



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Incidencia del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en la educación en valores y emocional del alumnado en Educación Primaria

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

Universidad de Castilla – La Mancha, España

Francisco.dominguez@uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5714-4230>

Cristina Aznar Zafra

Universidad de Castilla – La Mancha, España

Cristina.Aznar@alu.uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9168-6606>

Received: 14 July 2024 / Accepted: 21 August 2025

Resumen

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende transformar social y educativamente un centro educativo y dar respuesta a los retos y demandas creadas por la sociedad de la información, poniendo igual énfasis en las capacidades cognitivas y en el desarrollo social y emocional del alumnado, todo ello basado en las últimas investigaciones de la neurociencia. Mediante un enfoque comunicativo crítico, se buscará interpretar y describir la realidad educativa del centro público “San Juan de la Cruz” de la localidad de Baeza (Jaén), siendo la base de la investigación el aprendizaje dialógico, utilizando la observación participante de orientación comunicativa, grupos de discusión comunicativos, relato comunicativo de vida cotidiana y entrevistas en profundidad de orientación comunicativa como técnicas de investigación cualitativa. Se evidenció que la participación de la comunidad educativa y el aprendizaje dialógico, crean valores fundamentales de solidaridad, cooperación y respeto por la diferencia. Asimismo, las interacciones que favorecen las Actuaciones Educativas de Éxito benefician el rendimiento escolar, la capacidad de escuchar y la empatía con las emociones de los demás. Por ello, estos hallazgos proporcionan datos relevantes, ya que la implementación de este proyecto, fomenta el bienestar emocional y la calidad educativa.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje; sentimientos; emociones; valores; convivencia.

[en] Impact of the Learning Community project on values and emotional education in Primary Education students

Abstract

Learning Communities project aims to socially and educationally transform an educational center and

respond to the challenges and demands created by the information society, placing equal emphasis on the cognitive abilities and the social and emotional development of the students, all based on in the latest neuroscience research. Through a critical communicative approach, we will seek to interpret and describe the educational reality of the “San Juan de la Cruz” public center in the town of Baeza (Jaén), with dialogic learning being the basis of the research, using communicative-oriented participant observation. , communicative discussion groups, communicative accounts of daily life and in-depth communicative-oriented interviews as qualitative research techniques. It was shown that the participation of the educational community and dialogic learning create fundamental values of solidarity, cooperation and respect for difference. Likewise, interactions that promote Successful Educational Actions benefit school performance, the ability to listen and empathy with the emotions of others. Therefore, these findings provide relevant data, since the implementation of this project promotes emotional well-being and educational quality.

Keywords: Learning community; feelings; emotions; values; coexistence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico de la investigación. 2.1. Educación en valores. 2.2. Educación emocional. 2.3. Comunidades de Aprendizaje. 3. Contexto de la investigación. 4. Objetivos de la investigación. 5. Metodología de la investigación. 5.1. Diseño de la investigación. 5.2. Participantes. 5.3. Técnicas de recogida de información. 5.4. Análisis y recogida de datos. 6. Resultados. 6.1. Educación en valores. 6.1.1. Interculturalidad. 6.1.2. Cooperación entre iguales. 6.1.3. Resolución de conflictos. 6.2. Educación emocional. 6.2.1. Motivación. 6.2.2. Expresión, manejo y reconocimiento de las emociones. 7. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

A lo largo de los últimos años, podemos observar que el alumnado de los centros educativos es cada vez más diverso y heterogéneo en todos los aspectos, y es evidente la importancia de conseguir una escuela inclusiva que responda a los intereses y necesidades de dicho alumnado y que le enseñe a ser buen ciudadano en la sociedad actual. Por ello, se hace necesario educar en valores, ya que ayudará al alumnado a comprender conceptos tan abstractos como tolerancia, solidaridad, paz, respeto mutuo, etc. Los valores podemos considerarlos como “todo conocimiento que se emplea para juzgar situaciones y que se encuentra muy ligado a componentes emocionales” (Callado y Pegalajar, 2012, p. 106).

Educar en valores no será tarea sencilla para el profesorado; el sistema educativo actual aboga por educar en valores “a través del desarrollo de los temas transversales y de las competencias, siendo conscientes que no siempre resulta fácil llevarlo a la práctica” (Santamaría y Corbí, 2020, p. 319). Aunque en primera instancia es la familia la encargada de transmitir estos valores, la realidad es que en la escuela será donde se consoliden y desarrollen los mismos, a través de actividades, programas o proyectos como el de Comunidades de Aprendizaje.

Este proyecto tiene como función transformar el centro educativo y su entorno de manera social y cultural, haciendo partícipe a la comunidad educativa y centrándose en el aprendizaje dialógico, que “debe estar presente en las Actuaciones Educativas de Éxito que este proyecto plantea, siendo universales y transferibles a cualquier contexto educativo” (Domínguez, 2023, p. 119), y que se agrupan en “grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos” (Castro, 2015, p. 397).

