....	14
Tabla 4. Proceso de búsqueda seguido.....	15
Tabla 5. Modelo de Goleman (1995).....	19
Tabla 6. Rasgos de identidad del centro.....	35
Tabla 7. Categorías de análisis.....	37
Tabla 8. Códigos empleados en la descripción del caso.....	44
Tabla 9. Resumen de los artículos revisados.....	81

INTRODUCCIÓN

El lector podrá reconocer que el presente estudio se encuentra estructurado en cuatro partes. La primera parte hace referencia a la *contextualización y justificación* del TFM, en la que se detallan las razones por las que se considera necesario realizar esta investigación desde diferentes planos: [a] las inquietudes personales y profesionales y [b] su relevancia desde una mirada epidérmica sobre el estado de la cuestión (investigaciones que avalan y respaldan la necesidad de implementar investigaciones educativas que tomen esta problemática como eje). Al mismo tiempo, presentamos el *problema de investigación* y los objetivos, tanto generales como específicos que, orientan el estudio.

La segunda parte, conecta con este último aspecto, ofreciendo una lectura profunda y crítica de la *literatura* desde tres categorías: 1) la inteligencia emocional, 2) la educación emocional y, 3) las prácticas restaurativas. Se ha configurado desde el plano más general (la inteligencia emocional) hasta el más particular: la inteligencia emocional en el campo escolar, la llamada “educación emocional” y la resolución de conflictos mediante las prácticas restaurativas. Para el análisis nos hemos nutrido de investigaciones científicas actuales, fundamentos teóricos, entre otros aspectos.

La tercera parte se detiene en el desarrollo de la investigación. Se describe, de modo sucinto, la *metodología* seleccionada y las diferentes *fases del estudio de caso*. Para su definición tomamos las aportaciones de Rodríguez Rojo (2011), que se resumen en: [1] fase preparatoria, [2] fase de planificación, negociación y trabajo de campo, [3] fase de análisis y tratamiento de los datos.

Finalmente, en la cuarta y última parte del trabajo se realiza un *análisis de los datos obtenidos* mediante los diferentes instrumentos de recogida de información y presentados según las categorías señaladas para la investigación. Finalmente, se detallan las *conclusiones* (coherentes con los propósitos del estudio y del estudio de caso particular), las *limitaciones* y las *líneas de continuidad*.

PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

1. Justificación y contextualización del Trabajo Fin de Máster

La finalidad de este capítulo reside en sentar las bases del estudio desde varios ejes. En primer lugar, recogemos las inquietudes personales y profesionales de la investigadora en pro del objeto de estudio para, finalmente, justificar su relevancia desde una mirada epidérmica sobre el estado de la cuestión.

1.1. Las inquietudes personales y profesionales: primer eje

Antes del siglo XX apenas teníamos constancia de estudios relacionados con el desarrollo emocional y la importancia de las emociones. A lo largo del siglo citado se han ido desarrollando diversos estudios que nos aportan conocimientos sobre la gran importancia del conocimiento, control y manejo de las emociones en el ser humano. A raíz de dichos estudios y de las aportaciones de importantes autores del tema como Daniel Goleman (1995), se ha podido conocer en profundidad lo importante que es el trabajo emocional a nivel intrapersonal e interpersonal. Ahora bien, si se enfoca al contexto educativo, la implementación del trabajo emocional en el aula ha sido y sigue siendo un proceso lento. En general, en los centros educativos la competencia emocional se trabaja de forma somera, según el informe de la Fundación Botín del año 2008, la educación emocional en España se desarrolla principalmente de manera teórica, con prácticas centradas en el profesorado y que no incluyen a las familias ni a la comunidad (Clouder et al., 2008). Se hace hincapié en el desarrollo de otras competencias, o en la adquisición de los objetivos planteados a nivel curricular. Sí que hay que mencionar que en los últimos años se le ha dado peso al trabajo emocional en el aula (Escamilla, 2009; Hué, 2008; González, González & Sandoval, 2014), pero, aun así, en muchos centros educativos no es una prioridad. Al hilo de esta apreciación el equipo de Clouder et al. (2008) ratifican que “los programas de educación emocional que se apliquen en las escuelas deben tener un marco científico que permita a los educadores responder a preguntas tan básicas como: qué habilidades estoy educando, por qué, cómo sé que están mejorando mis alumnos” (p.193).

Con relación al trabajo del desarrollo emocional en las aulas, la postura y las creencias de la investigadora se basan en que existe una gran necesidad de llevar a cabo programas y/o estrategias para introducir la educación emocional en las instituciones educativas. Consideramos que el hecho de conocer, regular y autogestionar las propias emociones aportará beneficios a lo largo de la vida de cada persona, al tiempo de considerar la oportunidad para proporcionar a los infantes las herramientas y estrategias necesarias para poder llevar a cabo ese trabajo interno. Desde esta lógica, la investigadora recalca que como docentes hemos de tener que adaptarnos a la diversidad de nuestro alumnado, siendo uno de sus objetivos principales, ofrecer herramientas para aquel o aquella docente que decida sumergirse en el ámbito de las emociones y, desde otra óptica, profundizar en un caso ejemplar. Algunos de los interrogantes que guían su preocupación ante esta temática son: *¿qué beneficios proporciona el trabajo emocional a los infantes? ¿Y en su vida futura como adultos? ¿Se les está proporcionando herramientas que sean útiles para gestionar y autorregular sus emociones y posibles conflictos?*

Este caso ejemplar se ubica en una zona de Mallorca, específicamente en Lluçmajor, y fue seleccionado por las posibilidades de aprendizaje que ofrece, así como la cercanía y el vínculo que tiene la investigadora con una de las responsables del proyecto, junto a una relación cordial con todo el colectivo docente. Por otra parte, el hecho de conocer al alumnado puede resultar un punto a favor, en el sentido de tener la fase de toma de contacto establecida desde hace unos años. Es importante recalcar que este hecho no interferirá en los resultados de la investigación, primando el principio de credibilidad y transparencia.

1.2. Justificación del estudio: segundo eje

La relevancia del tema elegido se fundamenta en el principio de que el bienestar debe ser una de las metas más importantes de la educación. Un objetivo básico de la educación es fomentar el bienestar personal y social de los niños, y para ello, es necesario que sean capaces de regular sus propias emociones, lo cual, requiere un trabajo previo para conseguirlo. En educación, se persigue la meta de conseguir que los niños se desarrollen al máximo de sus capacidades, a todos los niveles, pero, durante mucho tiempo, el foco de desarrollo y aprendizaje ha estado en el nivel curricular del alumnado, dejando de lado aspectos tan relevantes como el bienestar mental, las relaciones interpersonales, o la autoestima. Todos estos aspectos están directamente relacionados

con educar las emociones. Dicho esto, se pretende demostrar, mediante estudios e investigaciones que se han llevado a cabo, que trabajar la educación emocional dentro del contexto educativo es una fuente de grandes beneficios, y que, únicamente incluyendo el aspecto emocional en la labor educativa, se podrá conseguir un desarrollo integral del alumnado.

Como marco legislativo-normativo de referencia, es importante tener como base la *Convención sobre los Derechos del niño*, aprobada el 20 de noviembre de 1989. Se considera un documento de referencia al ser la primera ley internacional que establece cuáles son y defiende los derechos de los niños y niñas. Ratifica los derechos de la infancia y contribuye a garantizar su protección y desarrollo. Gracias a la aprobación de esta convención, se han llevado a cabo muchas actuaciones en el mundo en defensa de los derechos de niños y niñas, en relación a la supervivencia, la educación y la salud. Además, teniendo este documento como referente, se ha conseguido enfatizar la necesidad de crear un entorno seguro para los niños, protegiéndolos de los malos tratos y la violencia. En el artículo 27.1 de la Convención sobre los Derechos del niño, se hace referencia a que “los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (p.21). En el apartado a del artículo 29 se puede leer que la educación del niño debe estar dirigida a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (p.23). Al hilo de esta apreciación, es necesario hacer mención de lo que dictaminan las leyes educativas actuales en relación al fenómeno de estudio. Atendiendo al marco nacional, la legislación vigente nos conduce a la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) y a su antecesora, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006). En su análisis hemos podido evidenciar que el concepto “educación emocional” no aparece latente de forma explícita, aunque se concibe la educación como un medio para garantizar el desarrollo integral del alumnado, incluyendo así, el ámbito emocional. Prueba de ello lo tenemos en el objetivo de la educación que presenta a *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) y que se manifiesta de la siguiente manera: “conseguir que todos los ciudadanos y ciudadanas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (pp. 3-4). Al mismo tiempo, resulta casi paradigmático como la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE,

2013) únicamente se hace eco del vocablo “emocional” en el capítulo 57: “las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (p. 39).

En el ámbito nacional, algunas Comunidades Autónomas se han hecho eco de la significatividad que presenta una adecuada educación emocional desde edades tempranas que, han introducido programas y/o proyectos de educación emocional y alusiones en su legislación educativa para su tratamiento. Al respecto, tomamos como ejemplo la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura*, gracias a ella, existe la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Se trata de una de las primeras comunidades en España, que entiende que el desarrollo afectivo y emocional debe ser incluido en el currículum, de ahí la ley mencionada y la puesta en marcha de esta red de escuelas. Otra comunidad autónoma pionera en Educación Emocional es Canarias, donde, en el año 2013, se incorporó la Educación Emocional y para la Creatividad, como área del currículum de Educación Primaria. En Málaga, se ha desarrollado el programa INTEMO+, desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, basado en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, y con el objetivo de desarrollar y mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes mediante prácticas dinámicas (Berrocal, González & Cobo, 2017). En Cantabria, cabe destacar la labor de la Fundación Botín, que lleva varios años poniendo en marcha el programa Educación Responsable, desde el cual se fomenta el desarrollo integral del individuo, incluyendo así actividades que favorecen el desarrollo social, afectivo, cognitivo y emocional. En este programa se ayuda a los niños a identificar y expresar sus propias emociones, desarrollar su autoestima, relacionarse con los demás de manera asertiva, y resolver problemas, entre otros aspectos. Los resultados de la aplicación de este programa han mostrado una disminución de la ansiedad de los niños, una mejora de su inteligencia emocional y de los niveles de asertividad (Sánchez, 2011).

Comentada la legislación vigente, en relación a las investigaciones más destacadas, a nivel nacional, es necesario destacar el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), un grupo de investigación creado en Barcelona en el año 1997, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Fundado por Rafael Bisquerra, uno de los mayores referentes en España en el ámbito de la educación emocional, y dirigido actualmente por Gemma Filella Guiu. Su línea principal de investigación es la educación emocional. Entre sus aportaciones destaca la creación del

Postgrado en Educación Emocional y Bienestar, en el año 2002; el Postgrado e Inteligencia Emocional en las Organizaciones, en 2009, y las Jornadas de Educación Emocional que se realizan desde el año 2005. Además, han realizado numerosas publicaciones sobre educación emocional, entre ellas podemos destacar el artículo de Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella & Soldevila (2005) “una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)”, publicado en el número 17 de la *Revista Cultura y Educación*. Si hilamos esta investigación al ámbito curricular, seguimos escudriñando la necesidad de incluir en el currículum escolar la educación emocional. En este caso diseñaron una propuesta psicopedagógica basada en las competencias emocionales de Bisquerra (2003) dirigida al segundo ciclo de infantil del CEIP Pinyana (Alfarrás, Lleida). Una propuesta con un marcado carácter deliberativo entre los investigadores citados y el grupo de maestros de educación infantil.

A nivel internacional, numerosos países han puesto en marcha programas de educación emocional, cada uno con unas características y objetivos diferentes, dependiendo del contexto de dicho país. En Argentina cabe destacar el *Programa de Educación Emocional del Washington School* y el *Programa Sin Afecto no se Aprende ni se Crece*, llevado a cabo desde el año 2004 y dirigido a niños con problemas psicosociales derivados de situaciones contextuales difíciles. En Estados Unidos cabe mencionar la Organización llamada *Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning (CASEL)*, encargada de proporcionar programas de bienestar y enfocados a la mejora social del alumnado. Finlandia llevó a cabo entre los años 2002 y 2005 el *Proyecto de Educación Emocional MUKAVA*, que tenía como objetivo apoyar la vida familiar y la vida escolar y, promover una mejora de la situación social, emocional y del bienestar de los niños. A pesar de que este programa finalizó en 2005, sus efectos positivos siguen presentes en el alumnado, y, muchos centros siguen llevando a cabo las actividades de dicho programa. En Reino Unido destaca el *Programa Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*, mediante el cual se trabaja la empatía, la regulación emocional y las habilidades sociales, entre otros contenidos. En Austria destacan los siguientes programas que han mostrado efectos positivos en el bienestar social y emocional del alumnado: el *Programa Bienestar* (2009) y el *Programa KoSo-Competencia Social y Comunicación*. En Sudáfrica, se adaptan a su contexto social y económico, y para mejorar la situación de los alumnos se lleva a cabo el *Programa Orientación para la Vida*.

Teniendo como base las investigaciones y programas llevados a cabo, tanto a nivel internacional como nacional, se puede comprobar que, la educación emocional es totalmente necesaria y que, contribuye al bienestar de los alumnos. Al recibir una educación emocional desde edades tempranas, se aprende a autorregular las emociones propias en diversas situaciones de la vida, y con ello, a resolver de manera más acertada, situaciones que se pueden presentar a lo largo de la vida. Justificamos tal apreciación de la mano de Rojano (2010):

Se trata de capacitar a los niños para que adopten comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano. Aquí la prevención se entiende como la anticipación a los problemas derivados de perturbaciones emocionales. Se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede conducir en ciertas ocasiones, al consumo de drogas, anorexia, violencia, angustia... Por lo tanto, es interesante y necesario educar la inteligencia emocional en la escuela para que el niño sea capaz de solucionar y enfrentarse a los problemas que se le presente, y del mismo modo sea capaz de controlar sus emociones. (p.55)

Seguimos evidenciando su tratamiento en las instituciones educativas presentando algunos de sus múltiples beneficios, entre los que destacamos la disminución de algunos problemas que, en la actualidad, afectan a un gran número de personas, como pueden ser la ansiedad, depresión, dependencia emocional, y aquellos derivados del autoconcepto y la autoestima. El desarrollo y la educación de la conciencia de las emociones (Lewis, 1992), habilidades de regulación de las emociones (Luca de Tena, Rodríguez & Sureda, 2000) del autoconcepto (Hidalgo & Palacios, 2001) y la autoestima (Palacios & Oliva, 1991), de las habilidades sociales (Teixidor, 2001), de las habilidades para la vida (López, 2003) en la primera infancia permitirá a los infantes desarrollar el sentimiento de empatía, aprender a emocionarse, capacidad de regular las emociones desagradables, tolerar la frustración, aprender a relajarse para dominar emociones, conocer cuáles son sus capacidades, preferencias, limitaciones, aceptándolas y valorándolas, sentimiento de seguridad y confianza y la capacidad para comprender los sentimientos y reacciones de una persona, entre otras. Al mismo tiempo, en casos de alumnos con algún tipo de trastorno, como, por ejemplo, TDAH, TEA, trastornos de conducta, etc., la educación emocional es fundamental. Proporcionar a estos alumnos y alumnas herramientas para autorregularse, contribuirá a minimizar los rasgos de los trastornos que padecen, lo cual

contribuirá a tener un mejor ambiente en el aula, relaciones menos conflictivas entre iguales, y un bienestar emocional en el alumnado.

En esencia, existe el menester de implementar programas y/o estrategias de educación emocional en las instituciones educativas. Consideramos que el hecho de adquirir las competencias emocionales nos aportará múltiples beneficios en nuestra trayectoria vital. En este sentido, resulta adecuado facilitar a los y las infantes las herramientas pertinentes para poder adquirir una adecuada educación emocional. La motivación principal de la investigadora reside en: a) resaltar la importancia y los beneficios de la educación emocional y b) dar a conocer distintas maneras de trabajar a nivel emocional en el aula y de resolver conflictos. Al mismo tiempo, la investigadora pretende aportar una vía de investigación-acción para aquellos docentes que deseen implementar proyectos de este tipo, así como despertar el interés y la motivación de aquellos maestros/as que, a día de hoy, no incluyan propuestas de educación emocional y de resolución de conflictos en la cotidianidad de la acción educativa.

2. Formulación del problema de investigación.

El presente estudio se dirige a conocer y describir los beneficios de la implementación de prácticas (actividades y dinámicas concretas) de educación emocional y de resolución de conflictos en la etapa de educación primaria, tomando como eje la práctica docente en este campo.

3. Objetivos del estudio: general y específicos.

Una vez dilucidado el planteamiento y la contextualización del presente Trabajo Final de Máster desde dos ópticas: motivaciones de la investigación y justificación del estudio, estamos en disposición de acuñar los propósitos que orientan el mismo. Si bien los motivos que justifican la relevancia de la línea de investigación propuesta nos llevan a plantearnos el *objetivo general* (Véase tabla 1):

Tabla 1.

Objetivo General del TFM

OB. G. Conocer y describir los beneficios de la implementación de prácticas de educación emocional y de resolución de conflictos en la etapa de educación primaria en un contexto educativo particular, desde la mirada docente como eje clave, del alumnado y de las familias como elementos complementarios.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para determinar los propósitos particulares del estudio, tomamos como referente el Objetivo General. Este hecho garantiza una mayor coherencia interna. Por tanto, los *objetivos específicos* (Véase tabla 2) que orientan el trabajo quedan expresados de la siguiente manera:

Tabla 2.

Objetivos Específicos del TFM.

OB. E1. Consultar y realizar una lectura crítica de fuentes bibliográficas y estudios relacionados con la inteligencia emocional, la educación emocional y las prácticas restaurativas en el contexto escolar.

OB. E2. Conocer las dinámicas y prácticas de educación emocional que se llevan a cabo en un contexto escolar particular y singular.

OB. E3. Conocer las opiniones y vivencias de docentes, alumnado y familias participantes en el proyecto.

OB. E4. Analizar los datos e información obtenida y la relación de los mismos con las fuentes teóricas de relevancia.

Nota. Fuente: Elaboración propia

SEGUNDA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA

4. Estado de la Cuestión

4.1. Metodología del Estado de la Cuestión

Consideramos pertinente realizar una primera aproximación al Estado de la Cuestión desde una revisión incipiente en torno a investigaciones y estudios más destacables en base a la temática de investigación seleccionada. Tal aproximación se vertebra en tres conceptos fundamentales: *educación emocional*, *inteligencia emocional* y *prácticas restaurativas*. La estrategia de búsqueda que se ha utilizado para realizar la búsqueda sistemática queda registrada a continuación (Véase tabla 3):

Tabla 3.
Estrategia de búsqueda.

Bases de datos consultadas: Dialnet, Scopus y Eric

Términos utilizados para la búsqueda:
“EDUCACIÓN EMOCIONAL”
“INTELIGENCIA EMOCIONAL”
“PRÁCTICAS RESTAURATIVAS”

<u>Criterios de inclusión:</u>	<u>Criterios de exclusión:</u>
Los documentos han de haber estado evaluados, tienen que ser artículos.	Temática del documento alejada del foco de interés del tema de estudio.
Los documentos han de ser actuales, se ha elegido un intervalo de tiempo desde 2014 hasta la actualidad.	Idioma: aquellos documentos en idiomas diferentes al castellano, inglés o lengua catalana serán excluidos.
Se incluirán documentos elaborados por autores destacados y relevantes en el tema, aunque no cumplan el criterio anterior.	Documentos basados en programas y/o metodologías aplicados en estudios de nivel secundario o universitario. Documentos enfocados en ámbitos diferentes a la educación, como pueden ser el ámbito de la medicina o ámbito jurídico.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de búsqueda ha consistido en indagar en Dialnet y Scopus los tres términos seleccionados. En Dialnet la búsqueda se ha hecho en castellano, y se ha escogido la opción “artículo de revista”, para asegurar que sean documentos evaluados. En Scopus la búsqueda se ha realizado tanto en español como en inglés, seleccionando los filtros “artículos o revisiones”, “open Access” y el intervalo de tiempo “año 2014-actualidad”. La siguiente tabla (Véase tabla 4) muestra el proceso de búsqueda seguido:

Tabla 4.
Proceso de búsqueda seguido.

En la búsqueda del concepto “educación emocional” en las bases de datos Dialnet y Scopus, y la búsqueda del mismo concepto en inglés se han seleccionado 11 artículos, todos ellos en español, para su posterior lectura.

	SCOPUS: “prácticas restaurativas”
	Filtros:
	<ul style="list-style-type: none"> - Año 2014-actualidad - Artículos o revisiones - <i>Open access</i>
DIALNET: “prácticas restaurativas” Filtros: “artículo de revista”	La búsqueda en español y aplicando los criterios de selección elegidos NO da resultados. Se procede a la búsqueda en inglés utilizando el término “restorative practices”.
Resultados: 22 artículos encontrados, se seleccionan 6 por su título.	Resultados: 18 documentos encontrados.
Después de leer el resumen y comprobar fechas de los artículos, se eligen finalmente 3 documentos.	Después de leer los títulos, se eliminan varios artículos por los siguientes motivos: <ul style="list-style-type: none"> - Fuera de la temática. Muchos están enfocados al ámbito jurídico o de la medicina. - Repetidos.
	Se seleccionan 2 documentos, de los cuales se pasa a leer el resumen.

En la búsqueda del concepto “prácticas restaurativas” en las bases de datos Dialnet y Scopus, y la búsqueda del mismo concepto en inglés, se han seleccionado 5 documentos, todos ellos en español, para su posterior lectura.

Dialnet: “inteligencia emocional” 1432 documentos encontrados	Scopus: “inteligencia emocional” Filtros:
28 artículos elegidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Año 2014-actualidad - Artículos o revisiones - Open Access
Criterios de inclusión:	
i. Relación título – foco de interés de la investigación.	64 documentos encontrados, de los cuales, mediante la lectura del título y observando si cumplían los criterios de exclusión, se han seleccionado 13. Después de la lectura del resumen de los documentos, se han seleccionado 5 documentos. Para descartar el resto, se han tenido en cuenta los siguientes criterios de exclusión:
Criterios de exclusión:	<ul style="list-style-type: none"> - Temática del documento alejada del foco de interés del tema de estudio. - Documentos basados en programas y/o metodologías aplicados en estudios universitarios.
<ul style="list-style-type: none"> - Idioma. - Año de publicación. 	Dificultad para acceder al documento completo y su descarga.
Finalmente, y después de leer el resumen de los artículos seleccionados, se han elegido solo 3 de ellos. Cabe destacar como limitación y criterio de exclusión que los artículos encontrados no entran en el intervalo de tiempo planteado, es decir, no son actuales. Además, muchos de ellos hablan sobre inteligencia emocional en adultos, lo cual se aleja del tema de interés.	