Junto a los valores, en una Comunidad de Aprendizaje, también serán importantes los sentimientos y emociones, ya que estas últimas según López Cassá (2005), “están presentes desde el nacimiento y juegan un papel fundamental en la construcción de la personalidad y en las interacciones sociales” (p. 154). En ocasiones, la educación emocional se relega exclusivamente al desarrollo de “programas de intervención prediseñados para poblaciones determinadas, [...] ha de hallarse integrada en todo proceso educativo, con sentido, e implicando a todos los agentes de la comunidad educativa” (León Jiménez, 2021, p. 14). En una Comunidad de Aprendizaje, como destaca Bisquerra (2008), la educación emocional es un “elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 96), a la vez que “desempeña un papel crucial en la vida de las personas” (Gil et al., 2024, p. 128).

2. Marco teórico de la investigación

2.1. Educación en valores

Azcárate, Bartau y Lizasoain (2019) señalan que “desde hace más de tres décadas ha surgido un fuerte movimiento pedagógico que pretende subrayar la necesidad y la urgencia de la educación en valores en los sistemas educativos y en la práctica escolar” (p. 200). Por ello, se hace necesario conocer que educar en valores tiene como finalidad promover la adquisición e internalización de principios éticos y morales que guíen los comportamientos cotidianos “en los que se integran aspectos cognitivos, afectivos e intelectuales” (Pastor, 2015, p. 12).

Educación en valores tiene como finalidad fomentar el desarrollo integral, consciente y comprometido de los individuos, promoviendo una convivencia armónica y respetuosa con los demás, así como con su entorno, y así contribuir a la sociedad del bienestar. Buxarrais (1997) destaca que “educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor [...]” (p. 81). Los valores deben promoverse tanto en el ámbito educativo formal, a través de los programas curriculares y actividades extracurriculares, como en el ámbito familiar, social y comunitario; además, su formación debe ser continua y constante en la vida de las personas.

En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) hace hincapié en la importancia de la educación en valores, y en el artículo 10 hace mención a los “elementos transversales” que deben trabajarse de manera interdisciplinar en todas las etapas educativas para formar ciudadanos/as críticos/as y capaces de convivir de manera respetuosa y colaborativa. Esta ley establece que la educación debe promover la formación integral del alumnado, fomentando valores como la solidaridad, honestidad, igualdad, tolerancia y respeto a la diversidad.

2.2. Educación emocional

Por otro lado, será importante también conocer lo que son los sentimientos y las emociones, dos conceptos diferentes pero relacionados entre sí, al igual que necesarios para trabajar una educación emocional en Educación Primaria (Rojas, 2019). Las emociones son respuestas automáticas e instintivas que experimentamos ante ciertos estímulos (Salovey y Mayer, 1990). Son reacciones biológicas que se manifiestan a través de cambios fisiológicos (Bisquerra, 2008). Por otro lado, los sentimientos son la interpretación de esas emociones por parte de nuestra mente (Bar-On, 1997). Son experiencias subjetivas que surgen a partir de nuestras emociones y que dependen en gran medida de nuestras experiencias pasadas, creencias y valores personales (Goleman, 1995). Existen autores/as que defienden teorías para trabajar las emociones en el ámbito educativo (Fernández Berrocal y Extremera, 2006) y a través de programas y actividades de educación emocional (Bisquerra, 2010).

Mediante la educación emocional se desarrollan habilidades que ayudan a reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás. Esta educación pretende fomentar la inteligencia emocional, promover la empatía, mejorar la comunicación interpersonal y fortalecer las habilidades sociales (Machado Pérez, 2022). Es fundamental para el bienestar emocional y psicológico, ya que ayuda a afrontar de forma adecuada las situaciones estresantes, a regular las emociones de forma positiva y a crear relaciones saludables.

El desarrollo integral del alumnado se consigue mediante el fomento de su autoestima, autocontrol, resiliencia y empatía. Bisquerra (2011) señala que “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, modelado, grupos de discusión, dramatización, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales” (p. 7), donde el diálogo y la reflexión se hacen imprescindibles para su desarrollo.

2.3. Comunidades de Aprendizaje

Tomando como referencia a Elboj et al., (2002), las Comunidades de Aprendizaje son un “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad” (p. 74). El proyecto busca transformar la actividad educativa en un proceso colaborativo de toda la comunidad; dicha participación activa se promueve para tomar

decisiones, intercambiar conocimientos y experiencias, y en la construcción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario.

Comunidades de Aprendizaje se basa en aspectos como la equidad, la pluralidad, la colaboración, el diálogo y la participación democrática. Se considera que este enfoque mejora el rendimiento académico, reduce el abandono escolar, mejora la convivencia y promueve un mayor sentido de comunidad. Elboj y Oliver (2003) lo describen como un “proyecto caracterizado y basado en las mejores prácticas educativas que están dando respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento” (p. 91). Dichas prácticas educativas se basan en las interacciones entre los diferentes agentes educativos, en construir conocimiento mediante la reflexión colectiva, el debate e intercambiando ideas, y como señalan Aubert et al., (2008), “están basadas en el diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico o edad” (p.173).

Este aprendizaje dialógico promueve la colaboración, la escucha activa, la argumentación y el pensamiento crítico (Sanahuja, 2022). A través del diálogo, los/as estudiantes pueden expresar sus puntos de vista, plantear preguntas, resolver problemas y llegar a conclusiones de forma conjunta. Domínguez y Palomares (2022) destacan que “para que este proyecto consiga una verdadera transformación, se deberán llevar a cabo una serie de actuaciones educativas de éxito” (p. 101), las que Castro (2015) agrupa en “grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos” (p. 397). Flecha (1997) señala que “los principios del aprendizaje dialógico son: igualdad de diferencias, dimensión instrumental, solidaridad, inteligencia cultural, diálogo igualitario, transformación y creación de sentido” (p. 123), y que deben estar presentes en la vida de una Comunidad de Aprendizaje, ya que cuando se aplican, “las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las interacciones y pretensiones de poder” (Aubert et al., 2009, p. 132).

3. Contexto de la investigación

La investigación se realizó en el centro público “San Juan de la Cruz” de la localidad de Baeza (Jaén). El centro educativo recibe alumnado muy diverso a nivel sociocultural y económico. No destaca ningún colectivo o minoría en el alumnado del centro educativo; el 94% posee nacionalidad española, aunque provengan de familias de origen extranjero (un 73% de origen marroquí, 14% de etnia gitana, un 9% de origen rumano y un 4% de otros orígenes (chino, brasileño, ecuatoriano, etc.)).

La mayoría de las familias del alumnado se dedica al sector servicios, especialmente a las actividades comerciales, hostelería y a la construcción, aunque el desempleo se ha visto incrementado en los últimos cinco años. La participación de las familias y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes de convertirse el centro en Comunidad de Aprendizaje, era escasa, al igual que su colaboración con la Asociación de Padres y Madres (AMPA) del centro educativo.

El centro forma parte de Comunidades de Aprendizaje desde el curso 2014/15. Es el centro educativo de la ciudad con el alumnado más heterogéneo y cuenta con profesorado comprometido con la innovación educativa y que lucha por conseguir una inclusión educativa plena. En la actualidad, ha mejorado la convivencia, el absentismo escolar y los rendimientos académicos de su alumnado.

4. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio fue “investigar el trabajo transversal de educación en valores y de educación emocional que se desarrolla en una Comunidad de Aprendizaje, [...] así como descubrir cómo se produce la mejora de educativa” (Aznar, 2020, p. 279).

Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

1. Reconocer las estrategias que aplica un centro educativo transformado en Comunidad de Aprendizaje para desarrollar una educación emocional y en valores.
2. Descubrir cuáles son los valores y emociones que se trabajan y se generan en una Comunidad de Aprendizaje, y cómo repercute en la mejora educativa.

5. Metodología de la investigación

5.1. Diseño de la investigación

La investigación está basada en un diseño cualitativo, no experimental y descriptivo, y centrada en el

estudio de un caso único con orientación comunicativa. Siguiendo a Gómez et al., (2006), responde a un enfoque comunicativo crítico, ya que además de intentar cambiar la realidad, también apuesta por describirla y explicarla. Este método se basa en una relación dialógica igualitaria entre investigadores/as y participantes de la investigación, permitiendo obtener diferentes perspectivas (Touraine et al., 2004) e “intentando recoger el mundo interpretativo y sacar de la oscuridad las voces de las personas” (Arandia y Alonso, 2002, p. 96).

5.2. Participantes

El estudio cuenta con una muestra compuesta por 13 personas, todas ellas involucradas directamente en la Comunidad de Aprendizaje y participantes activos en la misma. En la *Tabla 1* se reflejan las técnicas empleadas, su codificación y los/as participantes del estudio: 3 (23,07%) son miembros de la Dirección del centro; 1 (7,69%) es una docente de Educación Infantil; 2 (15,38%) son familiares del alumnado; 5 (38,46%) son alumnado de Educación Primaria; y 2 (15,38%) son voluntarios/as del centro educativo. El muestreo fue intencionado en los/as participantes de las técnicas aplicadas, ya que fueron invitados/as por los/as investigadores/as, que se pusieron en contacto con ellos/as en las instalaciones del propio centro educativo o por vía telefónica. Destaca la heterogeneidad de dichos/as participantes en cuanto a género, nivel educativo o diversidad cultural, para conocer las diferentes realidades vividas por los/as protagonistas del estudio.