En la búsqueda del concepto “inteligencia emocional” en las bases de datos Dialnet y Scopus, se han seleccionado 8 documentos para su posterior lectura.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Una vez concluido este proceso, se ha procedido a realizar una búsqueda en la base de datos **ERIC** (*Educational Resource Information Center*), debido a la escasez de artículos en inglés encontrados y con el objetivo de obtener esa información. El término utilizado para la búsqueda ha sido “emotional education”. Se han seleccionado los siguientes filtros de búsqueda: “since 2011” y “journal articles”. Se han obtenido 156 resultados. Los criterios de inclusión y exclusión han sido los mismos que en las búsquedas anteriores en las otras bases de datos. Realizando una primera lectura, teniendo en cuenta los artículos ya obtenidos y el foco de interés de la investigación, se han seleccionado 6 documentos. La mayoría de los documentos descartados eran aportaciones teóricas, no aplicaciones prácticas de programas, por lo que, quedaban fuera del foco de interés.

Después de esta primera búsqueda, se han obtenido un total de 30 documentos, entre las tres bases de datos (Scopus, Dialnet y Eric), de los cuales se ha procedido a la lectura y análisis de su contenido, y a decidir si son útiles para la investigación. Además, es necesario mencionar que, se han utilizado también para analizar el estado de la cuestión algunos documentos que no han sido resultado de la búsqueda sistemática, sino que ya se habían obtenido anteriormente debido a otra búsqueda y fuentes de información, y que se han considerado relevantes para el análisis realizado.

Una vez analizados los artículos y considerando aquellos que ya se tenían, se han seleccionado finalmente 23 documentos para analizar el estado de la cuestión. Se han tenido en cuenta que fueran publicaciones actuales. En algunos casos, y como excepción, se ha eliminado el criterio de actualidad (2014 hasta ahora) debido a la relevancia y las aportaciones de algunos documentos en los cuales se ha priorizado su contenido en lugar de la fecha de publicación. El instrumento utilizado para organizar los artículos seleccionados ha sido una tabla elaborada para ello, en la cual se especifica nombre y autores, fechas de publicación, objetivos, resultados y conclusiones del estudio. Dicha tabla se puede ver en anexos III (*Véase* tabla 9) y en ella se pueden encontrar artículos internacionales, nacionales y a nivel local.

Como expresamos anteriormente, con el propósito de ofrecer la información de manera estructurada, se han dividido los documentos tres categorías. Estas son:

inteligencia emocional, educación emocional y prácticas restaurativas. En la tabla 5 se puede observar que se le ha asignado un color a cada categoría. El verde corresponde a educación emocional, el azul a inteligencia emocional y el naranja a prácticas restaurativas. De este modo, con un vistazo a la tabla se puede observar que, la mayoría de los documentos abarcan el tema de la educación emocional, únicamente 5 de ellos hablan sobre inteligencia emocional, y otros 4 comprenden el tema de las prácticas restaurativas. Con esto se demuestra que, cuanto más concreto es el tema y la búsqueda, menos información se encuentra al respecto.

Los artículos que se han escogido son adecuados para la investigación debido a que corresponden a programas o aplicaciones prácticas sobre educación emocional que se han implementado en diversas instituciones educativas especializadas. Esto permitirá observar y analizar qué se ha hecho en relación a inteligencia emocional, educación emocional, prácticas restaurativas; todo ello enfocado tanto a alumnos como a docentes.

En cuanto al lugar donde se han desarrollado las investigaciones y los estudios, los resultados reflejan que existen múltiples propuestas llevadas a cabo a nivel nacional, 12 de los artículos seleccionados corresponden a centros escolares que se encuentran en diversas Comunidades Autónomas de España. A nivel internacional, se han seleccionado 10 artículos correspondientes a diversos países, destacando principalmente programas llevados a cabo en Estados Unidos. A nivel local y en el contexto de las Islas Baleares, no se han obtenido muchos resultados, únicamente se ha seleccionado un estudio perteneciente a la localidad de Palma.

4.2. Resultados del análisis de la literatura. Aportaciones de las investigaciones a la temática seleccionada

A continuación, se presenta la información y las conclusiones extraídas de los documentos seleccionados, manteniendo las categorías de análisis elegidas. Fruto de un proceso de búsqueda, selección y lectura crítica de diversas fuentes de información y acorde a los objetivos de la investigación, presentamos los siguientes resultados. Cabe decir que organizamos la información desde el concepto de [1] *Inteligencia Emocional* (en sentido amplio), extendiendo el concepto al campo educativo, [2] *Educación Emocional* y, finalmente, particularizando en resolución de conflictos en el aula con las

[3] *Prácticas Restaurativas*. El Estado de la Cuestión nos ofrece el marco idóneo para profundizar en el Estudio de Caso.

4.2.1. Categoría de revisión bibliográfica 1. Inteligencia emocional

Hablar del CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL, supone remontarnos a finales del siglo XX ya que, anteriormente, el foco central por el cual se regía la inteligencia era el cociente intelectual (en adelante CI). Gracias a las aportaciones que hicieron autores como Gardner (1993), Salovey y Mayer (1990) y Daniel Goleman (1999), se ha llegado a considerar que existe un tipo de inteligencia diferente, entre otras, denominada “Inteligencia Emocional”.

La inteligencia emocional es aquella capacidad que permite identificar, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás, aportando así diferentes beneficios no solo a nivel personal, sino también a las relaciones sociales. En palabras de Salovey y Mayer (1997), es: “la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p.10). Baron-On (1997) la definieron como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (p. 14). Por tanto, es una capacidad que se puede (y se debe) ir desarrollando a lo largo de toda la vida, y que, según autores como Goleman, contribuye a tener una vida más plena y exitosa. Howard Gardner publicó en el año 1983 uno de sus más reconocidos libros llamado *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, en el cual “señalaba la importancia de dismantelar la idea de basar la inteligencia en el CI y, por el contrario, lo apropiado que sería analizar a la persona desde diversas perspectivas o inteligencias” (Seguí, 2014, p.58).

Gardner propone la TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, distinguiendo siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. De todas ellas, las que se muestran estrechamente vinculadas a la inteligencia emocional, son la inteligencia interpersonal (Zirkel, 2000) y la intrapersonal (Bisquerra, Pérez & García, 2015). Según Landazabal (2018), la inteligencia emocional intrapersonal se muestra relacionada con “la capacidad de conocerse a uno mismo, es decir, ser consciente de las propias reacciones, emociones”

(p.108) y emplear ese modelo preciso de sí mismo para emplearlo de “forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida” (Bisquerra et al. 2015, p. 30). Por otra parte, Goleman (1995) define la inteligencia interpersonal como “las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado” (p. 186).

Este último autor (Goleman, 1995), centra su foco de interés en aquellas características que conforman la inteligencia emocional, las cuales define en su libro como la capacidad de regular nuestras propias emociones, aprender a controlar los impulsos, confiar en los demás, y motivarnos a nosotros mismos. Superada la concepción de que el CI (Coeficiente Intelectual, en adelante CI) predomina por encima de otras capacidades, y de que, personas con un CI alto triunfarán y serán personas de éxito, se ha llegado a la conclusión de que la inteligencia emocional es tanto, o más relevante que el nivel intelectual. Según Goleman (1995), las personas que han aprendido a dominar, controlar y reconocer sus propias emociones, disfrutan de una vida más plena y unas relaciones sociales más satisfactorias. En cambio, aquellos que no han aprendido a dominar sus emociones, tienen constantes luchas internas que les impiden llevar una vida plena y satisfactoria, y, además, su capacidad de trabajo y productividad es inferior. Establece el *modelo mixto o de rasgo de personalidad*, según el cual la inteligencia emocional se basa en las siguientes capacidades/áreas o componentes (Véase tabla 5):

Tabla 5.

Modelo de Goleman (1995)

MODELO DE GOLEMAN (1995)
1) Conciencia de uno mismo (<i>self-awareness</i>). ser capaces de conocer e identificar las propias emociones.
2) Autorregulación (<i>self-manager</i>). Aprender a gestionar las propias emociones y sentimientos.
3) Motivación (<i>Motivation</i>).
4) Empatía (<i>Social-Awareness</i>). Aquella capacidad de entender las emociones y los sentimientos de los demás, saber ponerse en el lugar del otro e interiorizar cómo se siente la otra persona.
5) Habilidades sociales (<i>Relationship management</i>). Establecer relaciones positivas con los demás.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (1995)

Este modelo contempla la inteligencia emocional como: “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1999, p. 98). Si nos ubicamos en el *modelo mixto o de rasgo de personalidad* destacamos,

además, los siguientes: Petrides & Furhman (2001), Mikolajczak (2009), Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann (2003). Otros MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL que destacamos son: Salovey & Mayer (1990), el *modelo cognitivo o de habilidad* de Bar-On (1997) y el *modelo basado en teorías de la emoción* (modelo de competencias) de Bisquerra (2003, 2007, 2009), Cooper & Sawaf (1997), García-Hernández & Giménez-Mas (2010).

En el estudio realizado en México sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, los resultados ponen de manifiesto que, de acuerdo con otras investigaciones, existe una relación directa entre las variables que se incluyen dentro de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) y un buen rendimiento académico (Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018). En Perú se puso en práctica un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto curso (Sotil et al., 2008), con resultados muy positivos y un aumento de la inteligencia emocional en los participantes.

A nivel nacional, se realizó un estudio en la provincia de Granada en el cual se analiza la relación entre la inteligencia emocional y los factores contextuales del alumnado, concluyendo que, según los resultados, los alumnos pertenecientes a familias de nivel económico y cultural bajo tienen un nivel de IE menor que aquellos estudiantes procedentes de familias mejor situadas. Esto comprueba que, la IE, está condicionada en gran medida por la situación económica familiar (Alonso, Berrocal & Jiménez, 2018). Se han analizado también a nivel nacional otras investigaciones, como la llevada a cabo en Ceuta, en las que se demuestra la relación directa que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos, al igual que en el estudio realizado en México (Pulido & Herrera, 2017).

En referencia a los docentes, se ha analizado también la relación entre la inteligencia emocional en el profesorado y sus habilidades para la práctica docente. Los resultados de dicho estudio son congruentes con otras investigaciones nacionales e internacionales, que demuestran la relación entre el nivel de IE de los docentes, y la importancia que ellos atribuyen a algunas características personales que contribuyen a ejercer mejor su profesión. Por lo tanto, está directamente relacionado el desarrollo de la

competencia emocional de los docentes con sus características en la práctica (Cejudo & López-Delgado, 2017).

4.2.2. Categoría de revisión bibliográfica 2. Educación emocional¹

Uno de los autores destacados en la actualidad DEFINE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p.243). Este mismo autor afirma en otra de sus publicaciones que la educación emocional “tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.27).

La educación emocional está directamente relacionada con el concepto de competencia emocional, el cual Bisquerra define como el conjunto de “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Ésta se constituye en cinco bloques: competencias para la vida y el bienestar, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social” (Bisquerra, 2005, p.69). En relación a esta definición, surge el concepto de competencia emocional docente, que se define como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que definen una alta capacidad de autoconocimiento, alta capacidad de conciencia social, autogestión emocional y gestión emocional del aula que debe tener un docente para el óptimo desempeño profesional” (Bayón, 2015, p.58).

En relación a los FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, ciertas corrientes pedagógicas de finales del S.XVIII y S. XIX dieron un impulso al plano socioafectivo. Según Bisquerra (2006), “los Movimientos de Renovación Pedagógica, con sus diversas ramificaciones (Escuela Nueva, Escuela Activa, Educación Progresista, etc.), se proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante” (p.16). Dentro de estos movimientos se destacan teóricos como Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Freinet, Dewey o Tolstoi, quienes defendían la formación integral del niño. La visión de Hargreaves (1998) es fundamental dentro de la relación entre enseñanza- aprendizaje y emociones. Este autor establece cuatro puntos sobre cómo las

¹La Inteligencia Emocional aplicada al campo educativo: La Educación Emocional.

emociones están representadas en las relaciones entre profesores y estudiantes. Estos son: [1] enseñar es una práctica emocional; [2] la enseñanza-aprendizaje implica la comprensión emocional; [3] la enseñanza es una forma de labor emocional; [4] las emociones de los profesores son inseparables de sus propósitos morales y su capacidad para conseguir estos propósitos.

Desde el ámbito de la Psicología, la Psicología Positiva, es una corriente que “experimenta una considerable difusión desde los primeros momentos, como si se tratase de un cambio de paradigma que abre nuevas esperanzas hacia un futuro mejor, centrado en el bienestar de las personas y de la sociedad en general” (Molina, 2018, p.20). Los temas principales que abarca la psicología positiva son las fortalezas humanas, las emociones positivas, el bienestar, la resiliencia, la inteligencia emocional, la atención plena o la neurodidáctica, entre otros (Molina, 2018). Cabe mencionar también el counseling y la psicoterapia, que “se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.28). La psicoterapia racional-emotiva de Ellis es también un referente de importancia.

A nivel científico es necesario tener en cuenta la neurodidáctica, la cual se puede definir como “una disciplina que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza a partir del desarrollo del cerebro, y de la utilización de todo el potencial que este puede ofrecer” (Molina, 2018, p.21). En relación a esta disciplina, investigaciones realizadas han demostrado que el cerebro necesita emocionarse para aprender: “todo proceso cognitivo es emocional, la dimensión relacional de quienes intervienen en el acto educativo y las experiencias emocionales generadas y configuradas en ambientes sociales y educativos sustentan la afirmación de que toda acción educativa es una práctica emocional” (Barrios-Tao & Peña, 2019, p.497).

En España, Rafael Bisquerra se configura como uno de los máximos exponentes de la Educación Emocional junto al grupo de investigación al que pertenece: GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona. Tras numerosos estudios establecieron el MODELO PENTAGONAL, basado en

Teorías de la Emoción, en el **Modelo de Competencias**². Este modelo se configura en torno a cinco grandes competencias, recogidas en el artículo “*las competencias emocionales*” de Bisquerra y Pérez Escoda (2007): [1] conciencia emocional, [2] regulación emocional, [3] autonomía emocional, [4] competencia social, [5] competencias para la vida y el bienestar.

Las competencias emocionales se aplican en diversos ámbitos, en los cuales diversas investigaciones han demostrado la incidencia positiva del desarrollo de competencias emocionales y sus beneficios en diferentes circunstancias de la vida. El interés por el desarrollo de las competencias emocionales es especialmente alto en el ámbito laboral, principalmente en recursos humanos, debido a las consecuencias positivas que proporciona un desarrollo de dichas competencias dentro del ámbito profesional. Expertos en el tema como Goleman (1995) afirman que las personas que han desarrollado las competencias emocionales son más eficaces, más productivas, y funcionan mejor en el ámbito profesional. Se pone énfasis en el desarrollo de la regulación emocional y las habilidades sociales, para garantizar así una comunicación efectiva, el trabajo cooperativo y un mejor ambiente laboral. (Bisquerra & Pérez, 2007).

El ámbito personal se beneficia también del desarrollo de las competencias emocionales. Tal y como afirma Goleman (1995) las personas emocionalmente desarrolladas disfrutan de ventajas en sus relaciones interpersonales, tienen una vida más plena y unas relaciones sociales más satisfactorias. En cambio, aquellos que no han aprendido a dominar sus emociones, tienen constantes luchas internas que les impiden

²Por competencia entendemos : “el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999, p.29).

Cierto es que el concepto de competencia ha estado enfocado principalmente al ámbito profesional. En los últimos años esto ha cambiado, por lo que se puede definir el término competencia de la siguiente manera “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.63).

Debido a la gran controversia existente en relación al concepto de competencia emocional y a la amplia variedad de clasificaciones de las mismas, se ha considerado como concepto más adecuado al contexto educativo y más actual el establecido por Bisquerra. Para desarrollar y explicar las competencias emocionales se adopta como referente el trabajo realizado por el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) el cual categoriza las competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

llevar una vida plena y satisfactoria. Diversos estudios han demostrado la relación entre el desarrollo de competencias emocionales y unas relaciones interpersonales positivas (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001; Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Tanto a nivel internacional como nacional se han aplicado en los últimos años diversos PROGRAMAS enfocados a desarrollar las competencias emocionales de los alumnos. Todos ellos diferentes, utilizando metodologías diversas, y adaptándose a las necesidades del contexto y del alumnado. Entre ellos, cabe destacar el programa llevado a cabo en California, llamado “I Am Me”, enfocado a desarrollar las competencias emocionales y las habilidades sociales de los adolescentes de una escuela secundaria. Los datos descriptivos sugieren mejoras en la autoestima y el estrés percibido entre las personas participantes en el grupo *I Am Me*. El análisis temático de los datos del grupo focal indicó que los participantes percibieron una mejora en áreas clave del desarrollo emocional, que incluyen: competencia emocional (comprensión, expresión y regulación de las emociones), autorregulación, autoestima y habilidades sociales. Además, los participantes percibieron la intervención como relevante y con un impacto positivo de por vida en su desarrollo. Estos datos respaldan la necesidad de realizar más investigaciones basadas en este programa y otros similares, y evidencia los resultados positivos que proporcionan a los jóvenes (Lakes, Nguyen, Jones & Schuck, 2019).

En Chile, destaca la competencia afectiva y la contribución de la escuela al desarrollo de esta, teniendo en cuenta la situación familiar y el contexto del alumnado (Mujica & Toro, 2019). También se han realizado algunas investigaciones para comprobar cómo influyen las diferentes culturas en el trabajo emocional que se realiza en las aulas, teniendo ésta una incidencia significativa en la importancia que se otorga a cada aspecto del ámbito emocional y social (Scott, 2019). Los resultados de estos programas coinciden en los beneficios positivos de su aplicación, tanto en los alumnos como en los docentes.

También a nivel internacional, se realizó en Noruega un estudio en escuelas secundarias para comprobar la eficacia de un programa de educación emocional y social basado en contribuir a la disminución del estrés de los alumnos. Los resultados que se mostraron fueron muy positivos, demostrando así una vez más la relevancia de implantar

programas de este tipo (Tharaldsen, 2019). Otro de los artículos de interés es el llamado *Schools for well-being? Critical discussions with school children*, un estudio que analiza las causas de la desmotivación y el desagrado que sienten los alumnos hacia el entorno escolar en Estonia. Los resultados mostraron que estos sentimientos negativos estaban relacionados con los conflictos entre compañeros y las pocas habilidades para el manejo emocional de los docentes. Con estos resultados se evidencia que no trabajar la educación emocional y las habilidades sociales, tanto en alumnos como en docentes, puede provocar consecuencias negativas dentro del ámbito escolar (Kutsar, Soo & Mandel, 2019). En Suecia, se realizó un estudio para analizar las competencias sociales y emocionales de los docentes en servicio, y cómo estas influyen en los alumnos. Las conclusiones del artículo ponen en evidencia el hecho de que las competencias y el desarrollo emocional de los docentes se considera socialmente un aspecto privado y personal y no un aspecto de carácter profesional. Se resalta también que se le concede poca importancia al aspecto emocional de los profesores porque el aspecto académico es el foco principal de interés (Aspelin, 2019).

Del artículo *Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria* (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló & Oriol, 2014), se destacan los resultados de este estudio, que evidencian que los programas de educación emocional contribuyen y facilitan el desarrollo de competencias emocionales. Por lo cual, el sistema educativo debería proponerse incluir programas de educación emocional en el currículo, dado que favorecen al desarrollo social y al bienestar del alumnado. En el año 2014, se realizó en Badajoz un estudio para analizar un programa de educación emocional que puso de manifiesto que dicho programa ayudó a los alumnos a desarrollar sus habilidades sociales y la competencia afectiva. Mediante este estudio puede apreciarse la diferencia que supone el desarrollo de competencias emocionales en la integración de niños con dificultades, deficiencias o inmigrantes, como puede observarse en los casos expuestos en el grupo control y grupo experimental. Del artículo se extrae la idea de que los programas de educación emocional son efectivos siempre y cuando los objetivos y actividades a llevar a cabo sean adecuados al alumnado con el que se va a trabajar, teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades de cada uno (Merchán, Bermejo & González, 2014).

Otros programas han demostrado que la música contribuye al desarrollo de la educación emocional y de las competencias emocionales, lo cual es una vía de cara a futuras investigaciones y propuestas que consideren adecuado aprovechar las habilidades musicales para aumentar las habilidades emocionales del alumnado (Pastor, Bermell & González, 2018; Pastor-Arnau, 2019). Se han realizado también a nivel nacional, diversos estudios para comprobar la capacidad emocional de los alumnos, como el llevado a cabo en Cádiz, en el cual se pretendía evaluar la habilidad de una muestra del alumnado para identificar y expresar emociones (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González de la Torre, 2011).

La educación emocional no es importante sólo en los alumnos, sino que los docentes son los principales responsables de que ésta se lleve a cabo de manera adecuada, y para ello, deben desarrollar ellos mismos sus habilidades emocionales y trabajar en ellas. El artículo *Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria*, se centra en un programa llevado a cabo para desarrollar las capacidades emocionales de los maestros. En dicho artículo se relatan los beneficios positivos que el programa ha generado, por ejemplo, mejor clima institucional y disminución del estrés en los docentes (Pérez, Filella, Soldevila & Fondevila, 2013). Otras investigaciones, como la llevada a cabo por Sepúlveda-Ruiz, Mayorga-Fernández & Pascual (2019) en Málaga, confirman lo anterior: los docentes tienen un gran peso en la introducción de la educación emocional en las aulas.