5.3. Técnicas de recogida de información

En esta investigación, la recogida de información se llevó a cabo mediante las siguientes técnicas:

1. Observaciones participantes de orientación comunicativa. Se llevaron a cabo “de manera no encubierta y no estructurada. Se extendió en el tiempo y no se realizó desde una planificación previa, sino desde la inmersión en el propio contexto, el CEIP San Juan de la Cruz de Baeza (Jaén)” (Aznar, 2020, p. 323). Los resultados de dichas observaciones se trasladaron a un cuaderno de campo, registrando de manera muy detallada y precisa todas las interacciones de los/as participantes en grupos interactivos de 3º Primaria (OBS1), comisión mixta de convivencia (OBS2), tertulias dialógicas literarias en 4º Primaria, musicales en 5º Primaria y artísticas en 4 años de Infantil (OBS 3, 4 y 5 respectivamente), apadrinamiento lector (OBS 6 y 7) y grupos interactivos en 3 años de Infantil (OBS 8); dichos fenómenos observados e interpretaciones de los/as investigadores/as se comparten con los/as participantes.
2. Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa. Fueron semiestructuradas con preguntas abiertas, informando previamente a los/as participantes de su contenido, objetivo y fin de las mismas; dichas preguntas se fueron introduciendo de manera secuencial. Se llevaron a cabo a una madre voluntaria, una voluntaria que es administrativa jubilada, al secretario del centro educativo y a la maestra tutora del nivel de 4 años de Educación Infantil.
3. Grupos de discusión comunicativos. Se realizó el diseño de los puntos que interesaba recoger sobre educación en valores, y lo relacionado con los sentimientos y emociones en la Comunidad de Aprendizaje. Los/as investigadores/as explicaron el tema de estudio y se realizó una lluvia de ideas sobre las preguntas que se iban a formular, siempre cuidando el vocabulario y la claridad de las mismas. Se llevaron a cabo con cinco alumnos y alumnas de Educación Primaria y con los tres miembros del Equipo Directivo, una maestra en prácticas voluntaria y una madre de un alumno del centro, ambas voluntarias en grupos interactivos.
4. Relato comunicativo de vida cotidiana. Mediante un diálogo reflexivo y siempre guiado con una pauta que recogía los aspectos clave que interesaban para el estudio, se realizó a la dirección del centro.

Tabla 1.

Técnicas, codificación y participantes de la investigación

TÉCNICA	CÓDIGO	PARTICIPANTE/S
Observación participante de orientación comunicativa	OBS_	Comunidad del centro educativo
Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	EPMV	Madre voluntaria

TÉCNICA	CÓDIGO	PARTICIPANTE/S
Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	EPV	Voluntaria
Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	EPS	Secretario
Entrevista en profundidad de orientación comunicativa	EPMI	Maestra Educación Infantil
Grupo de discusión comunicativo	GDPV	Profesorado y voluntariado
Grupo de discusión comunicativo	GDA	Alumnado
Relato comunicativo de vida cotidiana	RCVC	Director

5.4. Análisis y recogida de datos

Primeramente, se seleccionaron los/as participantes de la investigación y las técnicas a aplicar. El primer paso sería contactar con dichos participantes; para ello, el equipo directivo del centro facilitó los contactos, y una vez contactados se les explicó el objeto del estudio y se les ofrecieron las aclaraciones oportunas acerca del mismo.

Las observaciones participantes se realizaron en diferentes momentos del curso 2019/20 mediante la recogida de información en el cuaderno de campo para su posterior estudio, mientras que el resto de técnicas se aplicaron a finales del curso 2018/19, para después recuperar las grabaciones realizadas y llevar a cabo la transcripción literal de la información que se recabó en ellas. Para asegurar la validez interpretativa de los datos, y proporcionar consistencia y confirmación de los hallazgos, se realizó una triangulación de datos.

Finalmente, se recopiló la información transcrita y se recurrió a la codificación y la segmentación de la información en unidades de análisis, para su posterior categorización realizada de una forma deductiva como refleja la *Tabla 2*. Siguiendo a Arnaiz et al., (2021), “se establecieron las categorías de análisis y los códigos para la clasificación de la información (citas textuales)” (p.144), relacionándose con las perspectivas de los/as participantes en el estudio.

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Educación en valores	Interculturalidad
	Cooperación entre iguales
	Resolución de conflictos
Educación emocional	Motivación
	Expresión, manejo y reconocimiento de emociones

6. Resultados

Una vez analizados los resultados, se infiere que los objetivos planteados se han logrado, y el reflejo de aspectos positivos en las categorías y subcategorías estudiadas en cuanto a la mejora educativa en el contexto objeto de estudio, gracias a la transversalidad con la que se trabajan valores y emociones en el aula.

6.1. Educación en valores

6.1.1. Interculturalidad

Comunidades de Aprendizaje favorece la coexistencia en un plano de igualdad de todas las culturas del centro educativo, haciendo que familias desestructuradas de origen extranjero con hijos/as que presentan dificultades de aprendizaje consigan una verdadera inclusión en el aula.

Los niños tiene claro que todos somos iguales y no hay distinción entre gitanos, marroquíes

o niños discapacitados por lo que la inclusión es real (EPS, 23).

Desde que el alumnado entra por primera vez al centro, se lleva a cabo un protocolo de acogida y se apoya a las familias, además de invitarlas a que participen en el aula (OBS8). Todo el alumnado trabaja lo mismo y recibe los apoyos en su grupo de referencia (OBS1). El centro tiene una “Agenda de Valores”, entre los que está el de la interculturalidad.

[...] no hay diferencias entre los niños, están integrados y realizan la tarea al mismo nivel y en el mismo lugar, su aula de referencia (EPMV, 35).

Se consigue potenciar la solidaridad entre culturas gracias a los grupos interactivos, organizando el aula de manera heterogénea, donde el alumnado se ayuda para realizar las tareas propuestas (OBS8). El centro defiende los principios del aprendizaje dialógico, entre los que se encuentra la igualdad de diferencias y el diálogo igualitario.

Los valores que más trabaja este proyecto son la igualdad en el trato, todos somos iguales y con ello se ayuda a que haya inclusión en el colegio (GDPV, M1).

Por otro lado, existe la creencia de que un centro educativo con presencia de alumnado diverso favorece a que bajen los niveles académicos, pero realmente el componente cultural tiene menor peso que el social, y el profesorado aborda el currículo de igual manera con todo el alumnado, ya que tiene altas expectativas en el mismo.

[...] las familias y el profesorado vamos todos a una, y todos aportamos nuestro grano de arena a que el centro mejore y no haya ningún tipo de discriminación en el colegio por razones de racismo y se trata a todo el mundo por igual, y esto lo vemos a diario reflejado en los niños (GDPV, M2).

Algunas familias se caracterizan por su escasa implicación y participación, muchas veces debida al poco tiempo que les deja el trabajo para conciliar con la familia, tener poco dominio del castellano, o no tener confianza en la escuela debido a malas experiencias personales, lo que conlleva que tengan bajas expectativas en sus hijos/as. El AMPA se ha revitalizado en el centro, convirtiéndose en el órgano más participativo del centro educativo.

[...] las familias no entraban al centro y se quedaban en la puerta cuando traían a sus hijos e hijas, y ahora es un centro abierto donde no solamente vienen a las tutorías, sino que entran a las aulas y se tienen en cuenta sus opiniones y propuestas (RCVC).

[...] las familias no solamente dicen: “¡niño, vete a la escuela!”, sino que van con ellos y participan en ella (EPV, 9).

El AMPA funciona muy bien en el centro, antes no existía. Cuando paso por el centro veo a madres que participan en grupos interactivos y luego, al salir, toman algo en la cafetería de enfrente del centro, lo que hace que también favorezca la unión entre las familias (EPV, 4).

6.1.2. Cooperación entre iguales

En los grupos interactivos el alumnado busca las soluciones a las tareas con ayuda de sus compañeros/as, aprendiendo de sus iguales y a pedir apoyo cuando lo necesitan.

Cuando no sabemos hacer algo, los voluntarios nos dicen que pidamos ayuda a los compañeros y cuando terminamos antes la tarea nos animan a que ayudemos a los que quedan por terminarla (GDA, B2).

[...] con los grupos interactivos aprendemos más fácil las cosas porque hacemos todo en equipo como grupo que somos (GDA, B1).

Aprendemos mejor y es mucho más divertido (GDA, A1).

La fortaleza de los grupos interactivos es la cooperación que se genera entre ellos y el

sentimiento de equipo (EPMI, 12).

En los grupos interactivos se tiene la ayuda del voluntariado y familiares, y el maestro/a sigue siendo el/la responsable del aula, que la organiza con el fin de que haya interacciones y mejoren los resultados académicos y la convivencia, acelerando el aprendizaje y trabajando el sentido de la amistad y ser buen compañero o la necesidad de pedir ayuda cooperando y trabajando en equipo. Además se entrenan y adquieren habilidades sociales y comunicativas eficaces como la asertividad, la resiliencia o la capacidad de respetar diferentes puntos de vista, entre otras.

[...] al final mejora el clima de convivencia gracias a que el alumnado es más empático y sus relaciones son más enriquecedoras (...) además se trabaja a diario la agenda de valores (EPS, 30-31).

Las familias reciben información de los valores que se trabajan en el colegio gracias a la agenda de valores. Algunos de los que se van trabajando a lo largo del curso son la cooperación, la empatía... (EPMI, 31 y 36).

[...] en todas las actividades que se realizan se tienen en cuenta las distintas opiniones y les ayudan a ver las cosas de diferentes maneras o diferentes puntos de vista, haciendo que se respeten entre ellos (EPMV, 11).