4.2.3. Categoría de revisión bibliográfica 3. Prácticas restaurativas

Las PRÁCTICAS RESTAURATIVAS son una metodología que en el ámbito educativo se llevan a cabo con el objetivo de “promover y favorecer relaciones positivas y constructivas entre las personas y organizaciones, utilizando para ello técnicas que controlen los procesos de tensión y favorezcan la reparación de los daños causados en las relaciones interpersonales” (Pomar & Vecina, 2013, p.216). Es un término que proviene del ámbito jurídico y que se ha aplicado al contexto educativo, adaptando esta metodología a las características de los participantes. A continuación, se expone cómo se ha trabajado esta metodología en diversos contextos, teniendo como referencia los documentos encontrados.

Uno de los aspectos relevantes dentro de la educación emocional es la habilidad o inteligencia interpersonal, es decir, aquella que se centra en las relaciones sociales con los que nos rodean. El centro escolar es uno de los principales agentes de socialización de los infantes, y es un contexto en el que pueden surgir conflictos entre compañeros. Es en esos momentos de conflictos cuando se tiene que poner en práctica la inteligencia emocional. Dentro de estas actuaciones, las prácticas restaurativas juegan un papel muy importante. Según Fiol (2013) “las prácticas restaurativas constituyen un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones” (p.84). En relación a esto, Wachtel (2013) afirma que el objetivo de las prácticas restaurativas es “desarrollar una comunidad y manejar el conflicto y las tensiones, reparando el daño y forjando relaciones” (p.5).

Dentro de las prácticas restaurativas, una de las técnicas aplicadas en el contexto educativo son los CÍRCULOS, los cuales son una herramienta que se puede utilizar de dos formas: para fomentar la cohesión grupal y crear buenas relaciones (manera proactiva) o para dar respuesta a los conflictos (manera reactiva). En la dinámica de los círculos, se crea un ambiente de igualdad, respeto y confianza, donde las personas pueden comunicarse, ser escuchadas y compartir su punto de vista (Pranis, 2005, citado en Wachtel, 2013). Esta técnica se puede llevar a cabo de diferentes formas, pero, consiste básicamente en sentarse en círculo o asamblea, y crear un ambiente de respeto, empatía y escucha activa, en el cual cada participante, respetando los turnos de palabra, expondrá el conflicto, sus sentimientos, o su percepción del tema a tratar, y los demás, entre todos, intentarán llegar a una solución, sin juzgar y sin faltar el respeto a ningún participante.

Otra herramienta o estrategia muy relacionada con la resolución de conflictos es la MEDIACIÓN. Una persona, llamada mediador, ayuda a aquellos que están en conflicto a encontrar soluciones de manera constructiva. El mediador ha de ser imparcial, para así llegar a un acuerdo de la manera más correcta posible (Pulido, Calderón, Martín & Lucas, 2014). En algunos centros educativos, se ha implantado la figura del alumno mediador, que consiste en que alumnos voluntarios, normalmente de los cursos más elevados, hacen de mediadores en los conflictos que pueden surgir entre compañeros. Normalmente, llevan a cabo esta tarea en tiempo de patio, en el que van mediando y recogiendo datos

de conflictos latentes, para, posteriormente, buscar una solución. Para que este sistema funcione, se tiene que haber preparado y formado a los alumnos para llevar a cabo su tarea.

De una manera lenta se van introduciendo en los centros educativos sistemas de resolución de conflictos, como puede ser la mediación. Pero no basta con utilizar estos sistemas en casos concretos, sino que toda la comunidad educativa debe hacer un esfuerzo por cambiar la mirada, la forma de ver y resolver los conflictos, para que así se llegue al resultado deseado, que sería el hecho de reducir los conflictos en los centros escolares y crear un clima de seguridad, tranquilidad y confianza (Rul·lan, 2011).

A NIVEL INTERNACIONAL, un documento interesante es el artículo de Anderson-Loy (2016), en el cual mediante la experiencia personal de una docente de Illinois (Estados Unidos), se evidencian los resultados positivos que ofrecen las prácticas restaurativas, concretamente, los círculos de diálogo. El artículo *Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto* pone en evidencia las limitaciones y dificultades que se pueden producir a la hora de llevar a cabo estrategias de mediación en un centro escolar, en este caso, de Cataluña, y, a su vez, expone los beneficios que la mediación puede aportar al alumnado y cómo contribuye a la disminución de conflictos (Carrasco, Villà & Ponferrada, 2016).

En el ÁMBITO LOCAL, es relevante destacar la puesta en marcha de prácticas restaurativas en seis centros educativos de Son Gotleu, teniendo en cuenta que se trata de un contexto altamente conflictivo y con mucha diversidad cultural, es de valorar que el resultado de las prácticas aplicadas haya sido tan positivo. Esta aplicación será uno de los referentes principales para la investigación y el proyecto de TFM, dada la cercanía en cuanto al contexto. El objetivo de la aplicación de prácticas restaurativas era favorecer relaciones positivas entre la comunidad educativa y utilizar las prácticas restaurativas como herramienta para mejorar las relaciones cotidianas, lo cual se ha conseguido. Los resultados de la propuesta han sido positivos, aunque dependiendo del centro educativo lo son en mayor o menor medida. Se ha demostrado que las prácticas restaurativas disminuyen los conflictos y contribuyen a una mayor cohesión social (Pomar y Vecina, 2013). Dentro de las prácticas restaurativas se incluyen diversas dinámicas, una de ellas son los círculos de diálogo y círculos restaurativos, de los cuales se ha demostrado su

eficacia en diversos estudios, como el explicado en el artículo *Talking circles for adolescent girls in an urban high school: A restorative practices program for building friendships and developing emotional literacy skills* (Schumacher, 2014).

Como conclusión principal del análisis realizado, se extrae la existencia de programas, propuestas y prácticas puestas en marcha que han tenido como resultado beneficios para los alumnos, los docentes, y el ámbito escolar en general. De todos los artículos analizados, es importante remarcar que ninguno ha evidenciado resultados negativos al introducir programas de educación emocional. Ciertamente es que, dependiendo del tipo de programas que se lleve a cabo, del contexto y de las características de docentes y alumnos, los beneficios serán mayores o menores, pero, no se puede negar que los resultados son positivos. Teniendo en cuenta que introducir prácticas de educación emocional en las aulas puede otorgar beneficios que serán útiles durante toda la vida, como puede ser el autoconocimiento, empatía o capacidad para gestionar las emociones, se pone de manifiesto la irrefutable necesidad de comenzar a llevar a implementar estrategias y programas para desarrollar este aspecto.

4.3. A modo de epílogo. Algunas conclusiones sobre el Estado de la Cuestión

[1] En España, aunque a nivel legislativo la educación emocional no esté contemplada en el currículum, se han encontrado numerosas investigaciones que ponen en evidencia la necesidad de introducir la educación emocional en las aulas. Tal es el caso de la Tesis Doctoral *“La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica”* de Mireya Abarca (2003).

[2] A nivel local, no se han encontrado artículos que reflejen puestas en práctica de estrategias o programas de educación emocional, únicamente se tiene como referencia el artículo de Pomar & Vecina (2013), centrado en las prácticas restaurativas aplicadas en un colegio de Palma. Esto lleva a plantearse por qué no existen artículos sobre programas de educación emocional en las Islas Baleares, dejando en el aire la duda de si el motivo es que no se aplican o no se han realizado publicaciones sobre ello.

TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5. Metodología de la investigación

La investigación cualitativa se caracteriza por estudiar los fenómenos desde su contexto natural, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos a partir de los significados de las personas que los viven. Este tipo de metodología persigue el objetivo de conocer las vivencias de las personas que viven una situación concreta, busca una comprensión profunda de la realidad vivida por las personas. Capta y reconstruye percepciones, vivencias, creencias y valores, además de dar voz a los participantes, involucrando a los entrevistados como participantes activos.

En un estudio cualitativo, se pretende dar el protagonismo a aquellos con quienes se va a trabajar, a quienes comparten con el investigador sus historias. Desde la experiencia vital de las personas que viven una situación concreta se pueden generar nuevos conocimientos, cambiar prácticas. Este proyecto se realiza desde un paradigma interpretativo/constructivista, en el cual la realidad se construye socialmente, y es el resultado de la interpretación de las percepciones, las vivencias y creencias de cada individuo en relación a un fenómeno. El/la investigador/a entiende que no va a existir una única realidad o respuesta, sino tantas como sujetos.

La investigadora entiende esta metodología como la más adecuada para llevar a cabo los objetivos establecidos en la investigación, poniendo el foco de interés en conocer las percepciones de los participantes, sus puntos de vista y las percepciones de las personas que vivencian el fenómeno de estudio. La tipología de estudio cualitativo es un estudio de caso único, teniendo como objetivo conocer el proyecto de educación emocional de un centro escolar concreto.

6. Fases del estudio de caso

Con la intención de definir las fases que han guiado la investigación, nos basamos en la propuesta de Rodríguez Rojo (2011), identificando cuatro fases (fase *preparatoria*, fase de *planificación* y *negociación*, fase de *análisis* y *tratamiento de datos* y fase de *difusión* (esta última de momento no la contemplamos) que pasamos a caracterizar. Se ha realizado una interpretación de las sub-fases con la finalidad de adaptarnos al contexto de estudio, así como a las características de la investigación (Travé, 2014).

6.1. Fase preparatoria

Se llevó a cabo entre octubre del 2019 y enero del 2020. Además, de la definición de los subapartados que se detallan a continuación ([a] *justificación de la metodología de estudio de caso*, [b] *definición de la unidad de análisis*, [c] *análisis del contexto*). En esta fase contemplamos:

- Planteamiento del objetivo principal de la investigación.
- Revisión de la literatura.
- Establecer la metodología a seguir.
- Elaborar el diseño de la investigación.
- Negociar el acceso al centro.
- Realización del período de prácticas (trabajo de campo).
- Reclutamiento
- Planteamiento de las actividades y dinámicas realizadas con el alumnado
- Planificar los instrumentos de recogida de datos
- Planificación de las preguntas para la entrevista: qué información le interesa conocer a la investigadora, tiempo necesario para la entrevista y lugar de esta.

a) Justificación de la metodología de estudio de caso

Mediante el *Estudio de Caso Único* (Chetty, 1996; Stake, 2005) se busca comprender en profundidad cómo los agentes que forman parte de una realidad determinada la vivencian. Al tiempo que permite a la investigadora conocer la realidad de manera profunda e intensa, otorgándole un sentido particular con miras a proyectar un mayor conocimiento. En palabras de Sandín (2003):

Se pretende que la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y la creación de un cuerpo organizado de conocimientos, formen parte del entramado metodológico de un estudio de carácter educativo o social, la investigación cualitativa podría ser la más acertada. (p. 123)

El sentido de esta investigación reside en comprender una realidad particular, social, cultural, educativa, adentrarnos en el campo y dilucidar algunas “incógnitas educativas”. La idea, por tanto, es aprender de un contexto singular por diferentes motivos: por la accesibilidad al centro, la voluntariedad de sus participantes y por las posibilidades de aprendizaje que ofrece. Coincidimos con Stake (2005) al retratar el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Cada caso es singular, interesándonos por lo que pueda contribuir desde su idiosincrasia,

sin dar lugar a generalizaciones. Ese carácter particular desvela que irrumpir en un caso implica entrar en los significados que cada persona va a aportar, desde el transparente interés de saber cómo interpretan el mundo en el que se encuentran y viven (Vázquez & Angulo, 2003). Poniendo énfasis en la observación, en la palabra de los agentes participantes, sin intervenir ni interferir en la expresión de significados.

El estudio de caso como metodología cualitativa (Sandín, 2003) que es, permite recoger diversidad de situaciones y opiniones en el ámbito de lo social (Martínez, 2006), un espacio concreto en un tiempo determinado y, a través de la *triangulación*, garantizar la *fiabilidad* de los resultados. Los estudios de casos se nutren de una amplia diversidad de técnicas para la recogida de datos (Coller, 2000). De esa amalgama de herramientas destacamos, por su significatividad, la *entrevista* y la *observación participante*, así como el *diario de campo* como instrumento ilustre en el proceso de indagación.

b) Definición de la unidad de análisis

Un aspecto destacable en el desarrollo de un estudio de caso es la selección de la unidad de análisis (caso) (Travé, 2014). Se ha escogido este centro porque cumple con las características necesarias para investigar el tema en cuestión. No han surgido dificultades para acceder a la muestra. Ésta ha sido elegida, por tanto, en base a la facilidad de acceso a los participantes y debido a los conocimientos previos que tenía la investigadora sobre las prácticas implementadas en el centro, tratándose así de un muestreo de tipo intencional.

La voluntariedad de los participantes ha sido clave, ya que el sujeto de estudio principal presenta una gran motivación personal y profesional en relación a dar a conocer su trabajo y cómo la educación emocional y la resolución de conflictos tiene repercusiones positivas en el desarrollo integral del alumnado. En la negociación se tuvieron presentes los siguientes aspectos (Grupo L.A.C.E., 1999): [a] el estudio de caso se realiza en el contexto de un estudio, que ha de ser detallado a los y las participantes y [b] no se pretende juzgar ni valorar las acciones de los participantes, sino comprenderlas y conocerlas.

El caso seleccionado brinda a la investigadora múltiples posibilidades de aprendizaje, ya que, al ser un proyecto que se está iniciando, se podrá aprender de su

puesta en marcha, de las posibles limitaciones que van emergiendo y de las modificaciones pertinentes. Al mismo tiempo que permite a la investigadora adquirir un aprendizaje profundo de aquellos aspectos, técnicas y/o estrategias de educación emocional y de resolución de conflictos que están resultando factibles en un contexto particular.

c) Análisis del contexto: entorno, escuela y docentes

El centro se encuentra situado en la urbanización de Puig de Ros, perteneciente al municipio de Lluçmajor. Se trata de un centro en el que se imparte Educación Infantil y Educación Primaria. Se trata de una urbanización en la que viven familias de clase media-alta, es una zona residencial y muy tranquila, y que no cuenta con muchos comercios ni zonas de ocio.

El entorno social se caracteriza por ser una zona residencial en continua expansión, cercana a la ciudad de Palma y con un crecimiento demográfico elevado en los últimos años. En relación a la población, en su mayoría son residentes jóvenes con un nivel sociocultural medio-alto. Casi todos los alumnos son nacidos en Mallorca, pero sus familiares son mayoritariamente peninsulares y además hay una minoría de familias extranjeras; no utilizan el catalán como lengua habitual de comunicación y muchos desconocen la cultura y las tradiciones de nuestra comunidad. Alrededor de un 5,5% del alumnado del centro es extranjero. En general, son familias que dedican tiempo a la actividad profesional, lo cual puede dificultar su participación en las actividades del centro. La mayoría se dedican a trabajos relacionados con el sector del turismo y servicios. El centro educativo ofrece actividades extraescolares para, entre otras cuestiones, facilitar la conciliación familiar.

El proyecto de este centro empezó en el año 2007 en Bahía Azul, donde se creó un pequeño edificio que, al principio, sólo contaba con 14 alumnos hasta, posteriormente llegar a 75. En el año 2010 se empezó la construcción del centro en Puig de Ros. La idea principal era construirlo en Puig de Ros, pero debido a problemas con el terreno y permisos de construcción no pudo ser así, por eso, se construyó primero en Bahía hasta su posterior construcción en su localización actual.

En cuanto al edificio, las instalaciones son nuevas y se mantienen en buen estado. El centro se organiza en dos plantas. En la planta baja se encuentran las aulas de Educación Infantil, dos patios (uno para el alumnado de Primaria y otro para el alumnado de Infantil), la sala de profesores, secretaría, el comedor y la cocina, la biblioteca y la sala de psicomotricidad (gimnasio cubierto). El patio de Infantil cuenta con diversidad de mobiliario, a destacar: toboganes, pizarras, ruedas, mesas y sillas de madera. En el patio de Primaria hay una pista de fútbol y otra de baloncesto. Al fondo hay un pequeño “bosque”, es decir, una zona de tierra donde hay árboles, mesas y sillas de madera para que los niños puedan merendar y jugar. En este patio se encuentra también el pequeño huerto del centro. En la primera planta se encuentran todas las aulas de Educación Primaria, junto con la sala de informática, el aula de Música, aula de inglés y las aulas donde se encuentra el material de ciclo.

El centro apuesta por una metodología activa cuya finalidad estriba en hacer partícipes a los alumnos de su aprendizaje, incluyendo a las familias en este proceso, tal como aparece reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (en adelante PEC): “Se potencia el espíritu de diálogo, comunicación, participación y colaboración con las familias y con el resto de la comunidad educativa” (PEC, 2019, p.7), uno de los objetivos de la intervención educativa es “mantener un estrecho contacto con la familia de los alumnos para seguir el proceso del alumnado y establecer estrategias y pautas comunes” (PEC, 2019, p.12). La siguiente tabla (véase tabla 6) recoge los rasgos de identidad de la escuela (recogidos en el PEC, 2019):

Tabla 6.
Rasgos de identidad del centro.

RASGOS DE IDENTIDAD DEL CENTRO
INCLUSIÓN: el principio de inclusión educativa es la base de todas las decisiones que se tomen en el centro. Este principio garantiza la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, y la no discriminación.
LÍNEA METODOLÓGICA: el centro intenta trabajar mediante diversas metodologías, fomentando el aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, la observación directa, e intentando potenciar el rendimiento académico del alumnado. El aprendizaje ha de ser funcional y significativo, para ello, se intenta que el alumnado sea el constructor activo de su aprendizaje. Se intenta conseguir una actitud crítica e investigadora, la cual será la base de los aprendizajes de los alumnos. Se potencia el aprender a aprender. El rol del profesor es el de guiar y acompañar al alumno durante su aprendizaje.
GESTIÓN INSTITUCIONAL: la gestión del centro es lo más abierta, democrática y coparticipativa posible. Se intenta que toda la comunidad educativa tenga su papel en la educación del alumnado y la organización del centro. Se fomenta el diálogo y comunicación con las familias, y la máxima participación de éstas en las actividades del centro.
LENGUA DE APRENDIZAJE: la lengua vehicular del centro es el catalán. El objetivo es priorizar la lengua catalana, e intentar que los alumnos consigan el mismo nivel de expresión en las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) al terminar el periodo de Educación Primaria. Se respetan las lenguas maternas de los estudiantes, ya que es un factor de diversidad y riqueza cultural. A partir de 4to de Educación Infantil se introduce la lengua inglesa como tercera lengua, además, en Primaria se realiza la asignatura de Art en lengua inglesa.
PLURALISMO Y VALORES DEMOCRÁTICOS: el centro se define como plural, abierto y respetuoso con los valores democráticos, adoptando siempre aquellos valores que faciliten la convivencia. Los valores que se intentan transmitir al alumnado son los siguientes: <ul style="list-style-type: none">- Compromiso social y respeto hacia el medio ambiente y un consumo sostenible, fomentando el reciclaje y el ahorro energético.- Respeto a la pluralidad lingüística del estado español.- Respeto a la diversidad, fomento del diálogo y la no violencia.- Fomento de la superación personal y el esfuerzo, mediante refuerzos positivos para que el alumnado se sienta apoyado.- Solidaridad activa.- La promoción de la Convivencia y la educación emocional, dirigida a la difusión de los valores, las habilidades sociales y las estrategias necesarias para facilitar la convivencia y aprender a afrontar los conflictos de manera constructiva, minimizando sus consecuencias negativas y evitando que se prolonguen en el tiempo.
CENTRO ECOAMBIENTAL: el cuidado del medio ambiente y el camino hacia un mundo más sostenible es un trabajo diario en el centro. Se llevan a cabo iniciativas relacionadas con el reciclaje y el consumo sostenible. Además, el centro dispone de un huerto ecológico, del que cuidan todos los cursos.
ALIMENTACIÓN SALUDABLE: desde el centro se fomenta la importancia de una alimentación saludable y de actividad física diaria. Desde el comedor del centro se establece un menú saludable, evitando productos precocinados e incluyendo siempre productos frescos y saludables.
COEDUCACIÓN: desde el centro se rechaza cualquier tipo de discriminación o conducta sexista. Se fomenta la igualdad. Se entiende la coeducación como un proceso de desarrollo de las capacidades tanto de niños como de niñas, sin diferencias.
ACONFESIONALIDAD: el centro se define como aconfesional, fomentando el respeto hacia cualquier cultura y religión.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base al Proyecto Educativo de Centro (2019)

El equipo docente lo conforma 19 tutores/as, incluyendo los cursos de educación infantil y educación primaria. Específicamente, 10 especialistas (inglés, educación física, arte y religión). Integrando el Equipo de Apoyo hay dos maestras de audición y lenguaje, dos maestras de pedagogía terapéutica y una orientadora. El equipo directivo lo integran la directora, la jefa de estudios y el secretario.

6.2. Fase de planificación, negociación y trabajo de campo

Esta fase se llevó a cabo entre enero y mayo del 2020. Los diferentes subapartados que forman parte de esta segunda fase son: [a] *presentación de la propuesta de investigación en el centro*, [b] *categorías, preguntas de investigación y objetivos*, [c] *instrumentos de recogida de información* y [d] *compromisos éticos*. Al mismo tiempo, incidimos en esta fase en el *trabajo de campo*, como un proceso complementario. Algunos aspectos que forman parte del trabajo de campo son:

- Recogida de datos
- Realización de las entrevistas: a docentes, alumnado y familia.
- Etapa de prácticas en el centro: realización de las dinámicas de educación emocional con el alumnado y observación directa.

a) Presentación de la propuesta de investigación en el centro.

Antes de iniciar el trabajo de campo en el centro, se ha procedido a explicar la finalidad de la investigación a la directora del centro, y a continuación, a los docentes de la Comisión de Convivencia (quienes han proporcionado total libertad para realizar la investigación). Tras el consentimiento por parte de los dos agentes mencionados, se contactó con la tutora y coordinadora de la Comisión de Convivencia, Silvia Machause (eje principal del estudio de caso). De igual forma, se procedió a detallar la propuesta de investigación y objetivos y accedió de manera voluntaria a participar en el mismo. Este aspecto se muestra íntimamente relacionado con uno de los criterios éticos que acompañan a la investigación: el *consentimiento informado* y la *transparencia del proceso*.

b) Categorías, preguntas de investigación y objetivos.

Con el propósito de ordenar y sistematizar la recogida de información, elaboramos la siguiente tabla de categorías (véase tabla 7). Su diseño facilita la asociación de axiomas a la par de proporcionar claves para la elaboración del Informe del estudio de caso y en la elaboración de las conclusiones de la investigación. Además, contemplamos una serie

de objetivos propios que contribuyen a complementar el objetivo general del estudio (Travé, 2014).