Ningún alumno/a sale del aula, sino que trabajan todos juntos, interaccionando con voluntariado, compañeros/as y familiares, que animan y motivan al alumnado para que lleguen a solucionar los ejercicios que se plantean; el voluntariado se considera, por el alumnado, como parte del aula, llamándolos "maestros" (OBS1), dándose muchas muestras de cariño y admiración entre ellos (OBS8).

[...] los compañeros se conocen mejor entre ellos, al igual que las familias conocemos mejor a nuestros hijos e hijas y al centro educativo (...) cuando ven que nosotros, las familias, vamos a la clase se sienten orgullosos y se motivan más con la tarea (EPMV, 8 y 15).

6.1.3. Resolución de conflictos

Las normas de convivencia deben estar consensuadas por toda la comunidad educativa; además Casamayor et al., (2006) añaden que "deberían acordarse, establecerse, y en su caso, aplicarse, mediante procesos participativos en los que cada participante debería tener un papel destacado" (p. 34).

[...] para solucionar un problema, los niños tienen interiorizado que deben dialogar para poner solución al conflicto antes de sancionar o recriminar sin conocer lo que ha pasado (GDPV, M1).

Los niños en mi clase ponemos solución a todos los conflictos dialogando (GDA, A1).

El modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos permite mejorar el clima de convivencia en el centro y en el contexto donde se encuentre. Antes de sancionar se dialoga sobre lo sucedido, haciendo partícipe a la comunidad (Flecha y García, 2007), y así se descubre el origen de los conflictos y se previenen para que no ocurran en otras ocasiones. En todos los órganos del centro se toman decisiones colegiadas sobre las normas a través del diálogo igualitario. Mediante una Comisión Mixta de Convivencia, se tratan las situaciones conflictivas y se siguen hasta que se logran erradicar y prevenir (OBS2).

Cuando solucionamos un problema entre nosotros nos tenemos que poner en el lugar del otro como aparece en la agenda de los valores, la importancia de la empatía (GDA, C1).

[...] el alumnado va mejorando sus relaciones y empatiza con el otro, repercutiendo en la mejora de la convivencia en el centro (EPS, 20).

La convivencia entre compañeros es un valor que se fomenta mucho cuando voy a los grupos interactivos (EPV, 32).

El apadrinamiento lector está dando buenos resultados en cuanto a la convivencia y creación de

vínculos emocionales (OBS6), junto a otros momentos de lectura compartida (OBS7). El alumnado firma un documento y se compromete a realizar un encuentro semanal de lectura con otro compañero de cursos inferiores. Flecha y Molina (2015) destacan los beneficios que esta actividad genera, mejorando la convivencia y creando vínculos afectivos. Cuando salen al recreo, el alumnado de cursos inferiores se siente acompañado por sus padrinos o madrinan de lectura de cursos superiores, adquiriendo estos últimos el valor de la responsabilidad (OBS7).

El apadrinamiento lector quizás es la actuación que mejor trabaja los conflictos dentro del centro, porque en el momento que tú apadrinas a un niño más pequeño, el niño cuando sale al recreo se siente como más protegido, pero claro eso hace que los mayores también vigilen que entre los pequeños no haya conflictos (GDPV, M1).

6.2. Educación emocional

6.2.1. Motivación

Luelmo (2018) hace referencia a que para promover aspectos como la autonomía, la confianza o la creación de vínculos entre el alumnado, se deben de llevar al aula metodologías activas que propongan actividades dinámicas que ayuden al descubrimiento, a la investigación y a la escucha activa. Si el alumnado está motivado presenta una conducta activa por aprender, aunque no es posible sin emoción.

[...] aprendo más fácil con la ayuda del grupo o equipo cuando cooperamos entre todos (GDA, C1).

[...] me gusta porque los maestros siempre proponen nuevas cosas para hacer y el factor sorpresa también es importante para la ilusionar y motivar a los niños (GDPV, V2).

[...] sin emocionarse no van a aprender, como dice la neurociencia. Aquí los niños aprenden expresando sus emociones ante una obra clásica de música, arte, literatura... (GDPV, M2).

El alumnado prefiere actividades estimulantes y activas, que ofrezcan un aprendizaje útil y tengan diferentes maneras de resolución, fomentando así la creatividad y pensamiento divergente. Desean retos mediante tareas complejas a las simples, donde puedan resolverlas en equipo y demostrando así la confianza en ellos mismos y teniendo altas expectativas; y lo más importante, aprendiendo de sus aciertos y errores, siendo más tolerantes a la frustración.

[...] el día que hacemos grupos interactivos tenemos actividades divertidas, variadas y más difíciles, pero las hacemos en grupo ayudándonos y aprendemos más (GDA, C1).

[...] en las tareas de los grupos interactivos también nos ayudan y animan los voluntarios (GDA, A1).

El alumnado destaca el rol del voluntariado como figura que apoya a la interacción y anima a encontrar una solución dialogada a las tareas propuestas. Además, estos momentos de encuentro y para compartir, el alumnado los considera como momentos de juego, pasando el tiempo de una manera más rápida (OBS8).

Cuando veo que vienen los padres a la clase me siento muy feliz (GDA, A2).

Veo que los niños trabajan más tranquilos y relajados en los grupos interactivos cuando estamos los voluntarios y dicen que vayamos más porque se les pasa el tiempo de la clase muy rápido (GDPV, V1).

6.2.2. Expresión, manejo y reconocimiento de las emociones

En todas las Actuaciones Educativas de Éxito se trabajan las emociones, ya que se basan en el diálogo desde diferentes puntos de vista y expresan sus ideas, emociones y sentimientos, aprendiendo a la gestión del autocontrol y al entrenamiento y aprendizaje de las habilidades sociales primarias y secundarias. Además, dichas emociones y vivencias las enlazan con temas sociales de actualidad (OBS3).

Con las tertulias literarias, el alumnado trabaja el mismo texto y fomentamos que se respeten todas las opiniones (EPMV, 35).

[...] todas las ideas y las intervenciones de los niños son válidas y respetables, incluyendo las de voluntariado y maestros (GDPV, M1).

Cuando se llevan a cabo las tertulias dialógicas artísticas, musicales y literarias, todo el alumnado es escuchado y se respeta su opinión, aumentando su autoestima, fomentando su pensamiento divergente y crítico sintiéndose más seguro, ya que tiende a superar el miedo al ridículo, atreviéndose a compartir ideas y experiencias.

Se acercan a otro tipo de música y sensibilidad ante una obra clásica... (EPV, 2).

Disfrutar de niños de Educación Infantil hablando sobre una obra de arte o musical es increíble, expresando sus sentimientos y emociones: “pues esto me gusta”, “veo esto”, “me da tristeza”... (GDPV, M3).

[...] les ayuda a compartir ideas y a reunirse en torno a una obra de música clásica, literaria o artística... (GDPV, M2).

En las aulas se llevan a cabo técnicas de atención plena, contribuyendo a que profesorado y alumnado reduzca la ansiedad y el estrés, mejorando la atención, la concentración y controlando sus emociones.

[...] hay profesorado en el centro que sí tenemos sistematizada la práctica del mindfulness con nuestro alumnado. Yo por ejemplo, lo aplico para jugar al ajedrez y potenciar así la concentración del alumnado. RCVC.

7. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los objetivos del estudio, y a la vista de los resultados obtenidos, se evidencia la respuesta al objetivo general de este estudio, ya que la implementación de las Comunidades de Aprendizaje conlleva en los centros una mejora educativa por su trabajo en valores y emociones a través de sus Actuaciones Educativas de Éxito y la participación de la comunidad, lo que sugiere que, aumentando el número de dichas actuaciones, aumentará el número de interacciones y la calidad educativa (Aguilera y Prados, 2020). Llena, Núñez y Fabra (2022) señalan la importancia de trabajar estos aspectos para lograr una educación para la ciudadanía global, y los resultados de este estudio refuerzan la idea de la importancia de la participación de la comunidad para desarrollar valores como la interculturalidad, la cooperación y la solidaridad, junto a la expresión, manejo y control de las emociones, respondiendo así a los objetivos específicos de este estudio.

A la luz de esta investigación, se apunta al trabajo transversal de emociones y valores, aunque son pocos los estudios que han evaluado los beneficios de propuestas para trabajarlas en educación primaria, siendo algunos los que apuntan a que la educación emocional y en valores en las aulas de esta etapa puede tener beneficios como la *reducción de los conflictos* (Aguaded y Pantoja, 2015) mediante los grupos interactivos, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y la estrategia del apadrinamiento lector, así como la *cooperación entre iguales*, a través de las tertulias dialógicas y grupos interactivos que ayudan a trabajar el valor de la amistad, al igual que la agenda escolar, que fomenta el compañerismo y la empatía. Además, el voluntariado favorece a que el alumnado se ayude, comprendan cómo resolver las tareas, y enriquecen las interacciones que se producen en los grupos interactivos; y un crecimiento del *rendimiento académico* (López y Oriol, 2016), al aumentar la *motivación* gracias al voluntariado y a las Actuaciones Educativas de Éxito, creando un buen clima de trabajo, y a la *expresión, manejo y reconocimiento de las emociones*, utilizando la agenda escolar como herramienta de apoyo al aprendizaje emocional, junto a las tertulias dialógicas musicales, artísticas, literarias y a los grupos interactivos.