Tabla 7.
Categorías de análisis.

POSIBLES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Categorías	Posibles preguntas que orientan cada categoría	Objetivos
Visión de la Primera Infancia. Retos y necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué visión se tiene de la Infancia? (sociedad, política educativa, familia, escuela).</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuáles son los retos educativos del siglo XXI?</i> <input type="checkbox"/> <i>La educación emocional, ¿un reto educativo?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿A qué necesidades hay que dar respuesta?</i> 	Conocer cuál es la imagen de la primera infancia en la actualidad, así como los retos educativos a los que nos enfrentamos y las necesidades a las que dar respuesta
Conceptualización de la Educación Emocional.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué se entiende por Educación Emocional? ¿Cuáles son las características y los rasgos que mejor la definen?</i> 	Analizar el concepto de Educación Emocional desde la mirada docente.
El rol docente ante la educación emocional y la resolución de conflictos en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué lleva al docente a implicarse en proyectos de educación emocional (inquietudes)?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué formación es necesaria para poder implementar un proyecto o práctica de educación emocional?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuál es el perfil de un docente emocionalmente inteligente?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Es necesario garantizar el equilibrio emocional de los y las docentes? ¿Por qué?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué recomendaciones son necesarias para poder desarrollar una práctica de educación emocional de forma eficiente?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué podemos hacer para que los niños y niñas sean felices en la escuela y, por ende, procuremos su desarrollo integral?</i> 	Describir el papel del docente en la práctica de educación emocional y la resolución de conflictos en el aula.
Educación emocional y resolución de conflictos en el aula. Planificación, ejecución y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Cómo se puede innovar en el aula desde el conocimiento de la educación emocional?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cómo y a través de qué medios o herramientas podemos identificar y gestionar las emociones de los y las infantes?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué competencias se planifican?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cómo se lleva a cabo? Proceso</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuál es la visión del alumnado al respecto de las experiencias vividas? ¿qué valoración realizan?</i> 	Conocer y comprender cómo se planifica, se desarrolla y se evalúa la práctica de educación emocional y de resolución de conflictos en el aula.

Familias y Educación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuál es el grado de implicación de las familias en las prácticas que se llevan a cabo? ¿Cómo se fomenta la participación?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué percepción u opinión manifiestan las familias al respecto del trabajo emocional que se realiza con sus hijos e hijas?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuál es el estilo de crianza más favorecedor para la educación emocional?</i> 	<p>Conocer el grado de implicación y de satisfacción de las familias en torno a la educación emocional. Así como determinar el estilo de crianza más favorecedor para una adecuada gestión de las emociones.</p>
El papel de la escuela en la promoción de la educación emocional y en la resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuál es la visión del colectivo docente ante las prácticas de educación emocional? ¿Y su grado de implicación?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Se ha hecho extensible la práctica de educación emocional a todo el centro? ¿Queda recogida en el proyecto educativo? ¿Y de resolución de conflictos? Para que la educación emocional sea una realidad en el centro escolar, ¿qué es necesario?</i> 	<p>Comprender el papel de la escuela en la resolución de conflictos y en la promoción de la educación emocional.</p>
Beneficios de la aplicación de la práctica de educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué beneficios aporta la educación de las emociones y de las habilidades sociales a la cotidianidad del aula y para un niño y niña? ¿Y en el centro? ¿Y desde el punto de vista personal y profesional?</i> 	<p>Detectar los beneficios que se derivan de la implementación de prácticas de educación emocional y de resolución de conflictos en la acción educativa.</p>
Obstáculos y limitaciones en la acción educativa	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula?</i> <input type="checkbox"/> <i>¿Qué se echa de menos?</i> 	<p>Detectar los impedimentos y necesidades más frecuentes en la vida del aula.</p>
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS (Tras la entrevista y el análisis de documentos)		

Proyectos futuros

Nota. Fuente: Elaboración propia.

c) Instrumentos de recogida de información

El estudio de caso se nutre diferentes fuentes de información recogidas a través de instrumentos diversos, permitiendo así la triangulación de las informaciones y un mayor conocimiento del contexto. A continuación, presentamos los diferentes instrumentos utilizados de forma detallada: [c.1] *Observación participante*, [c.2] *entrevistas*, [c.3] *diario de campo de la investigadora*, [c.4] *análisis de documentos*.

[c.1] Observación participante

La observación es fundamental para obtener información y como una forma de incrementar la validez de la investigación. La observación participante nos ha ayudado a obtener una mayor comprensión del fenómeno investigado (DeWalt & DeWalt, 2002). La investigadora ha tenido la oportunidad de poder observar a los docentes y a los alumnos durante las actividades propuestas por el centro, lo cual le ha proporcionado una visión más completa de la realidad. Cabe destacar que las observaciones se fueron recogiendo en el cuaderno de campo de la investigadora.

[c.2] Entrevistas:

Las entrevistas son uno de los instrumentos más útiles para “recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación” (Grupo L.A.C.E., 1999, p.21). El entrevistador se convierte en una figura imparcial, en un oidor que no emite juicios, que tiene el objetivo principal de conocer las experiencias y opiniones de una persona que vive en un contexto concreto (Grupo L.A.C.E., 1999). Para su ejecución se pidió el consentimiento verbal para la realización de una grabación de audio y facilitar así el inicio del proceso de transcripción. Se realizó una sucinta contextualización de la finalidad del estudio a las participantes. Complementariamente, se garantizó el anonimato en el tratamiento de los testimonios.

Previamente a la realización de sendas entrevistas, la investigadora ha planificado los temas a tratar y los ámbitos principales de interés, para así estructurar las preguntas en relación a dichos ámbitos.

En el momento de definir el papel de la investigadora durante el desarrollo de la entrevista nos ceñimos a los criterios indicados por Bryman (2001) y Kavale (1996) citado por Montes (2015): En primer lugar, nos basamos en que poseemos una profunda comprensión sobre el foco de la entrevista, al haberla diseñado y profundizado en los contenidos que la engloban, antes de la redacción de las preguntas (conocedora del tema). En segundo lugar, proporcionamos el objetivo de la entrevista a los informantes (tutora, alumnos/as, docentes, familias) y el guion a seguir para su ejecución. Finalmente, adaptamos la situación de cada entrevista en función de las características de los

entrevistados. Ante preguntas difusas procederemos a emplear ejemplos que clarifiquen el sentido de cada interrogante.

□ *Semiestructurada en profundidad a tutora y coordinadora del Equipo de Mediación.*

Esta entrevista ha sido uno de los ejes para la recogida de datos. Se efectuó a la coordinadora del Equipo de Mediación, y una de las principales encargadas de la puesta en marcha del proyecto de educación emocional. La entrevista llevada a cabo ha sido semiestructurada, y se ha seleccionado esta técnica de recogida de datos por ser la más adecuada para acercarnos a la voz de los participantes, al significado que le otorgan a lo que están viviendo y han vivido, a sus experiencias... La entrevista debería aportar la comodidad suficiente para que las personas puedan expresarse con total naturalidad. Esta técnica nos va a proporcionar una gran cantidad de información, configurándose como referente en el estudio de caso. El tipo de entrevista semiestructurada “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz, M., 2013, p.163). A su vez, “se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz, M., 2013, p.163).

La entrevista se llevó a cabo en el domicilio de la entrevistada. Se le proponen diversas opciones para el lugar de esta, pero ella ofrece su domicilio particular, por lo que la investigadora acepta que tenga lugar allí, teniendo en cuenta las preferencias de la docente y favoreciendo así que el lugar sea tranquilo y con las circunstancias idóneas para la entrevista. La entrevista tuvo una duración aproximada de 4h. Previamente a la entrevista se le enviaron las preguntas a la docente, y se le brindó la opción de añadir o modificar alguna. Esto permite que la persona entrevistada se sienta más segura y tenga más confianza a la hora de responder, ya que tiene un conocimiento previo de las cuestiones a tratar. Además, se le entregó el consentimiento informado, en el cual se le proporciona información sobre la confidencialidad de los datos y el objetivo del estudio. Una vez finalizada la entrevista y realizada la transcripción se remite la misma a la entrevistada para que realice una lectura analítica y proponga (si así lo considera) posibles

modificaciones (eliminar determinados testimonios). En este caso, la transcripción resultó ser idónea.

Estructuramos la entrevista en profundidad a la docente en base a las categorías de análisis de la investigación (véase anexo IV).

□ *Entrevista a madre de familia.*

La segunda entrevista se efectuó a la madre de un alumno del centro, participando de manera voluntaria en la investigación. Mediante esta entrevista (véase anexo II) se obtiene la visión de las familias. El acceso a la madre entrevistada fue mediante Silvia. Al realizar la entrevista a la tutora, se le comenta la necesidad de conocer el punto de vista de las familias y de entrevistar a alguna madre o padre, entonces, ella misma contacta vía telefónica con la madre participante, quien accede a ser entrevistada. Posteriormente, se concreta el día de la entrevista vía telefónica entre la investigadora y la madre voluntaria, y se accede a llevar a cabo la entrevista en una cafetería próxima a la vivienda de la entrevistada, teniendo en cuenta que sea un lugar tranquilo, sin ruido excesivo y cómodo para la realización de la entrevista. La entrevista tuvo una duración de 1h aproximadamente. El día de la entrevista, se entrega a la entrevistada el consentimiento informado, se le explica con anterioridad el objetivo del estudio y se realiza una pequeña introducción del tipo de preguntas a realizar, proporcionándole así mayor seguridad a la hora de responder. Se le informa también de que, si así lo considera, se pueden modificar, añadir y/o eliminar preguntas.

□ *Entrevista grupal al alumnado.*

Se trata de un tipo de entrevista que se realiza a un grupo de individuos, con el objetivo de recoger información concreta sobre un tema en cuestión. Este tipo de entrevistas son muy útiles para llevarlas a cabo con el alumnado, debido a que el hecho de participar conjuntamente les otorga una sensación de mayor seguridad (Grupo L.A.C.E., 1999).

Se han realizado entrevistas grupales a los alumnos de tercero a sexto de Educación Primaria del centro. Previamente, se han planificado una serie de cuestiones, teniendo en cuenta algunas particularidades: lenguaje sencillo y cercano, para facilitar el entendimiento y la participación. Al mismo tiempo que se tuvo presente la información

que es relevante conocer. Las cuestiones planteadas se relacionan principalmente con la experiencia del alumnado durante las prácticas de educación emocional llevadas a cabo, sus sentimientos y emociones durante las mismas, su punto de vista sobre la utilidad y beneficios de dichas prácticas, y sus expectativas de futuro con relación al trabajo emocional. Algunas de las cuestiones planteadas a los alumnos son las siguientes: *¿Qué has aprendido durante las actividades realizadas? ¿Cómo te has sentido durante las sesiones? ¿Qué cosas buenas te han aportado las actividades que hemos hecho?* El resto de las preguntas planteadas al alumnado se pueden ver en los anexos (véase anexo I).

□ *Entrevista a docentes.*

Se planifican una serie de preguntas (véase anexo VI). en las que se pretende que todos los docentes del centro, incluidos los especialistas, aporten su visión en relación al proyecto que se está implementando y al concepto de educación emocional. Se ofrecen diversas maneras de envío de las respuestas (vía correo electrónico, mediante una entrevista presencial, por escrito, etc.) facilitando así el proceso e intentando fomentar la participación de los docentes. El número de respuestas recibidas ha sido muy escaso, obteniendo únicamente dos cuestionarios vía correo electrónico.

[c.3] Diario de campo de la investigadora.

En el diario de campo se han anotado aspectos destacables para el estudio. Ha sido un trabajo diario que ha permitido a la investigadora recoger anotaciones al finalizar las reuniones con los docentes participantes, entrevistas, observaciones, entre otras. Esta técnica ha hecho posible recoger información en la práctica diaria, in situ, que se ha podido analizar posteriormente en la fase analítica.

[c.4] Análisis de documentos.

Se emplea el análisis de documentos como un instrumento que complementa la comprensión del fenómeno investigado (Pozuelos, 2002). En palabras de Latorre (2003), el análisis de documentos se configura como “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (p. 78). Partiendo del carácter valioso que puede llegar a tener esta técnica, se procedió al análisis de dos documentos oficiales aportados por la institución educativa, el *Proyecto Educativo de Centro* (2019) y el *Plan de Convivencia*³ (recientemente aprobado, junio 2020). De estos

³Documento inédito

documentos se han analizado los apartados que incluyen información sobre las prácticas y formas en las que el centro incluye el trabajo emocional con el alumnado y la resolución de conflictos.

d) Compromisos éticos por los que se rige este estudio.

La investigación es un acto ético y como tal nos planteamos una serie de compromisos bajo esta lógica de responsabilidad. Buendía y Berrocal (2001) señalan que:

La ética en una profesión es la obligación de una conducta correcta. Las múltiples situaciones a las que hay que dar respuesta desde cada profesión, muestran que la ética profesional es una parte de cada acto profesional individual que incluye conflicto entre el efecto intencionado y el efecto conseguido. Así pues, desde el punto de vista de la investigación, un acto ético es el que se ejerce responsablemente, evitando el perjuicio a personas, que a veces se realiza inconscientemente, por esta vinculado el daño a los métodos que el investigador utiliza para la consecución de sus fines. (p. 2)

A la hora de entrevistar a los participantes es necesario preparar un consentimiento informado, que ha de cumplir los siguientes puntos: información, comprensión y *voluntariedad*. Para asegurar el derecho a la *confidencialidad* de los participantes se ha redactado un *modelo de consentimiento informado* (véase anexo V), en el cual figura el objetivo del estudio, se informa sobre a qué da permiso el participante, se garantiza la confidencialidad de los datos, y se asegura el derecho a abandonar el estudio si así se desea. Dicho documento se ha enviado a los participantes antes de proceder a las entrevistas y ha sido firmado por ellos. En el caso de las entrevistas grupales realizadas a los alumnos, se ha solicitado permiso a la dirección del centro, quien ha informado a la investigadora de que no se requería autorización de las familias siempre y cuando se garantice el anonimato y no se difundan las grabaciones. Por lo que, previamente a realizar dichas entrevistas y proceder a la grabación de audio, se solicitó la autorización por parte del equipo directivo.

Al mismo tiempo, se han considerado los siguientes principios éticos (Buendía y Berrocal, 2001): *no invadir la intimidad* de los y las participantes. Y, en esencia, *garantizar transparencia* en el proceso de investigación.

6.3. Fase de análisis y tratamiento de datos.

Esta fase se ha desarrollado entre mayo y junio del 2020. Destacamos: [a] análisis de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recogida de datos y

elaboración del informe del caso y [b] redacción Conclusiones, limitaciones y líneas de continuidad.

La fase de análisis y tratamiento de datos representó una etapa cardinal consistente en *sistematizar y reducir los datos recabados*. En este momento, las *categorías* se convierten en una herramienta relevante para ayudar a clasificar los datos obtenidos. Para el análisis de datos se ha utilizado una estrategia inductiva-deductiva, ya que se conocen los antecedentes teóricos del tema de investigación, pero, a la vez, la investigadora se ha nutrido de las percepciones, experiencias y opiniones que han expresado los participantes, mostrándose imparcial durante las entrevistas realizadas, evitando realizar juicios y permitiendo que los participantes se expresen libremente. En cuanto al rigor, la *triangulación* se llevará a cabo mediante las diferentes fuentes de información descritas ut supra. Esta triangulación permitirá dar fiabilidad y validez a los resultados. A continuación, presentamos los códigos empleados en la descripción del caso (Véase tabla 8).

Tabla 8.
Códigos empleados en la descripción del caso

Códigos	Significado
ENSM	Entrevista Silvia Machause
ENMP	Entrevista Madre Participante
PCC	Plan de Convivencia del Centro
PEC	Proyecto Educativo de Centro
OBIV	Observaciones de la Investigadora en el cuaderno de campo
ENAL	Entrevista Alumnos/as
OPDOC	Opiniones de los Docentes

Nota. Fuente: Elaboración propia

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este punto se realiza un análisis detallado de los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos de recogida de información, principalmente entrevistas a docente y madre participante, documentos del centro (Proyecto Educativo y Plan de Convivencia), testimonios del alumnado, el cuaderno de campo de la investigadora y las observaciones pertinentes. El análisis se estructura y organiza en base a las 8 categorías del estudio.

7. Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas.

A modo de recapitulación, la docente elegida como sujeto principal de este estudio de caso único es Silvia Machause⁴, maestra de Educación Primaria en un colegio público perteneciente al municipio de Lluçmajor. La entrevista realizada a Silvia es una de las fuentes principales de información, debido a que puede considerarse un eje clave de este caso único. Proporciona una ingente cantidad de información en relación a las prácticas específicas que están implementando en el centro escolar y, además, desde la interpretación y significados que aporta, nos permite acercarnos a su papel en pro de la educación emocional y la resolución de conflictos en el aula. Asimismo, su motivación e interés en la educación emocional, la amplia formación que tiene, el entusiasmo que muestra y las ganas de cambiar la realidad educativa, hacen que reúna todas las características para ser una docente referente y foco de aprendizaje. Por otro lado, Silvia es madre de dos hijos, alumnos del centro, por lo que también puede aportar su visión como familia. A partir de la información extraída de esta entrevista, se analizan datos sobre la formación del profesorado, la implicación de los docentes y las familias, los recursos necesarios para llevar a cabo un proyecto de educación emocional, su formación particular, entre otras cuestiones.

Otra de las fuentes de información principales ha sido la entrevista realizada a la madre de un alumno del centro, proporcionándonos su mirada atenta como familia. Para cumplir con las consideraciones éticas de este trabajo y garantizar la confidencialidad y el anonimato de la entrevistada, a partir de aquí, se hará referencia a ella con un nombre ficticio, Marta.

La opinión de otros docentes del centro ha sido recogida mediante una serie de preguntas relacionadas con su práctica diaria y su opinión sobre el trabajo emocional en el aula, que han sido enviadas a los docentes para ofrecerles la oportunidad de participar en la investigación, de manera voluntaria. Las preguntas planteadas a los docentes pueden verse en anexos (*véase* anexo VI).

Asimismo, se analizan también dos documentos imprescindibles para conocer la metodología del centro, el trabajo que se realiza y los rasgos de identidad que lo

⁴ Cabe resaltar que, a pesar de que el anonimato es parte de las consideraciones éticas del presente estudio, se ha querido exponer el nombre real de la docente debido al deseo y la voluntariedad de ella misma de hacerlo así.

caracterizan. Estos documentos son el Proyecto Educativo y el Plan de Convivencia, de los cuales se hace un análisis en profundidad, especialmente del segundo, y se introduce la información relevante en relación a cada categoría analizada. Cabe remarcar que el Plan de Convivencia ha sido aprobado muy recientemente, concretamente, el 8 de junio de este año, y que, debido a la situación actual de los centros escolares provocada por el confinamiento, aún no se ha podido llevar a la práctica la teoría estipulada en dicho documento. Aun así, se detallan de manera muy concreta los aspectos a trabajar y de qué manera hacerlo. En la entrevista, Silvia confirma este hecho mediante la siguiente afirmación: *“Hemos modificado el Plan de Convivencia, y hemos introducido prácticas restaurativas y educación emocional de una manera muy clara. De qué manera, cómo y quién. Hemos marcado el camino”* (ENSM).

En síntesis, en este apartado se analizan los datos obtenidos mediante las diferentes herramientas de recogida de información (favoreciendo la triangulación de los datos) y estructurados en función de las categorías estipuladas para la investigación.

Categoría 1. Visión de la infancia. Retos y necesidades.

Como punto de partida se debe conocer qué visión de la infancia se tiene en la actualidad, a nivel educativo, social, político y familiar. Esto nos ayudará a entender de a que retos y necesidades se debe dar respuesta desde la complejidad de transformaciones emergentes en la sociedad y a los que la escuela ha de estar atenta.

En la entrevista a Silvia este fue uno de los aspectos que se trató primero, ya que, partiendo de su visión de la infancia, se podría comprender mejor su intervención como docente. Ella explica la visión de la infancia desde diferentes perspectivas, afirmando que, a nivel social existen en la actualidad dos extremos muy diferenciados y dos puntos de vista muy distintos:

[1] El primero es un modelo centrado en el adulto, en el que se exige a los niños que se adapten al ritmo de vida y a las prioridades de los mayores. *“Se quiere que vayan muy rápido, que crezcan muy rápido. Ellos van a otro ritmo y hay que respetarlo, y nosotros vamos a un ritmo acelerado y queremos que los niños vayan a nuestro ritmo y para mí es un error”* (ENSM).

[2] El segundo, es un punto de vista totalmente centrado en el niño, ejerciendo éste un poder muy fuerte incluso en el núcleo familiar.

“Luego tenemos el otro extremo que es todo centrado en el niño, que para mí tampoco sería lo correcto, yo estoy más en un gris, porque pasamos de que haya un respeto y una libertad hacia el niño a un libertinaje, se corre el riesgo de que un niño sea el que dirija una familia, que se vuelvan como pequeños dictadores. Les tienes q dar una libertad, les tienes que respetar, seguir sus ritmos, pero seguir unas normas y unos límites” (ENSM).

A nivel político, la opinión de Silvia es que se utiliza la educación para hacer política, pero no es algo prioritario y no se tiene en cuenta la opinión de los docentes. *“Se cambia de ley educativa como quien se cambia de camisa, esto es algo que los docentes siempre hemos criticado y siempre estamos intentando que cambie. Además, es que ni consultan a los docentes, ellos deciden” (ENSM).*

A nivel familiar realiza una descripción del tipo de familia con la que conviven en el centro, y en función de su vivencia ha aportado su opinión sobre la manera en la que se entiende la infancia a nivel familiar. Describe a las familias con las que colabora de la siguiente manera:

“Son familias con poco tiempo, que trabajan muchas horas y que el poco tiempo que están con los niños no quieren pelear, ni discutir, ni poner normas, ni poner límites, ni trabajar la educación emocional, quieren ir a lo fácil. Entonces lo que estamos viendo son niños huérfanos a nivel de educación emocional, a nivel de normas y límites, a nivel de educación básica (gracias, por favor, etc.)” (ENSM).

Afirma, además, que existe una sobreprotección muy elevada hacia los niños.

Por último, aporta su visión a nivel escuela, afirmando que *“somos la generación del cambio, de la escuela tradicional a este nuevo paradigma, a esta nueva mirada, estamos en medio, estamos en proceso” (ENSM).*

Conociendo la perspectiva de Silvia sobre el concepto de infancia, se le pregunta sobre los retos educativos del siglo XXI. Su respuesta se enfoca principalmente en que debe haber un cambio de paradigma y un cambio en la manera de dar las clases, afirmando así que:

“El problema es que seguimos dando clase como cuando yo iba al cole, incluso antes. Sigue un modelo tradicional. Cuando se creó este modelo se buscaba gente que acatará órdenes, que no tuviera pensamiento crítico, que no fueran emprendedores, que no tuvieran capacidad de reflexión, entonces estamos siguiendo con el mismo paradigma y creo que hoy en día esto es un error catastrófico” (ENSM).

Además, sostiene que hay que adaptarse a los recursos disponibles en la actualidad, como son las nuevas tecnologías, y, por otro lado, que no se deben olvidar aspectos básicos, como el contacto de los niños con la naturaleza. Otro aspecto que destacar según ella es la necesidad de avanzar contenidos, del ritmo acelerado que se impone a los niños,

“Si aprende a leer con 5 mejor, si con 8 sabe todas las tablas de multiplicar mejor. Esta necesidad de avanzar contenidos para mí es un error. No es inclusivo, porque cada niño sigue su ritmo, y un niño con 5 años puede leer y escribir porque tiene esa necesidad y hay otro que hasta los 7 no, porque no está preparado neurológicamente. Por supuesto que el que pueda tiene que llegar, pero el que no, no pasa nada, ya lo hará” (ENSM).

En cuanto a la manera de dar las clases, ella cree que el modelo tradicional en el cual el profesor explica y los alumnos permanecen sentados escuchando está obsoleto, y que se debe cambiar a una metodología en la que los niños participen de manera activa,

“que ellos sean el centro, que se muevan, que toquen, que vean. Los niños necesitan experimentar, necesitan tocar, necesitan moverse, que un niño esté 5h sentado no es natural. Para mí ese es el cambio, y aquí dentro la educación emocional. ¿Por qué? Por lo que te contaba, necesitamos formarnos a nivel emocional, somos para mí, “huérfanos emocionales”, un término de Borja Vilaseca” (ENSM).

En síntesis, los retos educativos que ella cree que existen se enfocan en un cambio de modelo, de paradigma, y de metodología, y en incluir la educación emocional. *“A mí me enseñaron que estar triste está mal, que estar enfadada está mal, que no tienes que llorar, que no sé qué... y eso te creas unas frustraciones” (ENSM).*

Categoría 2. Conceptualización de la Educación Emocional.

Un aspecto clave para entender cuál es la visión que se tiene acerca del vocablo “educación emocional” es acercarnos a la viva voz de algunas participantes del estudio y comparar ideas con la teoría analizada. Al profundizar en la revisión bibliográfica comprobamos la diversidad de términos que acompañan al concepto. Tomamos como eje

la definición acuñada por Bisquerra (2000) al contemplar la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.” (p. 243).

A continuación, se pueden ver las definiciones de educación emocional proporcionadas por Silvia y Marta.

“Para mí la educación emocional es básica para el desarrollo holístico de una persona. Para que tú te puedas desarrollar al cien por cien y a todos los niveles tienes que tener una educación emocional” (ENSM).

“Lo que yo entiendo por educación emocional es inculcar a los niños una serie de valores para que aprendan a convivir, básicamente. Hay otros valores como la solidaridad, que están muy bien y también los tienen que tener, pero hay ciertos valores que bajo mi punto de vista son básicos, como la empatía, el respeto entre los niños” (ENMP).

Una de las docentes del centro afirma que la educación emocional “*debería tener un papel fundamental*”, y relaciona el concepto con que los alumnos sean “*conscientes de su propia conducta, las consecuencias de ésta hacia uno mismos y hacia los compañeros*” (OPDOC).

En cuanto al centro que se analiza, en el documento del Proyecto Educativo de Centro, se hace referencia a la educación emocional en el punto 2.4 “*rasgos de identidad del centro*”, en el cual se enumeran los valores y las actitudes que se pretenden promocionar.

“La promoción de la Convivencia y la educación emocional, dirigida a la difusión de los valores, las habilidades sociales y las estrategias necesarias para facilitar la convivencia y aprender a solucionar los conflictos de manera constructiva, minimizando sus consecuencias negativas y evitando que se prolonguen en el tiempo” (PEC, 2019, p.6).

El Plan de Convivencia cita:

“La educación emocional, así como las relaciones que se establecen entre los/las miembros de la comunidad educativa, tiene que ser presente en todos los momentos del día a día del centro. Hay que establecer momentos y espacios que favorezcan la reflexión, así como la transmisión por parte de los maestros y de las maestras de estrategias de autogestión de las emociones y de relajación y concentración” (PCC, 2020, p.10).

En cuanto a la resolución de conflictos, desde el centro se afirma lo siguiente: *“somos conscientes que los conflictos forman parte de la vida y otro pilar básico en el cual empezamos a trabajar es en dar a nuestro alumnado herramientas para enfrentarse y resolver los conflictos de forma positiva”* (PCC, 2020, p.11).

Categoría 3. El rol docente ante la educación emocional y la resolución de conflictos en el aula.

Es importante analizar la información obtenida en relación al rol docente respecto a la educación emocional, ya que en las actuales leyes educativas no se especifica cómo se debe trabajar este aspecto dentro de las aulas, por lo cual, la información proporcionada principalmente por Silvia ofrece una visión práctica de cómo se desarrolla el papel del docente en este ámbito. Se remarca el hecho de que los docentes carecen de formación previa en educación emocional, tal y como afirman Pérez-Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila (2013), por lo que es imprescindible la formación continua y la realización constante de cursos para formarse en este ámbito y poder llevarlo a la práctica de una manera adecuada y, obtener, en consecuencia, un mayor desarrollo profesional desde este enfoque. En el Plan de Convivencia del centro se confirma la relevancia que se otorga a la formación específica del profesorado en relación a la educación emocional y a la resolución de conflictos. El siguiente párrafo hace referencia a esta idea:

“La formación sobre la convivencia y la resolución de conflictos es imprescindible para mejorar las pautas de actuación que ayuden a potenciar un clima favorable en el centro. Es necesaria una formación específica para atender, comprender y resolver situaciones relacionadas con la convivencia y la conflictividad. Se hace necesario introducir formación permanente del profesorado en: habilidades sociales, resolución de conflictos, estrategias para fomentar la participación, intervención ante problemas de conducta, violencia en las aulas, maltrato entre compañeros/se, etc.” (PCC, 2020, pp.21-22).

Una de las docentes reivindica la necesidad de una formación que abarque tanto la teoría como la práctica, ya que en las formaciones recibidas se le otorga menos importancia a la parte de aplicación práctica, lo cual dificulta la labor docente. En relación a esto, la docente expone su experiencia mediante la siguiente afirmación: *“el año pasado hice un curso de emociones que no me acabó de gustar porque fue muy teórico y la práctica no la pude poner en funcionamiento en mi clase”* (OPDOC). Otra docente del centro responde a la pregunta afirmando que las formaciones que ha realizado no han sido

muy provechosas. *“La formación que recibí me aportó algunas estrategias, pero fue poco provechosa a mi parecer”* (OPDOC).

Silvia, gracias a su gran interés en este tema, se ha formado durante los últimos años y continúa su desarrollo profesional en esta línea. En la entrevista detalla los cursos y formaciones a los que ha asistido, haciendo alusión a los siguientes: formación basada en la escala de prevención, de Paco Cascón; curso de habilidades mindfulness para docentes, de Fernando Tobías; formación realizada en el centro sobre círculos restaurativos, por parte de Vicenç Rul·lan; formación sobre educación emocional con Jean Schmitz y Terry O’Connell, que son referentes a nivel mundial; formación llamada *“Temps de cercle”*, con Belinda Hopkins; formación en convivencia, con Ricard Vila y Raül Genovés; y una de las últimas formaciones en educación emocional, realizada con Èlia López, quien forma parte del grupo de Bisquerra (GROP). Además de esta amplia formación, remarca el contacto y el apoyo constante por parte de Ricard Vila y Vicenç Ru·lan, con este último ha realizado la formación para ser formadora. Silvia forma parte de la Asociación Balear de Prácticas Restaurativas, por parte de la cual recibe información y ayuda constante.

En cuanto a libros o material de referencia, en el caso de Silvia, ella apuesta por las formaciones y los cursos. *“Yo soy muy práctica, entonces como he hecho formaciones la teoría ya la tengo, necesito vivenciar. Tengo libros, pero más para mí, de desarrollo personal, de meditación, de mindfulness, de educación, de pedagogía... Pero yo necesito ir a un curso y que me enseñen todo, soy muy partidaria de cursos”* (ENSM).

Además de la formación docente, hay un aspecto importante sobre el que incidir, y se trata de realizar un trabajo emocional a nivel personal, es decir, aprender a conocerse y a gestionar las emociones propias. Tal y como afirma Silvia, *“yo no puedo hablar de emociones si yo no soy capaz de gestionar las mías”* (ENSM). Hay una serie de aptitudes que es conveniente que tengan los maestros para realizar un trabajo emocional con el alumnado. En relación a esto, se le pregunta a Silvia sobre cuál cree que es el perfil de un docente emocionalmente inteligente, su respuesta es la siguiente:

“Una persona emocionalmente inteligente es una persona que tiene desarrolladas las competencias y habilidades emocionales, interpersonales e

intrapersonales. Que tenga todas esas habilidades trabajadas y gestionadas, es decir, que yo me conozca, que conozca mis actitudes, mis aptitudes, mis defectos, conozca y reconozca mis emociones, las sepa gestionar, tenga empatía, sea asertivo, sepa comunicar, sobre todo para ser maestro, para mí no puedes ser maestro si no eres buena persona. El tema de la asertividad es básica, el tema de la empatía por supuesto, prioritaria. El tema de saberme relacionar con los demás, de saberme relacionar conmigo misma, de ser capaz de respetarme, mis tiempos, mis necesidades, para mí eso es básico, como persona y como maestro, porque yo no lo diferencio mucho. Yo soy maestra, no es mi trabajo, es que soy todo el tiempo” (ENSM).

Esta última frase refleja su manera de pensar, la relación directa que existe entre desarrollarse profesionalmente, como docente, y a la vez, personalmente. Ella afirma que ha hecho un cambio muy grande a nivel personal, que ha aprendido a conocerse, a gestionar sus emociones y pensamientos, lo cual es la base para poder transmitir eso a los alumnos. Una de las afirmaciones al respecto es la siguiente:

“Me he dado cuenta de que, el pensar ciertas cosas me produce ciertas emociones, entonces he aprendido a controlar lo que pienso para controlar mis emociones. Y si la emoción o el sentimiento no es controlable, pues al menos ser capaz de ser consciente de lo que me está pasando y dejarlo fluir. Muchas veces yo no soy capaz de gestionar muchas cosas, pero soy consciente de lo que me está pasando, y para mí, ahora mismo, ya es mucho. Entonces creo que para los maestros es básico, y creo que tendría que haber, incluso dentro de los mismos centros, un acompañamiento a los docentes. Aunque no sea a nivel personal, a nivel profesional” (ENSM).

De acuerdo con esta idea, las observaciones de campo y el testimonio de la investigadora, afirman la importancia de que exista un desarrollo y un trabajo emocional por parte de los docentes, a nivel profesional, pero también a nivel personal. Se observa cierta reticencia de los docentes a participar e involucrarse en algunas prácticas de educación emocional, principalmente en aquellas que requieren expresar sentimientos o vivencias muy personales, abrirse, contar miedos, inseguridades, recuerdos, etc. En ocasiones, y teniendo en cuenta que esto es un juicio basado en las observaciones como investigadora, algunos docentes no saben cómo trabajar la educación emocional con sus alumnos porque tampoco realizan en su día a día un trabajo emocional con ellos mismos, lo cual es una limitación de cara a enseñar a reconocer, identificar y gestionar emociones, ya que uno mismo no es capaz de hacerlo (OBIV). Para llevar a cabo prácticas de educación emocional se requiere, además, según Silvia, el apoyo del equipo directivo.

La perspectiva de las familias sobre el rol docente se debe tener en cuenta también, y en este caso, tenemos la siguiente afirmación de Marta, la madre entrevistada, quien afirma que las características ideales de un buen docente son adaptarse a cada alumno, tomarse el tiempo para conocer a cada niño (ENMP).

Silvia es una docente muy implicada en relación a este ámbito, como se puede ver, cuenta con una amplia formación. El principal motor es la motivación y el interés que ella muestra sobre este tema, y su firme creencia de la necesidad existente de realizar un trabajo emocional con el alumnado. Durante el confinamiento, quiso seguir con este trabajo emocional, creando para ello su propio canal de YouTube, tal y como explica en la entrevista:

“Tengo mi canal de YouTube que he creado para ir haciendo vídeos de educación emocional en este tiempo de confinamiento. En un principio eran para mi clase, pero luego pensé en dejarlo abierto porque podrían ayudar a otros niños, entonces ahora mismo estoy empezando simplemente con videos sobre las emociones, las cinco emociones básicas, y cómo trabajarlas, a través de meditaciones, dinámicas o actividades concretas” (ENSM).

Es una forma de dar difusión a su trabajo y de ayudar a alumnado y familias. Se le pregunta en la entrevista si tiene alguna publicación hecha sobre este tema, pero ella afirma no sentirse preparada para publicar algún artículo o libro, aunque cuenta que se ha embarcado recientemente en un proyecto realizado por la *Conselleria d'Educació*, en el cual se publica una guía de educación emocional y sexual. *“Aún no está publicado, pero estamos trabajando en ello, y estoy participando en la Guia amb tots el sentits para Infantil y Primaria, de educación afectiva y sexual. Estoy participando en la parte de aplicación didáctica”* (ENSM).

Categoría 4. Educación emocional y resolución de conflictos en el aula. Planificación, ejecución y evaluación.

En este apartado se analiza principalmente la manera en la que se trabaja la educación emocional y la resolución de conflictos a nivel de aula. En este apartado se debe hacer referencia al currículum educativo y al lugar que ocupa la educación emocional en el mismo. *En el Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el cual se establece el Currículum de la Educación Primaria en las Islas Baleares*, no se hace referencia a la educación emocional como tal, pero, en el artículo 3 se especifica lo siguiente:

La finalidad de la educación primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes necesarios destinados a la **identificación, la expresión y la comprensión de los aspectos emocionales y afectivos, las habilidades sociales y la resolución de conflictos**; los aprendizajes de la expresión y la comprensión orales, la lectura, la escritura y el cálculo; la adquisición de nociones básicas de la cultura; los hábitos de estudio y trabajo; el sentido artístico, y la creatividad, con el objetivo de garantizar una **formación integral** que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria. (p.6)

De igual manera, en el *Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el Currículum de la Educación Infantil en las Islas Baleares*, tampoco se hace referencia de manera directa a la educación emocional, aunque se establece que “el currículum de la educación infantil se orienta hacia la consecución del **desarrollo integral** y armónico de la persona en los aspectos físicos, **emocionales, afectivos, sociales** e intelectuales que posibilitan el acceso a nuevos aprendizajes, desde una perspectiva compensadora de las desigualdades” (p.2). Se establece también que el entorno educativo y el ambiente del aula deben favorecer el equilibrio emocional, mediante la siguiente afirmación:

El entorno educativo y el ambiente en el aula son agentes que, desde el afecto, el respeto y la confianza, estimulan curiosidades, posibilitan actividades significativas, experiencias enriquecedoras y aprendizajes cada vez más autónomos, a la vez que favorecen la seguridad y el equilibrio emocional. (Decreto 71/2008, de 27 de junio, p.3)

Desde el GROU resaltan la necesidad de incorporar en el currículum educativo la educación emocional. Entre los objetivos generales de ésta podemos destacar:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (Bisquerra, 2003, p.29)

Los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado, deben ser aplicables a todo el grupo, deben favorecer la reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás, y deben estar enfocados al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2010).

Como punto de partida es importante conocer los antecedentes en relación a este tema, es decir, el proceso que se ha seguido para llegar a la práctica actual. A nivel de aula, Silvia lleva trabajando la educación emocional desde hace 5 años, realizando

círculos de diálogo, actividades de autoconocimiento, identificación y expresión de emociones, etc., adaptándose siempre al grupo del cual era tutora. Este trabajo a nivel emocional y afectivo dentro del aula requiere un esfuerzo extra por parte de los tutores, debido a que no se contempla en el currículum y no tiene un tiempo especificado en el horario escolar. En el caso de Silvia, gracias a su gran motivación e interés en el tema, se trabaja de diversas maneras en el día a día el aspecto emocional del alumnado en el aula. Al preguntarle sobre este aspecto, su respuesta es la siguiente:

“En mi aula lo que siempre intento que haya es un rincón de educación emocional, que simplemente es una zona donde cuelgo las emociones, por ejemplo, si trabajo con el libro El Emocionari que me gusta mucho, o uno que he descubierto ahora que se llama Laberint de l'ànima, pues cuelgo fotos en ese espacio, o dibujos de los niños. También es un rincón para que ellos se puedan sentar a solucionar los conflictos o a hacer alguna mediación. Siempre tengo esa zona. Este año incorporé la zona de relax, que les gusta mucho, donde tengo un cuenco tibetano, un difusor de aceites esenciales, una pelota... cosas que a ellos les relajen” (ENSM).

En relación a las dinámicas que se trabajan a nivel de aula, se destacan los círculos como herramienta principal.

“Algo que no falta en mi clase son los círculos. Hago, si puedo, cada día círculo de diálogo, con preguntas muy básicas (color favorito, animal favorito), y luego ya voy metiendo preguntas más íntimas. Y también lo utilizo de manera restaurativa, cuando ha habido un conflicto que nos afecta a todos o un conflicto que yo considero que se tiene que trabajar a nivel de aula” (ENSM).

Se ha querido conocer de qué manera se planifican estas actividades. Se debe tener en cuenta que hay que adaptarse a la edad de los niños, al tiempo disponible y al horario del centro. Silvia ha explicado que ella lleva una programación de las actividades a trabajar, y que, además intenta hacerlo de manera transversal y relacionar la educación emocional con los contenidos del currículum.

“En mi programación semanal tengo puesto que cada día de 9:15 a 9:30 hago círculo, y programo las preguntas que voy a hacer cada día. Lo intento relacionar muchas veces a nivel curricular. Estamos hablando de un primero, entonces, por ejemplo, a principio de curso les puedo preguntar cuál es su fruta favorita, y luego hago una actividad en la que tengan que dibujarla y escribir su nombre. Lo relaciono todo. Las actividades tutoría las programo, siempre.” (ENSM).

Una de las preguntas enviadas a los docentes tenía como objetivo conocer si incluyen en el día a día del aula el trabajo emocional, de qué manera se planifica y se

lleva a cabo. Una de las docentes, en respuesta a este aspecto, remarca como limitación la falta de tiempo, *“sinceramente, tengo que encontrar el momento, pero me resulta muy difícil llevarlo a cabo”* (OPDOC).

A pesar de la falta de tiempo en ocasiones, y de un espacio en el currículum y en la programación para la educación emocional, si se tienen motivación y ganas se puede trabajar en momentos del día a día. Como observación de la investigadora, se destaca que, en diversas ocasiones durante las clases, algún niño/a ha tenido un conflicto con un compañero/a, o se ha puesto a llorar por algún problema, y entonces inmediatamente Silvia ha parado aquello que estaban haciendo para tratar el problema, hablarlo, realizar una escucha activa y comprender qué había pasado, y ayudar a los niños/as a encontrar una solución que haga que se sientan mejor. Este trabajo emocional requiere dedicarle unos minutos y la atención suficiente a los problemas del día a día, pero es totalmente necesario (OBIV).

Mediante su práctica a nivel de tutoría y al ver los resultados positivos de la misma, decidió extender a nivel de centro determinadas prácticas de educación emocional. El Equipo Directivo accedió a esta petición, y poco a poco, se fueron introduciendo prácticas como la mediación, la cual se puso en marcha con los alumnos de 5to y 6to, quienes han recibido una formación para ser alumnos mediadores y poder ayudar a sus compañeros a resolver conflictos. A continuación, se comenzaron a implementar también a nivel de centro, la escucha activa y la mediación, contando con Silvia y otra docente más, quienes se encargan de realizar las mediaciones en caso de conflictos.

Categoría 5. Familias y educación emocional

Las familias son el primer agente de socialización de los niños, por lo cual, tienen un papel enormemente relevante en el desarrollo íntegro del infante, y especialmente en el desarrollo social y afectivo. El estilo educativo que se adopte en la familia influirá en gran medida al desarrollo afectivo y social del niño. Autores como Baumrind (1996) o Maccoby & Martin (1983), han categorizado los estilos educativos o estilos parentales y han realizado aportaciones sobre de qué manera estos estilos influyen en la infancia y la adolescencia. Los estilos parentales se pueden categorizar en los cuatro siguientes:

1. El estilo democrático se caracteriza por ser una familia con mucho diálogo y comunicación. Las cosas no se imponen, pero se requiere colaboración y respeto. El estilo democrático proporciona buena autoestima, respeto por uno mismo, personas con habilidades sociales y autocontrol.
2. El estilo autoritario es aquel donde todo se impone, no se habla ni se razona, se imponen las órdenes. Lo más importante es la obediencia. El estilo autoritario potencia que las personas sean muy inseguras, porque es un estilo que exige obediencia. Son personas con poco autocontrol, por lo tanto, personas que tienden a la introversión.
3. El estilo permisivo se caracteriza por tener pocas reglas o límites, sin diálogo, sin requisitos. Todo es muy gratuito y tiene un alto nivel de afecto. El estilo permisivo tiende a desarrollar inmadurez, frustración rápida, impulsividad (sin autorregulación de las emociones), poca competencia social...
4. Estilo negligente. Presenta similitudes con el estilo permisivo, pero existe una falta de afecto muy pronunciada y evidente. Suele darse en familias muy desestructuradas y se considera el estilo más negativo y perjudicial para los niños. Ayuda a crear una personalidad muy débil, con muy poca capacidad de autorregulación. Son personas que respetan muy pocas normas sociales y son incapaces de ver las necesidades de los demás.

En relación al estilo educativo de las familias y al desarrollo emocional, es importante saber que las familias tienen una incidencia muy grande en la adquisición de competencias emocionales de sus hijos. Aquellas familias que “aceptan las emociones de sus hijos, les ayudan a hablar sobre ellas, les ofrecen apoyo afectivo, y les ayudan a explorar estrategias para afrontar el problema o la emoción” (López et al., 2014, p.121) contribuyen positivamente al desarrollo de competencias y habilidades emocionales de sus hijos.

Desde el centro se intenta hacer partícipes a las familias de los proyectos que se realizan. Se ha querido conocer su nivel de implicación en las prácticas realizadas y qué valoración realizan de este cambio que se está viviendo a nivel emocional y afectivo.

Silvia, desde la perspectiva docente, afirma que las familias apoyan el trabajo emocional que se realiza desde el centro. De la entrevista se extrae la siguiente información:

“Hay que decir que, en los últimos años, sobre todo en el último año a raíz de la formación que hemos hecho de escuela y familia, las familias vemos que sí que tienen un interés en todo el tema de la educación emocional, nos centramos en el tema de las prácticas restaurativas, y han respondido super bien. Se apuntó muchísima gente, de hecho, se tuvo que quedar gente fuera y la respuesta durante el curso fue buenísima” (ENSM).

Pero, por otro lado, afirma que hay familias que tienen cierta reticencia a participar en estas prácticas, o que no le otorgan la misma importancia que a trabajar aspectos curriculares. Silvia afirma que la razón de esta actitud se debe a que en su generación no se ha trabajado la educación emocional, no se le ha otorgado la importancia que merece ni ha tenido el peso que tiene ahora en algunos centros. Marta, la madre entrevistada, está de acuerdo con esta idea, y afirma que cuando ella iba al colegio no se trabajaba la educación emocional. *“Se ha empezado ahora. Yo por mi trabajo conozco prácticamente todos los colegios y veo que se empieza ahora, y no en todos tampoco”* (ENMP).

La participación de las familias, tal y como se ha explicado en los párrafos anteriores, es muy positiva. Tenemos como confirmación de esto el testimonio de Marta, quien ha participado en el curso de mindfulness y en la formación sobre prácticas restaurativas que se ha hecho en el centro este último curso, y afirma estar encantada con lo aprendido (ENMP).

A pesar de que de forma mayoritaria las familias participan y se involucran, Marta afirma que hay padres que no consideran que sea necesario realizar este trabajo emocional en el colegio, y que ese es uno de los motivos por los que no se muestran participativos. *“Yo he conocido papás que cuando saben que sus hijos hacen círculos piensan que están perdiendo el tiempo, y yo no entiendo cómo pueden decir eso”, “por eso considero tan importante ese trabajo desde el colegio, porque en casa no todos los papás lo van a trabajar”* (ENMP).

Ella como madre otorga una gran importancia al trabajo emocional. La siguiente afirmación confirma esta idea: *“para mí en cambio es super importante que les enseñen eso, más que aprender a sumar, y que se invierta más tiempo en eso”* (ENMP). Afirma que desde antes de ser madre tenía claro qué valores quería transmitir a sus hijos: *“desde pequeños les he enseñado valores como compartir o respetar, valores para la convivencia, para mí es lo más importante. Si le enseñas a tus hijos a ser el mejor, les creas frustración. Yo no necesito que mis hijos sean los mejores ni que destaque en nada, solo que sean felices”* (ENMP).

En este apartado es fundamental la opinión de Marta, quien nos ofrece su visión como madre. Con las afirmaciones anteriores se puede conocer la visión y la idea que tiene ella de la educación emocional en los colegios. En la entrevista se le realiza una

pregunta sobre qué aspectos se deberían trabajar en un colegio ideal, a lo cual Marta responde lo siguiente:

“Enseñar a los niños a ser personas. Aparte de la educación emocional, hay que enseñar competencias. Niños que sepan ir por el mundo, que sepan coger un autobús... Fomentar la autonomía. Más que conocimientos tiene que ir enfocado en habilidades. También tienen que aprender contenidos, ni un extremo ni el otro, pero se les tiene que inculcar ser personas el día de mañana que sean felices, con éxito. Entonces un colegio ideal es eso, que sepa equilibrar las dos cosas, conocimiento y valores” (ENMP).

En el Plan de Convivencia se afirma que las familias tienen un grado de implicación muy alto, se remarca la formación realizada en el último curso, en la que se ha hecho partícipes a las familias, y se describen los siguientes aspectos sobre la implicación y la relación familia-escuela.

“El grado de implicación y participación de las familias es alto. Durante este curso 2019-20 se ha realizado en el centro una formación llamada Creant espais sociocomunitaris centrada en las Prácticas Restaurativas y el grado de respuesta tanto de familias como de maestros, ha sido muy alto. Para implicar las familias en la convivencia de nuestro centro, a las reuniones iniciales de cada curso, un miembro de la Comisión de Convivencia asistirá para explicar nuestra línea de centro en cuanto a la convivencia. Se hará llegar a las familias un pequeño dossier explicando cómo funciona la convivencia en nuestro centro de manera más detallada a principio de cada curso escolar” (PCC, 2020, p.17)

Categoría 6. El papel de la escuela en la promoción de la educación emocional y en la resolución de conflictos.

En esta categoría se analiza como principal fuente de información el Plan de Convivencia del centro, en el cual se detalla de forma muy clara cómo se trabaja la educación emocional y principalmente la resolución de conflictos. En el documento se define el Plan de Convivencia de la siguiente manera:

“El Plan de Convivencia es un conjunto de estrategias y pautas de actuación dirigidas a toda la comunidad educativa para fomentar la convivencia escolar positiva y el desarrollo personal y social de los miembros que la forman. Este documento pretende promover conductas prosociales y estrategias para la resolución positiva de conflictos” (PCC, 2020, p.4).

En el documento se explica que hace tiempo que se detectó la necesidad de trabajar la educación emocional y la resolución de conflictos, debido al aumento de conflictos por parte del alumnado (insultos, peleas, discusiones, falta de compañerismo, faltas de respeto hacia el profesorado y el personal no docente); la falta de diálogo entre

el equipo educativo y la falta de una línea común para la resolución de conflictos; y la falta de diálogo familias-centro, faltas de respeto hacia el trabajo docente, exculpación de las acciones de sus hijos y falta de implicación hacia las actividades de la escuela (PCC, 2020, p.5).

El trabajo en resolución de conflictos se hace desde el centro enfocándose principalmente en las prácticas restaurativas, las cuales se definen en el Plan de Convivencia de la siguiente manera:

“Una de las estrategias utilizadas en nuestro centro son las prácticas restaurativas que constituyen un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones. Esta estrategia se lleva a cabo con la realización de asambleas de aula, círculos de diálogo, “Racó Escolta’m”, conversación restaurativa, mediación... en los cuales la resolución de un conflicto se consigue con la adquisición de responsabilidades y compromisos por todas las partes implicadas” (PCC, 2020, p.10).

La escucha activa juega también un papel imprescindible, y se define en el Plan de Convivencia de la siguiente manera:

“Realizar una escucha en que la persona que emite el mensaje siente que el receptor se interesa por lo que intenta comunicar. Tiene que ver con la asertividad y es especialmente importante con los niños más pequeños que no siempre tienen el vocabulario ni las estrategias de comunicación lo suficiente maduras para decirnos aquello que quieren, desean, les preocupa o pasa” (PCC, 2020, p.16).

La mediación y las figuras de alumnos mediadores son uno de los recursos del centro que han aportado más resultados positivos. En el Plan de Convivencia (PCC, 2020, pp.37-38) se explica el funcionamiento de esta estrategia de una manera muy clara:

“A los niños de quinto de primaria se les hace una propuesta para poder ser mediadores/as del centro donde se les explica en qué consiste su tarea. Los/las alumnos voluntarios, durante el primer trimestre reciben una formación de mediación por parte de la coordinadora de mediación. Una vez han realizado la formación y están preparados para ser mediadores nos organizamos:

- Hacemos un calendario: cada día en el patio de infantil y de primaria hay una pareja de mediadores/as (identificados con unos guarda pechos de color amarillo).

-Creamos un buzón donde los niños de toda la escuela pueden informar de algún conflicto o problema que tengan en la escuela.

-Creamos carteles para difundir este servicio y que toda la comunidad educativa esté informada, además, se informa a los tutores/es y los niños de quinto van a cada aula a explicar el funcionamiento de la mediación y quién son los mediadores/as.”

Aparte de la mediación, otro recurso que se ha puesto en marcha este año es el rincón de escucha o “Racó Escolta’m”, al cual se hace referencia en la página 39 del Plan de Convivencia de la siguiente forma:

“En los pasillos de la escuela están los rincones de escucha. Hay tres en infantil y dos en primaria. Cuando sea necesario y cumpliendo las normas (cuando dos o más niños tienen un conflicto que pueden solucionar entre ellos/ellas hablando, piden a el/la maestro/a para ir al Rincón. Dispondrán de cinco minutos para realizar la conversación restaurativa. Después tendrán que informar al maestro/a a qué acuerdo han llegado) los niños pueden utilizar este rincón. De este modo los niños pueden aprender a resolver sus conflictos entre iguales, con respeto y asertivamente” (PCC, 2020).

En las siguientes fotografías se pueden ver algunos de los rincones de escucha creados para Infantil y Primaria:



Fotografía 1. Rincón de Escucha.

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 7. Beneficios de la aplicación de la práctica de educación emocional.

Silvia opina que hay un amplio abanico de beneficios que aporta el trabajo emocional a los alumnos, entre ellos destaca:

“Que aprendan a hablarse con respeto, que aprendan a solucionar un conflicto, que aprendan que van a tener conflictos toda la vida y que es bueno tener conflictos, y que vean el conflicto como algo que les va a producir un crecimiento. Que aprendan sobre la diversidad, ya no solo sexual o cultural, sino de diversidad de opiniones, y que aprendan a respetarlas todas. Que sean asertivos, capaces de expresar sus necesidades y no quedarse callados y anteponer las necesidades de los demás”, “aprenden a gestionar emociones, transitar emociones, fluir, estar aquí y ahora, mediante el mindfulness, esto es básico, es algo que no sabemos hacer” (ENSM).

A nivel personal el trabajo emocional aporta muchos beneficios, debido al largo recorrido en educación emocional y al cambio a nivel personal que ella misma afirma haber hecho. En este sentido se le formula a Silvia una pregunta sobre los beneficios que ha tenido todo este desarrollo a nivel personal. Su respuesta es la siguiente:

“Me ha enseñado a estar más aquí y ahora, me ha enseñado a conocerme realmente como soy y no como los demás me ven, y a ser como soy y no como los demás quieren que sea. Me ha enseñado cosas de mí que no sabía, como que me gusta estar sola y que a veces no me apetece estar con gente. Me ha enseñado a priorizar mis necesidades, que parece que está muy mal visto y no es así. Hay que priorizar, siempre y cuando no hagas daño a las demás personas, pero anteponer siempre las necesidades de los demás a las tuyas no es inteligente emocionalmente. Me ha enseñado a ser mejor madre, a ser mejor amiga, a ser mejor compañera de vida. He aprendido y sigo aprendiendo mindfulness, meditación... estoy en proceso de todo esto. A no dar nada por sentado y a no pensar que lo sabes todo. A hablar más despacio, a pensar antes de hablar, a no ser tan impulsiva, a hablar mejor en público. En general esto, que es mucho” (ENSM).

Y a nivel profesional afirma haber hecho un giro de 180 grados y haber aprendido a mirar a los niños de otra manera. Destacan los siguientes comentarios en relación a este cambio:

“Me ha enseñado a ver las emociones que hay detrás de un niño y de su familia. Me ha enseñado que un niño no es solo un niño, es un niño y su familia, y que no hay familias buenas y familias malas, que el niño tiene la familia que tiene que tener” (ENSM).

“He aprendido que los niños no tienen espacio para hablar y para que los escuchen, y lo necesitan muchísimo. Los niños necesitan naturaleza, moverse, bailar, expresarse... y la escuela no responde a esto. La escuela hace ovejas de rebaño. Les estamos dando poco a poco ese espacio. He aprendido que la rabia no es mala, que la tristeza no es mala, que no le puedes decir a un niño “no llores”, sino que le tengo que acompañar” (ENSM).

De las entrevistas grupales realizadas al alumnado se extraen los siguientes testimonios que dan a conocer las opiniones y percepciones de los niños con respecto a las prácticas de educación emocional realizadas.

“Yo he aprendido que a veces a la gente le da miedo expresar sus sentimientos y he aprendido cosas nuevas que no sabía de mis compañeros y que me puedo relacionar con otra gente.” Alumna de 6toC (ENAL).

A la pregunta sobre cómo se han sentido durante las sesiones, los alumnos responden lo siguiente: *“Me he sentido mucho mejor que durante el resto del día, por ejemplo, si yo en un día estaba mal cuando he hecho estas sesiones, me ha ayudado a estar mucho mejor.”*, *“Me he sentido más valiente”*. (Testimonios de alumnos de 5to) (ENAL).

En cuanto a qué han aprendido, dos alumnas de 5toA responde lo siguiente: *“Pues que no está mal mostrar nuestros sentimientos, que no es nada malo”, “he aprendido a expresarme y a sentirme mucho mejor al contar mis sentimientos”* (ENAL).

Finalmente, la investigadora afirma la existencia de un cambio positivo en el alumnado durante el proceso de implementación del proyecto en cuestión. En base a las observaciones realizadas, se destaca una mejora en la cohesión grupal del alumnado, disminución de los conflictos entre ellos, y principalmente, el desarrollo de la capacidad de autoconocimiento y expresión de las emociones propias (OBIV).

Categoría 8. Limitaciones en la implementación de la práctica de educación emocional.

Se han querido conocer las limitaciones de la puesta en marcha de prácticas de educación emocional. Teniendo en cuenta que el proyecto del centro es muy reciente y la falta de formación del profesorado, es normal encontrar dificultades y limitaciones en el camino. Al preguntarle a Silvia sobre el proceso seguido hasta llegar al punto actual, afirma que ha sido un proceso duro y largo.

“Para mí ha sido duro, porque al principio cuando yo empecé el apoyo que tenía era del equipo directivo, no tenía más apoyo. Tenía el apoyo de algunas compañeras, pero en general el claustro no me apoyaba porque era algo desconocido, y lo desconocido da miedo y es salir de tu zona de confort” (ENSM).

Ella remarca la importancia de trabajar de manera conjunta y de que exista un respeto hacia el trabajo de los demás compañeros.

“A nivel de aula los compañeros influyen, si yo hago educación emocional pero luego viene un especialista y no hace nada de educación emocional, sino todo lo contrario, a veces deshace lo que tú has hecho. Por lo tanto, es muy importante que el centro trabaje junto, o que al menos haya un respeto y que respeten tu trabajo y no vayan en contra de él” (ENSM).

En base a esta afirmación, una de las limitaciones es la poca participación y disposición del resto de docentes a involucrarse en el proyecto. Actualmente, según Silvia, el equipo docente se implica mucho más y valoran el trabajo emocional realizado en el centro, hasta el punto de haber votado a favor de presentarse como centro colaborador de la UIB con la labor llevada a cabo desde la Comisión de Convivencia.

“Ahora mismo nos vamos a presentar a ver si nos cogen como colegio colaborador de la UIB y se ha hecho una votación a nivel de claustro y muchísima gente de manera voluntaria ha elegido convivencia. El año pasado hicimos una votación a nivel de claustro sobre si queríamos implantar prácticas restaurativas y educación emocional, y de 30 maestros, 20 o 21 dijeron que sí, que es muchísimo. Esto para mí fue un logro” (ENSM).

Por otro lado, el actual sistema educativo hace mucha incidencia en el currículum y no deja tiempo para trabajar la educación emocional, lo cual es una gran limitación a la hora de implantar proyectos de educación emocional o afectiva.

“En el día a día tenemos un currículum que nos aprieta y a veces es difícil encontrar el tiempo para trabajar la educación emocional y darle su espacio, sobre todo en primaria. Veo dificultad de encontrar el momento y llevar a cabo el currículum. Hay que ser capaz de meter la educación emocional de manera transversal, y es muy difícil” afirma Silvia (ENSM).

Las familias muchas veces pueden ser un obstáculo, ya que *“muchas veces priorizan contenidos. Poco a poco se van dando cuenta de la importancia de trabajar todo este aspecto, pero muchas veces son un obstáculo” (ENSM).*

Otra limitación con relación al alumnado es *“la dificultad que tienen ellos para expresarse, incluso en casa, que no se trabaja la educación emocional porque nosotros no sabemos, los padres no saben” (ENSM).*

Categoría 9. Proyectos futuros

Durante las entrevistas y en base a la información obtenida, aparece una **categoría emergente**, a la que le otorga el nombre de **Proyectos futuros**. De la entrevista realizada a Silvia, se extrae información sobre futuros proyectos o prácticas que se quieren poner en marcha en el centro de cara al próximo curso. Uno de ellos se relaciona directamente con el acompañamiento docente al cual se hace referencia en la categoría número 3. Según Silvia,

“La idea que tenemos es crear un aula mindfulness y que pueda ser accesible para los maestros ¿por qué no? Que tú en tiempo de patio te puedas ir a hacer una meditación, a relajarte, o a hablar dos o tres personas, ¿no? Que la Comisión de Convivencia pueda ayudar y asesorar a docentes que tengan alguna dificultad con un niño o con una familia. Entonces, que los maestros y maestras estemos acompañados en nuestro trabajo va a hacer que emocionalmente estemos más estables. Yo no puedo hacer que un maestro vaya a terapia, pero sí puedo hacer que a nivel profesional se sienta acompañado, y creo que es importante” (ENSM).

Otra idea que se pretende llevar a cabo es poder tener practicantes que se formen en el ámbito de la educación emocional. Como se ha comentado anteriormente, el centro se presenta para ser colegio colaborador de la UIB. La idea es mostrar la labor que están haciendo y dar la oportunidad a los estudiantes y futuros docentes de que se formen en el tema de la educación emocional, participando de manera práctica y directa en la resolución de conflictos, prácticas restaurativas, mediaciones, etc.

Durante la entrevista con Silvia uno de los temas fue la formación base que tienen los docentes. Ella afirma que cuando estudió la carrera no se incluía la formación en educación emocional, y que, actualmente tampoco es un foco de interés en la formación de los futuros docentes, a lo cual hace una crítica y opina que debería incluirse y que los docentes tengan una formación básica en este ámbito desde el momento en que realizan la carrera.

“Metería prácticas restaurativas, metería educación emocional, pero como asignaturas. Esto no se tiene que estudiar en un máster, esto tiene que estar dentro, aunque tú seas profesor de música, o de inglés, o de educación física, o PT o AL, tienes que saber educación emocional. Las prácticas restaurativas para mí son algo básico, tendría que estar dentro. La educación emocional tendría que ser una asignatura, y además de cada año. Esto se tiene que trabajar, tenéis que salir formados de esto. Si luego te gusta más y quieres hacer un máster o algo similar mejor” (ENSM).

8. Conclusiones, limitaciones y líneas de continuidad.

[a] Conclusiones

En el presente trabajo se realiza una revisión de la literatura en profundidad, que permite conocer de forma detallada los antecedentes de la educación emocional, el concepto en sí mismo, los autores y las aportaciones más relevantes en relación con este ámbito, los programas que se han llevado a cabo y las aportaciones y beneficios de los mismos, dando respuesta con ello al **OB. E1. Consultar y realizar una lectura crítica de fuentes bibliográficas y estudios relacionados con la inteligencia emocional, la educación emocional y las prácticas restaurativas en el contexto escolar.** Tras realizar esa lectura crítica, se destacan las aportaciones de Goleman (1995), referente mundial en el ámbito de la educación emocional, el cual establece cinco áreas en las que se basa la inteligencia emocional; el concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner, el modelo de Salovey y Mayer; el Modelo de Competencias que establece Rafael Bisquerra, uno de los expertos más destacados en la actualidad en este campo; y finalmente, los diversos programas de educación emocional que se han llevado a cabo, tanto a nivel internacional, destacando los de EEUU, como a nivel nacional.

Por otro lado, se describe el proyecto llevado a cabo en un contexto concreto, como respuesta al **OB. E2. Conocer las dinámicas y prácticas de educación emocional que se llevan a cabo en un contexto escolar particular y singular.** Se destaca principalmente la aplicación de prácticas restaurativas, como son los círculos de diálogo, la mediación y la escucha activa. Además, mediante los diversos testimonios recogidos se conoce la opinión de dicho proyecto desde diversos puntos de vista: alumnado, familias y docentes. Estos dos focos de estudio permiten realizar una comparación entre la teoría y la realidad vivida por los participantes, dando respuesta con ello al **OB. E4. Analizar los datos e información obtenida y la relación de los mismos con las fuentes teóricas de relevancia.**

En la tabla 8, se plantean diversos objetivos a los que se quiere dar respuesta mediante el análisis del estudio de caso. A continuación, se hace una síntesis de las conclusiones relacionadas con cada uno de estos objetivos, teniendo como base las fuentes de información analizadas y los testimonios de las personas entrevistadas.

- ii. *Conocer cuál es la imagen de la primera infancia en la actualidad, así como los retos educativos a los que nos enfrentamos y las necesidades a las que dar respuesta.* En la actualidad, existen dos visiones totalmente contrarias de la infancia, una en la que los niños están totalmente sobreprotegidos y se convierten en el centro de la familia, y otra en la cual se les exige que se adapten al ritmo de los adultos y no se respeta el desarrollo de la infancia. A nivel educativo, se plantea el gran reto de cambiar de paradigma, y pasar de un modelo tradicional a un modelo en el que los niños sean participantes activos de su propio aprendizaje.
- iii. *Analizar el concepto de Educación Emocional desde la mirada docente.* La educación emocional se relaciona directamente con la adquisición de valores. Es parte del desarrollo íntegro del alumnado. La resolución de conflictos forma un papel muy importante en este campo, y se considera necesario otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar su capacidad de resolver conflictos de manera asertiva.
- iv. *Describir el papel del docente en la práctica de educación emocional y la resolución de conflictos en el aula.* Se destaca principalmente la necesidad de motivación y de fomentar el interés por el tema entre los docentes. La formación docente en este ámbito es también imprescindible para poder trabajar la educación emocional en el contexto escolar.
- v. *Conocer y comprender cómo se planifica, se desarrolla y se evalúa la práctica de educación emocional y de resolución de conflictos en el aula.* En el currículum educativo actual no se especifica como llevar a cabo el trabajo emocional en las aulas, por lo que se remarca la necesidad de incluir la educación emocional en dicho documento. De los testimonios, se extra la idea de que la educación emocional se debe incluir en el aula como un trabajo diario y constante, relacionado siempre que sea posible con los objetivos y contenidos del currículum.
- vi. *Conocer el grado de implicación y de satisfacción de las familias en torno a la educación emocional. Así como determinar el estilo de crianza más favorecedor para una adecuada gestión de las emociones.* El grado de participación de las

familias ha ido incrementando en el centro de manera muy notable. La mayoría valoran de manera muy positiva el trabajo emocional que se lleva a cabo. Se concluye que no existe un estilo de crianza mejor que otro, sino que se tiene que adecuar siempre las características y situación de cada familia.

- vii. *Comprender el papel de la escuela en la resolución de conflictos y en la promoción de la educación emocional.* La escuela contribuye a la adquisición de herramientas y estrategias para la resolución de conflictos, destacando las prácticas restaurativas, que incluyen los círculos de diálogo y la escucha activa, entre otras prácticas.
- viii. *Detectar los beneficios que se derivan de la implementación de prácticas de educación emocional y de resolución de conflictos en la acción educativa.* Se evidencian múltiples beneficios en el alumnado, en los docentes y en las familias. Se detallan estos beneficios al final de este apartado, otorgándoles una mayor relevancia.
- ix. *Detectar los impedimentos y necesidades más frecuentes en la vida del aula.* Como limitaciones e impedimentos, se recalca la necesidad de una línea común de trabajo a nivel de centro, propiciando así que todos los educadores persigan los mismos objetivos. En cuanto a los alumnos, existe una dificultad para expresar las emociones propias. Finalmente, se reivindica una falta de lugar de la educación emocional en el currículum, lo cual conlleva falta de tiempo para incluir este aspecto en el día a día.

Una vez analizados los objetivos del estudio de caso, como conclusión principal del presente TFM, se reivindica la innegable necesidad de introducir la educación emocional en el contexto escolar y, por lo tanto, realizar un cambio en el actual sistema educativo que fomente el trabajo emocional y afectivo con el alumnado, los docentes y las familias, y que incluya las prácticas de educación emocional como eje básico del currículum.

Además de la introducción en el currículum educativo, la educación emocional requiere de una formación previa del profesorado. Mediante la revisión de la literatura realizada y principalmente, mediante los testimonios aportados por docente y madre

entrevistada, se llega a la conclusión de que los maestros no tienen una base y no están formados en prácticas de educación emocional. Se da respuesta así al **OB. E3.** de la presente investigación: *Conocer las opiniones y vivencias de docentes, alumnado y familias participantes en el proyecto.* En base a esto, se pone de manifiesto la necesidad de incluir en la formación básica docente aspectos relacionados con este ámbito, como son las prácticas restaurativas, la escucha activa o la mediación, entre otros. Aparte de introducir estos contenidos en la formación básica (grado de Educación Primaria/Infantil), se debe fomentar desde los centros escolares la realización de cursos y formaciones sobre educación emocional.

Una de las razones por las que no se suelen llevar a cabo programas y/o prácticas de educación emocional es la falta de formación docente, de la cual se habla en el párrafo anterior. Por otro lado, influye negativamente la falta de motivación de los docentes para comenzar a introducir este tipo de prácticas en su labor diaria, lo cual tiene mucho que ver con la falta de conocimiento sobre los beneficios que aporta la educación emocional. Si se dan a conocer, tanto a docentes como a familias, los múltiples beneficios que otorga el trabajo emocional, es probable que exista un aumento en el interés hacia este tema y una motivación para comenzar a trabajar en ello.

Como uno de los principales ejes motivadores de la investigadora se destaca la voluntad de dar a conocer los múltiples beneficios de la educación emocional, siendo este el objetivo general de la presente investigación. Como respuesta al objetivo general: *Conocer y describir los beneficios de la implementación de prácticas de educación emocional y de resolución de conflictos en la etapa de educación primaria en un contexto educativo particular, desde la mirada docente, del alumnado y de las familias,* se destacan los siguientes beneficios:

- El desarrollo de la capacidad para autorregular las emociones propias, la adquisición de herramientas para conocer, gestionar y expresar las emociones propias y de los demás, tanto entre el alumnado como entre los docentes.
- La disminución de conflictos entre los alumnos, y la adquisición de la capacidad para resolverlos de manera asertiva y respetuosa.
- Disminución de problemas de conducta, debido a la capacidad de autorregulación y gestión de emociones que adquieren los alumnos.
- Adquisición de cualidades y aptitudes como la empatía, el respeto hacia los demás, el desarrollo de la autoestima, la capacidad de escucha activa, la asertividad.

- Desarrollo profesional de los docentes, ampliando su campo de conocimientos, y realizando a la vez proceso de desarrollo personal.
- Mejores relaciones entre el alumnado, consiguiendo una mayor cohesión grupal.
- Mejora del ambiente escolar y familiar.

Teniendo en cuenta todos estos beneficios, se recomienda que los centros comiencen a implementar programas, proyectos y/o dinámicas de educación emocional, ya sea a nivel de tutoría o a nivel de centro. Lo importante es cambiar la mirada y otorgar al desarrollo emocional y afectivo el papel que merece dentro de la educación del alumnado, que es igual o más importante que el desarrollo y el aprendizaje a nivel curricular.

En síntesis, las principales conclusiones que se extraen de la presente investigación son las siguientes:

1. Necesidad de un cambio en el sistema educativo que otorgue a la educación emocional un papel fundamental en el desarrollo del alumnado y en la práctica educativa.
2. Introducción de la educación emocional en el currículum.
3. Formación de los docentes en educación emocional.
4. Necesidad de implementar programas de educación emocional en los centros escolares.

[b] Limitaciones

Como limitaciones en la presente investigación, cabe destacar la falta de docentes participantes y la dificultad de acceso a sus percepciones y opiniones. Se pretendía dar a conocer la voz de todos los docentes del centro, a los cuales se les ha pasado un cuestionario relacionado con las prácticas de educación emocional que se realizan en el colegio. Se les proporciona todo tipo de facilidades a la hora de responder, pero, únicamente se han recibido respuestas de dos de las docentes del centro. A pesar del bajo número de participantes, se han incluido sus opiniones en el análisis de datos, considerando sus experiencias y opiniones como fuente de información válida y manteniendo el anonimato de las participantes.

Por otro lado, también ha sido difícil acceder a las familias. La falta de tiempo de la que disponen es una limitación a la hora de participar en la investigación, y la situación de confinamiento que se vive actualmente ha sido una gran limitación a la hora de llevar a cabo la investigación tal y como se había planificado, no solo por la dificultad de acceder a los participantes y poder realizar entrevistas, sino también por la falta de oportunidad

de realizar observaciones en el centro y de que se desarrolle el proyecto que se está implementando, ya que los centro han permanecido cerrados desde hace meses.

Finalmente, en relación con la revisión de la literatura, una de las limitaciones ha sido la dificultad para encontrar programas que se hayan llevado a la práctica. Hay abundancia de documentos teóricos sobre educación emocional, pero existe una escasez de proyectos que se hayan llevado a la práctica y que evidencien los resultados obtenidos.

[c] Líneas de continuidad

De cara a líneas de continuidad, se plantean los siguientes focos de estudio:

- Realizar una investigación sobre la formación del profesorado y sus competencias emocionales, ya que la gran mayoría de documentos analizados ponen el foco de interés en el alumnado, pero si el profesorado no dispone de las herramientas, capacidades y formación necesarias, el resultado está abocado al fracaso.
- Realizar una investigación de tipo más práctico, desarrollando en el tiempo el proyecto que se está implementando en el colegio, analizando en primera persona limitaciones, resultados y beneficios del mismo, con los cuales se podría contribuir a establecer un marco general sobre cómo trabajar la educación emocional en el contexto escolar.
- Llevar a cabo una investigación sobre el proyecto futuro del centro de ser colegio colaborador de la UIB y tener practicantes enfocados a aprender sobre educación emocional. La investigadora considera este proyecto futuro muy interesante de cara a otorgar más peso a la educación emocional en los colegios, por lo que una línea de investigación futura sería estudiar cómo se desarrolla esta propuesta y si es factible ampliarla a otros centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M., Berrocal, E., & Jiménez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158.
- Anderson-Loy, L. (2016). Why Teaching Is Not an Exact Science. *American Educator*, 39(4), 23-26.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 264-283.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barrios-Tao, H., & Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación Y Educadores*, 22(3), 487-509. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7404316>
- Baumrind, D. (1966). *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bayón, A. (2015). Competencia Emocional Docente, ¡la (r) evolución interior!. *Padres y Maestros/Journal o Parents and Teachers*, 361, 55-61.
- Bisquerra, B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *La pràctica de l'orientació i la tutoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>
- Bisquerra, R. (2007). La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia. Comunicación presentada en las III Jornades d'Educació Emocional: "Regulació Emocional i Convivència".
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. (2010). La educación emocional en la práctica. *Barcelona: Cuadernos de educación*.

- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Buendía, L. & Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1, 1-14. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2
- Buendía, L. & Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1, 1-14. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2
- Carrasco, S., Villà, R., & Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista De Antropología Social*, 25(1).
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, 5, octubre – diciembre.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. España: Informe Fundación Marcelino Botín. Recuperado de <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuaderno metodológico, 30.
- Comunidad Autónoma de Canarias (2014). Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares (BOIB núm.97 de 19 de julio de 2014)
- Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares (BOIB núm.92 de 2 de julio de 2008). Disponible en: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_infantil_.htm

- DeWalt, K. & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for field workers*. Walnut Creek, CA: AltaMiraPress.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Graó
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Frontiers in psychology*, 9, 2353.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/909>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, L., González, O. & Sandoval, A. (2014). La inteligencia interpersonal e intrapersonal, elementos nucleares en el desarrollo emocional y social. *Encuentro Educativo*, 21(1), 101-112.
- Grupo L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/miso1098/9_016.dir/miso1098_016.pdf
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, (8) 835-854. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000250>

- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2001). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva* (pp. 257–280). Madrid: Alianza editorial.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Kutsar, D., Soo, K., & Mandel, L. M. (2019). Schools for Well-Being? Critical Discussions with School children. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 49-66.
- Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. (2019). I am me: adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional competence.
- Landazabal, M. G. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105-128.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewis, M. (1992). The self in self-conscious emotions: commentary. En Stipek (Coord.), *Monographs of the society for research in child development*, 57, 85–95.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2011, núm. 70. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/23/pdfs/BOE-A-2011-5297.pdf>
- Llei Orgànica d'Educació 2/2006, del 3 de maig (BOE núm.106 del 4 de maig de 2006).
- Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, del 9 de desembre de 2013. (BOE núm.295, del 10 de desembre de 2013)
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3–6 años*. Barcelona: Cissparxis
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R. I. & Sureda, I. (2000). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Maccoby, E.E., & Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development Vol.4* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in

Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.

- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C., & González de la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 37-54.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: the three-level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265890136_Going_Beyond_The_Ability-Trait_Debate_The_Three-Level_Model_of_Emotional_Intelligence
- Molina, L. (2018). La educación emocional y el papel en la docencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 16-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789668>
- Mujica, F., & Toro, M. A. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71.
- Palacios, J. & Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pastor, J., Bermell, M. A., & González J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania*, (54), 199-222.
- Pastor-Arnau, J. (2019). Disseny, aplicació i avaluació d'un programa d'educació emocional a través de la música en 4t d'educació primària. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-20.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1).
- Petrides, K.V & Furnham, A. (2003): Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pomar, M. B., & Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 24, 213-224.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense De Educación*, 28(4).
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura Y Educación*, 17(1), 5-17. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/1135640053603337>

- Rodríguez Rojo, M. (2011). *Cómo investigar con estudio de casos*. Guía Práctica. CEDID – FIFIED. Santa Cruz. Bolivia – Valladolid. España.
- Rojano, A. M. V. (2010). La importancia de la educación emocional. *Pedagogía Magna*, (8), 52-56.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, F. S. (2011). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (337), 27-31.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schumacher, A. (2014). Talking circles for adolescent girls in an urban high school: A restorative practices program for building friendships and developing emotional literacy skills. *Sage Open*, 4(4).
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Scott, E. (2019). Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31-48.
- Seguí, N. V. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. *Crítica*, (993), 57-62.
- Sepúlveda-Ruiz, M.P., Mayorga-Fernández, M.J., & Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 94.
- Sotil, B., Escurra, M., Huerta, R., Rosas, C., Campos, P., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teixidor, M. (2001). ¿Que se ha de aprender en las escuelas de 3–12? *Aula de innovación educativa*, 101, 79–83.
- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tharaldsen, K. B. (2019). Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students.

- Travé, G. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita.
- Unicef (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Valenzuela-Santoyo, A.C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.
- Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model. *Human Development*, 46, 69–96.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

ANEXOS

ANEXO I. PREGUNTAS PLANTEADAS A LOS ALUMNOS EN LAS ENTREVISTAS GRUPALES

- ¿Te han gustado las dinámicas realizadas en las tutorías? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas buenas te han aportado las actividades que hemos hecho?
- ¿A nivel grupal qué crees que han aportado las actividades que hemos hecho?
- ¿De las dinámicas hechas cuáles te han gustado más?
- ¿Te gustaría seguir haciendo este tipo de actividades?
- ¿Qué has aprendido durante las actividades realizadas?
- ¿Cómo te has sentido durante las sesiones?
- ¿Ha cambiado algo en ti o en el grupo de clase después de estas dinámicas?
- ¿Te parece útil el “Rincón de escucha”?

ANEXO II. PREGUNTAS REALIZADAS EN LA ENTREVISTA A MARTA (MADRE PARTICIPANTE)

- *¿Crees en la necesidad de un cambio en el sistema educativo en el que tengan cabida las emociones a lo largo del proceso de aprendizaje?*
- *¿Podrías explicar qué entiendes por educación emocional?*
- *¿Qué opinas sobre el hecho de que se incluyan prácticas de educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? ¿Crees que es necesario introducir la educación emocional en los colegios?*
- *Bajo tu punto de vista como madre, ¿qué aspectos son los más importantes que se deberían trabajar en un colegio?*
- *¿Qué características consideras que debe tener un buen maestro/a?*
- *En el colegio se han empezado a poner en marcha desde hace un tiempo diferentes prácticas relacionadas con la educación emocional, ¿Eres conocedora de las actividades de educación emocional que se llevan a cabo en el centro? ¿Qué información tienes al respecto?*
- *¿Has participado en esas actividades? Si es que sí, ¿de qué forma?*
- *¿Cómo crees que se podría fomentar la participación de las familias en las actividades de educación emocional que se comienzan a poner en marcha?*
- *Cuando tú ibas al colegio, ¿se daba importancia a la educación de las emociones? Si es que sí, ¿en qué aspectos?*
- *Y en casa, en el estilo de crianza que has recibido, ¿se tenía en cuenta el trabajo emocional?*
- *En el contexto familiar, ¿qué papel juegan las emociones? ¿Lo trabajáis de alguna manera? ¿Os resulta complejo hablar de emociones con tu hijo o hija en el hogar?*
- *¿Cómo han repercutido las prácticas de educación emocional en el desarrollo de tu hijo/a? ¿Qué valoración haces al respecto?*
- *¿Qué te gustaría que se trabajara en un futuro en relación a la educación emocional en el centro educativo?*

ANEXO III. RESUMEN ARTÍCULOS REVISADOS

Tabla 9.

Resumen de los artículos revisados

TÍTULO	AUTORES Y AÑO	LUGAR DEL ESTUDIO	OBJETIVO DEL ESTUDIO	RESULTADOS/CONCLUSIONES
Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria.	Sotil, B., Escurra, M., Huerta, R., Rosas, C., Campos, P., & Llaños, A. (2008).	Perú	Valorar la eficacia de un programa de desarrollo emocional, el cual incluye diversos aspectos como: mejorar la cohesión grupal, controlar las emociones negativas, o aprender a identificar las emociones propias y de los demás.	El programa dio resultados positivos y aumentó la inteligencia emocional en los alumnos que participaron en el grupo experimental. El personal docente que participó aplicó correctamente las herramientas disponibles y se muestran motivados para continuar con el proyecto.
La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico.	Valenzuela-Santoyo, A. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018).	México	Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Primaria de una institución pública de México.	Los resultados ponen de manifiesto que, de acuerdo con otras investigaciones, existe una relación directa entre las variables que se incluyen dentro de la IE y un buen rendimiento académico. A mayor IE, mayor rendimiento académico, y a la inversa. Se destaca la necesidad de desarrollar la afectividad y trabajar la competencia emocional en el alumnado, para así, contribuir a su desarrollo intelectual y cognitivo. En base a los resultados, se debe poner atención en el trabajo de la expresión de los propios sentimientos de los estudiantes, ya que presentan dificultades en este aspecto.
I Am Me: Adolescent Perspectives of a School-Based Universal Intervention Program Designed to Promote Emotional Competence	Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. (2019).	California (Estados Unidos)	El objetivo de este artículo es describir una intervención universal basada en la escuela (el programa "I Am Me" de Tilly's Life Center) para promover la competencia emocional y las habilidades socioemocionales en los adolescentes.	Los datos descriptivos sugirieron mejoras en la autoestima y el estrés percibido entre las personas participantes en el grupo I Am Me. El análisis temático de los datos del grupo focal indicó que los participantes percibieron una mejora en áreas clave del desarrollo emocional, que incluyen: competencia emocional (comprensión, expresión y regulación de las emociones), autorregulación, autoestima y habilidades sociales. Además, los participantes percibieron la intervención como relevante y con un impacto positivo de por vida en su desarrollo. Estos datos respaldan la necesidad de realizar más investigaciones con este programa y

				<p>otros similares, y evidencia los resultados positivos que proporcionan a los jóvenes.</p> <p>El estudio pone de manifiesto la necesidad de realizar planes o programas universales de desarrollo socioemocional para niños y adolescentes.</p>
<p>Talkingcirclesfor adolescentgirls in anurbanhighschool: A restorativepracticesprogramforbuildingfriendships and developingemotional literacyskills.</p>	<p>Schumacher, A. (2014).</p>	<p>Estados Unidos</p>	<p>Se pretende demostrar que la aplicación de círculos de diálogo y círculos de resolución de conflictos contribuyen a una mejora de las relaciones sociales entre compañeros, aumentan la capacidad de comprensión, la empatía, y contribuyen al desarrollo social y emocional.</p>	<p>Los resultados muestran que la práctica de los círculos de diálogo contribuye un espacio seguro y benefician a los alumnos principalmente en estos tres aspectos: vinculación relacional profunda, desarrollo de la capacidad de empatía y expresión de emociones.</p> <p>Se proponen los círculos de diálogo como un espacio dentro de las escuelas donde los alumnos se sientan seguros y respetados, no se sientan juzgados y puedan expresarse. Dentro de esta dinámica, se crean valores sociales positivos, como el respeto, y se contribuye a que los compañeros se ayuden entre ellos.</p>
<p>WhyTeachingIsNot AnExactScience</p>	<p>Anderson-Loy, L. (2016).</p>	<p>Illinois (Estados Unidos)</p>	<p>El objetivo de este artículo es evidenciar la necesidad de aplicar técnicas de resolución de conflictos, como prácticas restaurativas o círculos de diálogo. Para ello, se realiza un recorrido por la experiencia personal de una profesora de Illinois.</p>	<p>Aplicar diferentes estrategias o métodos de resolución de conflictos contribuye a la mejora del bienestar del alumnado y contribuye a crear un ambiente positivo en el aula. La autora narra su experiencia, mediante la cual se muestra que el hecho de que los maestros se formaran y comenzaran a aplicar prácticas restaurativas consiguió fortalecer los vínculos entre alumnos. La autora describe cómo los círculos de diálogo han sido fundamentales para mejorar el clima en la escuela. El hecho de cambiar los métodos punitivos y dirigirlos hacia practicas constructivas y restaurativas no es tarea fácil, pero, según la experiencia de la autora, los beneficios merecen el esfuerzo.</p>
<p>Formación afectiva en la educación parvularia de Chile</p>	<p>Mujica, F., & Toro, M. A. (2019).</p>	<p>Chile</p>	<p>Analizar los objetivos del ámbito afectivo del currículum de educación parvularia de Chile.</p>	<p>Los objetivos del ámbito afectivo se presentan de manera abierta y flexible, lo cual permite adaptarlos al contexto, ya que es normal que, debido a las vivencias dentro del contexto familiar, algunos alumnos presenten carencias emocionales y</p>

				afectivas, y la flexibilidad permitirá el desarrollo afectivo de estos niños teniendo en cuenta su situación individual. No se debe olvidar que la base de la educación preescolar es el afecto y el cariño, y los docentes deben ser responsables de proporcionar a los niños un ambiente respetuoso y seguro.
Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence	Aspelin, J. (2019)	Suecia	Este estudio tiene el objetivo de analizar las competencias relacionales de los docentes en servicio, centrándose principalmente en la competencia socioemocional, y de qué manera estas competencias contribuyen al desarrollo emocional del alumnado.	Las conclusiones del artículo ponen en evidencia el hecho de que las competencias y el desarrollo emocional de los docentes se considera socialmente un aspecto privado y personal y no un aspecto de carácter profesional. Se resalta también que se le concede poca importancia al aspecto emocional de los profesores porque el aspecto académico es el foco principal de interés. Como resultados del estudio, se destaca el hecho de que después de la intervención los maestros mostraron un aumento de sus capacidades para reconocer, identificar y expresar emociones, vincular las emociones a las experiencias individuales y, además, comenzaron a entender las emociones como parte del desarrollo profesional de los maestros. Para finalizar, se recuerda que la importancia fundamental del desarrollo emocional en los maestros es ofrecer en el contexto escolar una ayuda al alumnado en cuanto al desarrollo social, emocional y académico positivo, y garantizar el éxito en el desarrollo de los niños.
Schools for well-being? Critical discussions with school children	Kutsar, D., Soo, K., & Mandel, L. M. (2019)	Estonia	El objetivo del estudio es encontrar evidencias de las razones que provocan el bajo nivel de satisfacción con la vida escolar que presentan numerosos alumnos en Estonia.	El estudio demostró que los niños presentan sentimientos negativos a partir de situaciones en el contexto escolar, que les provocan rechazo por la escuela. El acoso escolar entre los niños y las deficiencias del manejo emocional de los maestros, son los principales aspectos que provocan sentimiento de desagrado en los alumnos. Una escuela ideal para el bienestar promovería el bienestar físico, social y mental tanto para los niños como para los maestros.

<p>Windingdownthestressedout: Social and emotionallearning as a stress copingstrategywithNorwegianuppersecondarystudents</p>	<p>Tharaldsen, K. B. (2019)</p>	<p>Noruega</p>	<p>Comprobar la eficacia de una intervención basada en mejorar el estrés en el ámbito escolar, mediante el desarrollo de la competencia social y emocional de una muestra de estudiantes de tres escuelas secundarias de Noruega.</p>	<p>Como conclusión de este artículo se extrae que hay razones para creer que las prácticas de atención plena, los procesos de aprendizaje autorregulados y las habilidades sociales pueden ser elementos valiosos en un programa universal basado en la escuela que promueva las competencias sociales y emocionales entre los estudiantes de secundaria superior y que esta intervención puede contribuir en el manejo del estrés en la escuela en los adolescentes. Sin embargo, algunas consideraciones con respecto a la implementación son necesarias, tales como problemas de tiempo, intervalo de sesiones y sesiones de refuerzo regulares. Sería interesante seguir a los estudiantes durante un período de tiempo más largo para revelar el uso potencial a largo plazo de las estrategias de afrontamiento. Se necesita más investigación que mida los posibles efectos de estos tres elementos en la salud mental y la capacidad de los estudiantes para hacer frente al estrés relacionado con la escuela. Este estudio se basó solo en las percepciones de estudiantes y maestros y no fue una evaluación del programa, lo que requeriría un ensayo de control aleatorio.</p>
<p>Teachers' perceptions and practiceof social and emotionaleducation in Greece, Spain, Sweden and theUnitedKingdom</p>	<p>Scott, E. (2019)</p>	<p>Grecia, España, Suecia y Reino Unido</p>	<p>Analizar cómo se lleva a cabo la educación emocional y social en cuatro países diferentes, realizando para ello un estudio a grupos de docentes.</p>	<p>El estudio demostró que las diferentes culturas influyen significativamente en la educación emocional y social, a nivel individual (expresión de emociones), a nivel relacional (relaciones de los profesores con los estudiantes, con las familias), y en relación a un nivel social y político más amplio (concepto de educación emocional y social que se tiene en cada país). La mayoría de los profesores participantes en el estudio coinciden en que el objetivo de la educación social y emocional es el desarrollo de las habilidades intrapersonales e interpersonales de los alumnos, y, dependiendo de la cultura, se le otorgará más importancia a unas o a otras. Además, los maestros se mostraban más positivos cuando era ellos mismos quienes</p>

				introducían las prácticas de educación social y emocional que cuando las prácticas eran impuestas o se introducían por parte de los directivos.
Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria	Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014).	8 centros públicos de Barcelona y Lleida	Investigar la eficacia de un programa de educación emocional en la etapa de educación primaria. Utiliza un grupo experimental y un grupo control para tener evidencia de efectos significativos. Se propone también observar si existen diferencias en la competencia emocional entre niños y niñas aportando así mayor evidencia de la variable género.	Los resultados son satisfactorios tanto desde el punto de vista de los docentes como de los alumnos. Se ha alcanzado un aumento significativo en las competencias emocionales trabajadas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. En cuanto a las diferencias de género, sí se han encontrado diferencias significativas. Las niñas de 6-8 años puntúan más alto en Regulación emocional, Competencia social y Competencia de vida y bienestar que sus compañeros. Los resultados de este estudio evidencian que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante programas de educación emocional. Por lo cual, el sistema educativo debería proponerse incluir programas de educación emocional, dado que favorecen al desarrollo social y al bienestar del alumnado.
Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria	Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. D. (2014).	Badajoz	Demostrar los efectos positivos de la implementación de un programa para desarrollar la competencia emocional en alumnos de primer curso de educación primaria.	Los resultados de la aplicación del programa indican que la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales y de amistad. Del mismo modo, es evidente que en todo el alumnado participante se ha observado una mejora significativa de sus relaciones sociales, favoreciéndose con ello la participación y respeto entre los iguales y al profesor y por tanto la mejora de la convivencia diaria del grupo-clase. Como conclusión del artículo, cabe destacar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Del mismo modo, es importante emprender investigaciones en nuestro país sobre los efectos de transferencia de la educación emocional a otras áreas curriculares que se consideran básicas como Lengua y Matemáticas y trabajarla no únicamente de manera transversal, como se ha venido haciendo hasta el momento.

<p>Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria.</p>	<p>Pastor, J., Bermell, M. A., &González J. (2018).</p>	<p>Comunidad Valenciana</p>	<p>Dentro de los objetivos principales se encuentran los siguientes: - Integrar la educación emocional en el currículum de educación primaria mediante un programa de educación emocional a través de la música. Evaluar un programa de educación emocional a través de la música en educación primaria</p>	<p>Los resultados de la aplicación del programa han tenido un impacto positivo en los alumnos, aunque, es necesario decir que, una mayor duración de la aplicación del programa probablemente hubiera permitido obtener mayores resultados. los alumnos con mayor desarrollo emocional y mayor autoconcepto obtienen mayor rendimiento escolar Los resultados de esta investigación confirman las aportaciones de los estudios previos realizados en nuestro país. Estos estudios concluyen que, con la aplicación de programas de educación emocional, los alumnos adquieren los conocimientos, competencias y destrezas necesarios para reconocer y gestionar sus emociones, mejorar el autoconcepto, mostrar la empatía y los comportamientos adecuados hacia los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y hacer frente a situaciones conflictivas de forma constructiva.</p>
<p>The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program</p>	<p>Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018).</p>	<p>Lleida y Huesca</p>	<p>El objetivo de la aplicación del HappyEmotionalEducationProgram es demostrar sus efectos positivos en la resolución de conflictos entre estudiantes.</p>	<p>Los resultados muestran que el HappyEmotionalEducationProgram contribuye al manejo de las emociones y la ausencia de ansiedad de manera significativa. Además, el uso constante de esta herramienta interactiva mejora la motivación y el proceso de aprendizaje de estudiantes. Los resultados también indican la importancia de evaluar los efectos del programa a largo plazo. Esto permitiría a los investigadores evaluar aún más los efectos sobre aquellas competencias emocionales que son más resistentes al cambio dado su naturaleza estable. Este tipo de programas contribuye de manera positiva a variables que se incluyen en la educación emocional como son la conciencia emocional o la autonomía. Se remarca la importancia de realizar este tipo de programas en un periodo de tiempo más largo, y una evaluación a largo plazo, de cara a futuras investigaciones.</p>
<p>La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida.</p>	<p>Sepúlveda-Ruiz, M.P.,</p>	<p>Málaga</p>	<p>El objetivo principal de la investigación ha sido conocer las condiciones actuales de los sistemas</p>	<p>Los resultados muestran que el profesorado participante en el estudio considera que es necesario y mucho más enriquecedor, dedicar tiempo al</p>

	Mayorga-Fernández, M.J., & Pascual, R. (2019).		educativos de los países participantes (Italia, Francia, Grecia y España) respecto a las emociones, en la franja de edad 0-10 años, con la intención de crear un Plan Curricular para el profesorado, así como un Modelo Educativo Afectivo fundamentado en buenas prácticas.	desarrollo de habilidades y capacidades útiles para la vida cotidiana del estudiante, y no poner tanto peso en otro tipo de contenidos. Los resultados ponen de manifiesto que hay que continuar trabajando para que la educación emocional esté más presente en la Educación Primaria. Cabe destacar que la educación emocional y su funcionamiento dependen en gran medida de la voluntad del profesorado y de su labor dentro de las aulas.
Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada.	Alonso, M., Berrocal, E., & Jiménez, M. (2018).	Granada	El objetivo principal de este estudio es conocer el nivel de inteligencia emocional (IE) de los alumnos de 4to de Educación Primaria de Granada, así como los factores contextuales relacionados con ese nivel de IE.	Los resultados muestran que los alumnos pertenecientes a familias de nivel económico y cultural bajo tienen un nivel de IE menor que aquellos estudiantes procedentes de familias mejor situadas. Esto comprueba que, la IE, está condicionada en gran medida por la situación económica familiar. La inteligencia emocional es un factor relevante en el desarrollo de las personas, por lo que resulta imprescindible trabajarla desde la infancia en los centros educativos. Cabe destacar que, tanto la situación económica, así como los recursos, materiales y libros disponibles en el hogar, son variables directamente relacionadas con el nivel de IE.
Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros	Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017).	Castilla la Mancha	-Analizar la opinión de maestros en ejercicio de la importancia de la IE para ser un maestro competente. -Detectar las diferencias entre la importancia que atribuyen los maestros a la IE, y factores tales como el nivel de antigüedad en la profesión, el sexo, la etapa educativa en la que ejercen y el nivel de IE como rasgo de personalidad.	Dentro de los factores relacionados con la IE, los resultados de los maestros han mostrado que el factor de sociabilidad ha obtenido una valoración mayor, mientras que el factor de emocionalidad es el que ha obtenido la menor valoración. Cabe destacar que, en función de la antigüedad, no se observaron diferencias significativas, lo cual es sorprendente, ya que era una de las variables en las que se esperaba ver diferencias. Como conclusiones principales, los resultados de este estudio son congruentes con otras investigaciones nacionales e internacionales, que demuestran la relación entre el nivel de IE de los docentes, y la importancia que ellos atribuyen a

				algunas características personales que contribuyen a ejercer mejor su profesión.
La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta.	Pulido, F., & Herrera, F. (2017).	Ceuta	Conocer los predictores de la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA) de alumnos de 6 a 12 años en la ciudad de Ceuta.	En general, la muestra estudiada refleja un nivel medio-alto de IE, mostrándose unos resultados mayores en la identificación de emociones ajenas (empatía) y menores en el control de las propias emociones (autocontrol), lo cual se puede considerar normal teniendo en cuenta la edad de la población analizada. La muestra estudiada refleja buenos resultados académicos, siendo inglés la asignatura en la que se registran resultados más bajos. Se muestra una relación proporcionalmente directa entre la IE y el rendimiento académico. Considerar y potenciar las competencias emocionales es una medida necesaria para potenciar así el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.
Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto.	Carrasco, S., Villà, R., & Ponferrada, M. (2016).	Cataluña	Conocer cómo se entiende y se aplica la mediación en los centros elegidos, cuáles son las motivaciones para su aplicación, y las limitaciones y potencialidades que le atribuyen los participantes.	Los distintos actores implicados en los programas de mediación destacan sus aportaciones positivas, sea cual sea el grado de aplicación real de la práctica de mediación. Se pone además de manifiesto la necesidad de participación e implicación del equipo directivo y del equipo docente para llevar a cabo las propuestas de mediación y que éstas funcionen. El artículo nos recuerda que el sistema educativo y la normativa educativa vigente establece la misión de educar en actitudes, valores y normas. Además, se destaca que la filosofía de aplicación de la mediación escolar no debe partir solo de un aprendizaje para el alumnado, sino que ha de incluir a toda la comunidad educativa.
Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria	Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., &	Barcelona y Lleida	Desarrollar competencias emocionales en los docentes para que puedan hacer frente a la conflictividad de manera más efectiva. Mejorar el clima emocional del centro y contribuir al bienestar de toda la comunidad educativa.	El programa de educación emocional produce beneficios positivos para los docentes que lo han seguido. Se ha constatado también una mejora en el clima institucional y un descenso del nivel de estrés de los docentes participantes. Este programa ha tenido un impacto positivo en la calidad de vida del colegio. Teniendo como base los resultados positivos, se destaca la importancia de la implementación de

	Fondevila, A. (2013).			programas para el desarrollo de competencias emocionales en docentes y su inclusión en la formación inicial a futuros docentes. El desarrollo de las competencias emocionales de los docentes facilitará el manejo de situaciones conflictivas entre el alumnado. Con este estudio se pretende contribuir al darle la misma importancia a los logros académicos que al desarrollo de las competencias emocionales.
Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil.	Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C., & González de la Torre, G. (2011).	Cádiz	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar las capacidades del niño para identificar y percibir emociones básicas. -Explicar los resultados teniendo en cuenta las diferencias entre edades, sexo, y centro escolar. -Determinar el grado de validez de la prueba desarrollada. 	Los resultados muestran que no ha habido diferencias entre niños y niñas a la hora de percibir las emociones. Los niños con puntuaciones más altas en la prueba de identificación de emociones tienen también un mayor nivel de adaptación en el centro, mejores resultados académicos y un mayor grado de control sobre sus impulsos.
Disseny, aplicació i avaluació d'un programa d'educació emocional a través de la música en 4t d'educació primària.	Pastor-Arnau, J. (2019).	Comunidad Valenciana	Contribuir a resolver las deficiencias del sistema educativo en relación a la educación emocional.	La aplicación del programa ha contribuido a la mejora de la comunicación, a la cohesión entre alumnos, y a que se sientan motivados a participar. Es necesario destacar que una aplicación más larga en el tiempo del programa hubiera contribuido a un mayor desarrollo emocional de los participantes y a la obtención de mejores resultados. El alumnado competente emocionalmente favorece a crear un mejor clima en el centro, y a la mejora de los resultados académicos.

<p>Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza.</p>	<p>Pomar, M. B., & Vecina, C. (2013).</p>	<p>Palma (Islas Baleares)</p>	<p>Favorecer relaciones positivas entre la comunidad educativa y utilizar las prácticas restaurativas como herramienta para mejorar las relaciones cotidianas.</p>	<p>Los resultados de la propuesta son positivos, aunque dependiendo del centro educativo lo son en mayor o menor medida. Se ha demostrado que las prácticas restaurativas disminuyen los conflictos y contribuyen a una mayor cohesión social. Se destaca el contexto de aplicación de este programa de prácticas restaurativas, al ser un contexto de alta complejidad social, diversidad cultural, y un alto nivel de conflictos. Las prácticas restaurativas son una herramienta útil en contextos de este tipo.</p>
--	---	-------------------------------	--	---

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO IV. PREGUNTAS REALIZADAS EN LA ENTREVISTA A LA DOCENTE PARTICIPANTE.

1. Visión de la primera infancia. Retos y Necesidades.

- ¿Qué visión consideras que se tiene de la infancia en la actualidad? ¿Podrías ofrecer esa imagen desde diferentes ejes: sociedad, política educativa, familia y escuela?*
- ¿Cuáles son los retos educativos que, a tu modesto parecer, tiene que hacer frente la escuela del siglo XXI? ¿Crees en la necesidad de un cambio de paradigma educativo en el que tengan cabida las emociones a lo largo del proceso de aprendizaje?*
- ¿A qué necesidades hay que dar respuesta de forma inminente?*

2. Conceptualización de la Educación Emocional.

- Gran parte de tu trabajo está relacionado con la educación emocional, ¿podrías explicar qué entiendes por educación emocional? ¿Qué características son las que mejor definen el concepto?*
- ¿La educación emocional debe tener un espacio propio en el horario escolar? ¿Y en el currículum educativo?*

3. El rol del docente ante la educación emocional y la resolución de conflictos en el aula.

- ¿De dónde surge la necesidad de trabajar la educación emocional con tus alumnos? ¿Es una práctica que has llevado a cabo durante toda tu trayectoria profesional?*
- ¿Tienes referentes en esta temática? ¿Qué libros o manuales son esenciales para ti? ¿Has publicado algún artículo, vídeo... sobre tu práctica?*
- ¿Consideras importante estar formado en educación emocional y en resolución de conflictos? ¿Por qué? ¿Cómo te has ido formando para prepararte para poder llevar a cabo este tipo de prácticas? ¿Qué tipo de formación has recibido? ¿Qué te preocupa?*
- ¿Cuál crees que es el perfil de un docente emocionalmente inteligente? ¿Es necesario garantizar el equilibrio emocional de las maestras y los maestros? ¿Por qué?*
- Desde tu punto de vista, ¿qué recomendaciones consideras necesarias para poder desarrollar una práctica de educación emocional de forma eficiente?*
- ¿Qué podemos hacer para garantizar el bienestar emocional de los niños y niñas en la escuela y, por ende, procuremos su desarrollo integral?*

4. Educación emocional y resolución de conflictos en la acción educativa. Planificación, ejecución y evaluación.

- ¿Cómo surgió la idea de llevar a cabo la educación emocional en el aula?*

- ¿Cómo se puede innovar en el aula desde el conocimiento de la educación emocional?*
- ¿Cómo y a través de qué medios o herramientas identificas y gestionas las emociones de los y las infantes? ¿A qué estrategias (de expresión de emociones, de cohesión grupal, de mediación...) le otorgas más importancia?*
- ¿Qué competencias planificas?*
- ¿Cómo llevas a cabo la práctica de educación emocional y de resolución de conflictos?*
- ¿Evalúas el impacto de las actividades, dinámicas... de educación emocional y de resolución de conflictos? ¿Cómo? ¿Qué resultados estás obteniendo?*
- ¿Cuál es la visión del alumnado al respecto de las experiencias vividas? ¿qué valoración realizan?*

5. Familias y educación emocional.

- ¿Cuál es el grado de implicación de las familias en las prácticas llevadas a cabo? ¿Cómo fomentas la participación? ¿Qué percepción u opinión manifiestan las familias al respecto del trabajo emocional que se realiza con sus hijos e hijas?*
- ¿Cuál consideras que es el estilo de crianza más favorecedor para la educación emocional y, por consiguiente, para el desarrollo integral de cada niño y niña?*

6. Proyección de la práctica de educación emocional en el centro educativo.

- En el colegio se han empezado a poner en marcha desde hace un tiempo diferentes prácticas relacionadas con la educación emocional, ¿podrías contarme qué prácticas se llevan a cabo?*
- ¿Cómo ha sido el proceso de implementación en el centro de prácticas como la mediación, trabajo de las emociones...?*
- ¿Qué limitaciones habéis encontrado?*
- En cuanto al colectivo docente, ¿cuál es su actitud y su implicación en relación a esta práctica?*
- ¿Se forma al profesorado del centro de alguna manera para implementar prácticas como la mediación?*
- ¿Se ha hecho extensible la práctica de educación emocional a todo el centro? ¿Queda recogida en el proyecto educativo? ¿Y de resolución de conflictos?*
- Para que la educación emocional sea una realidad en el centro escolar, ¿qué es necesario?*

7. Beneficios de la aplicación de la práctica de educación emocional y resolución de conflictos.

- ¿Qué beneficios crees que aporta la educación de las emociones y de las habilidades sociales a la cotidianidad de tu aula y para un niño y niña? ¿Y en el centro? ¿Y desde el punto de vista personal y profesional, qué te aporta?*

8. Limitaciones en el desarrollo de la práctica de educación emocional y de resolución de conflictos.

- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida de tu aula? ¿Qué papel ejerce la educación emocional y las prácticas restaurativas en este caso?*
- ¿Qué echas de menos?*

ANEXO V. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Agustina Rivero, cursando actualmente el Máster de Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. El objetivo de este estudio es *conocer y analizar las percepciones de los docentes implicados en las prácticas de educación emocional del CEIP Urbanitzacions de Llucmajor*. Seleccionamos vuestro centro como ejemplar y por las posibilidades de aprendizaje que ofrece. Todo ello se traducirá en la realización de un *estudio de caso*. Coincidimos con Stake (2005) al retratar el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Cada caso es único, lo que nos interesa es lo que nos pueda aportar por sí mismo, lo que podamos comprender e interpretar de él, sin dar pie a generalizaciones.

Antes de invitarle a participar de esta investigación, consideramos pertinente hacer extensible las *consideraciones éticas* que acompañan al estudio: negociación, colaboración, confidencialidad, equidad y compromiso con el conocimiento.

Si usted accede a participar en esta investigación se le pedirá responder preguntas en una entrevista, la cual será grabada, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Al mismo tiempo, para garantizar la transparencia en los resultados, una vez transcrita la entrevista se entregará la misma a la persona entrevistada para su revisión. De aquí destacamos que estamos abiertos a suprimir algún comentario o aspecto que no desee que forme parte de los resultados y también profundizar en aquellos aspectos que sean difusos.

La participación en este estudio es totalmente *voluntaria*. No obstante, agradecemos su implicación en la misma.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Por lo tanto, mediante el presente escrito usted acepta haber sido *informado del objetivo del estudio*, **autoriza** a la realización de una entrevista y grabación en audio de la misma, y afirma la voluntariedad de su participación.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

Nombre y firma del participante:

Fecha:

ANEXO VI. PREGUNTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES

1. ¿Qué papel otorgas a la educación emocional? ¿Qué puede aportar al alumnado? ¿Y al docente? ¿Por qué?
2. ¿Has recibido algún tipo de formación relacionada con la educación emocional o inteligencia emocional? Si es así, ¿de qué tipo? ¿Qué te aportó?
3. ¿Crees que las prácticas y dinámicas realizadas durante estas semanas han aportado algún beneficio a los alumnos? Si es así, ¿Cuáles?
4. ¿Qué valoración puedes realizar de las prácticas y dinámicas desarrolladas durante estas semanas? Aspectos a mejorar y aspectos positivos.
5. De las dinámicas realizadas, ¿Cuáles crees que han sido más útiles? (Autoconocimiento, cohesión grupal, expresión de emociones, mediación, etc.).
6. ¿Sueles incluir en la cotidianidad del aula actividades o prácticas que fomenten una adecuada educación emocional? En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia? ¿Qué tienes en cuenta a la hora de planificarlas (si responde a una necesidad concreta, si tiene carácter preventivo...)?
7. ¿Piensas seguir incorporando este tipo de actividades en el día a día?