Según la evidencia analizada, Comunidades de Aprendizaje favorece la *interculturalidad*, ya que la gestiona y afronta desde un punto de vista comunicativo y dialógico, en igualdad de oportunidades, independientemente de su origen cultural. Las familias multiculturales participan activamente, creando un espacio de solidaridad y respeto entre culturas. Además, la agenda escolar del centro educativo trabaja el valor de las diferencias, y las tertulias dialógicas hacen que se interiorice el valor de la tolerancia. No obstante, es importante aclarar que, de acuerdo a las evidencias, se hace difícil la implicación de algunas

familias en el centro y la captación de voluntariado para su participación en las actividades que se organizan en el centro, algo que se destaca en estudios previos (Ordóñez y Rodríguez, 2018), y donde la solución estaría en realizar campañas de captación y la creación de la comisión mixta de voluntariado.

Los resultados llevan a desear que en todos los centros educativos se deben llevar a cabo programas específicos que incorporen la educación emocional y en valores en los centros, con el fin de lograr un desarrollo holístico y positivo de las personas y una sociedad mejor. Se hace patente la necesidad de trabajar colegio y familias en la misma línea, algo reconocido tanto por familias como por profesorado.

Sería conveniente realizar un estudio con un tamaño de muestra mayor para obtener más datos y sacar conclusiones más integrales, ampliando también la investigación a otras etapas educativas como institutos de Educación Secundaria, o comparando resultados con otros centros educativos que no están adheridos a este proyecto.

Finalmente, a lo largo de este estudio se ha podido comprobar la excelencia de este proyecto, “no siendo ajeno al impacto que el trabajo de los valores, las emociones y los sentimientos tiene, no solamente en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo personal y social de las personas a lo largo de toda la vida” (Aznar, 2020, p. 555-556).

Referencias

- Aguaded Gómez, M. C., y Pantoja Chaves, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247178.pdf>
- Aguilera Jiménez, A., y Prados Gallardo, M. (2020). Dialogic Learning, Interactive Teaching and Cognitive Mobilizing Patterns. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 271-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5088>
- Arandia, M. y Alonso, J. (2002). El trabajo de investigación en educación de personas adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-104.
- Arnaiz, P., Caballero, C.M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las Aulas Abiertas Especializadas. *Prisma Social*, 33, 137-161. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4248>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Azkarate, A., Bartau, I., y Lizasoain, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222. <http://doi.org/10.15581/004.37.199-222>
- Aznar Zafra, C. (2020). *Inteligencia emocional y conducta prosocial: valores, emociones y sentimientos en las comunidades de aprendizaje. Estudio de un caso*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Castilla La Mancha, Albacete.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. (Technical manual)*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Arias Montano: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación y valores. Propuesta y materiales*. Desclée de Brower.
- Callado Moreno, J.A., y Pegalajar Palomino, M.C. (2012). La educación en valores: una necesidad para el alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 103-116.
- Casamayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., y Checa, J. J. (2006). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó.
- Castro Sandúa, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.636>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2023). Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación

- educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial II), 116–127. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4574>
- Domínguez Rodríguez, F. J., y Palomares Ruiz, A. (2022). Tertulias Dialógicas Artísticas: una apuesta por la inclusión y mejora de la convivencia a través de la cultura. *Revista Prisma Social*, (37), 99–122. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4684>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91–103.
- Elboj, C, Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Grao.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 139-153.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R., y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-18.
- Gil del Pino, C., García Pérez, M., y Ortega Navas, M. del C. (2024). Pedagogía de la emoción. Programa de alfabetización sentimental de personas adultas con adicciones. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 126–137. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialI.4601>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure editorial.
- León Jiménez, S. (2021). *Educación de sentimientos en comunidades de aprendizaje*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30/12/2020).
- López Cassà, È., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- López González, L., y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4–21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Llena Berñe, A., Núñez López, H. y Fabra Fres, N. (2022). Rompiendo muros. Participación y corresponsabilidad en la educación para la ciudadanía global. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial II), 34–45. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4585>
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista De Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Ordóñez, R., y Rodríguez, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 65-74. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.005>
- Pastor Gil, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21449>
- Pérez, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de Educación Física: una revisión sistemática. *Revista Educación*, 47(1), 676-694.
- Rojas, M. (2019). *Importancia de las Emociones en el Aprendizaje*. Universidad Internacional de Valencia.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Dude Publishing.
- Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial II), 46–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>

- Santamaría Conde, R. M., y Corbí Santamaría, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317–338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Stone, M.R., Rowlands, A.V., Middlebrooke, A.R., Jawis, M.N., & Eston R.G. (2009). The pattern of physical activity in relation to health outcomes in boys. *International Journal Pediatrics Obesity*, 4(4), 306-315.
- Touraine, A., Wieviorka, M. y Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Hipatia Editorial.
-

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autores

Los/as dos autores/as han trabajado de manera conjunta y equitativa en la elaboración del artículo: conceptualización, análisis formal y metodología. Autor 1 ha tenido mayor peso en la investigación, el análisis de datos y la redacción/supervisión.



© 2025 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons