



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación del Carácter y Educación
Emocional

Momo y la amistad: Propuesta multinivel para una convivencia inclusiva en un aula de Educación Primaria

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alba Palmeiro García
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Tesauro:	Métodos Pedagógicos
Director/a:	Raúl García Olvera
Fecha:	12 junio 2025

Resumen

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar una propuesta de intervención multinivel que favorezca la construcción de relaciones sociales significativas y el desarrollo de competencias emocionales en un aula inclusiva de Educación Primaria, tomando como eje vertebrador la obra *Momo* de Michael Ende. Para ello, se parte de un marco teórico que aborda la convivencia inclusiva desde una perspectiva pedagógica, normativa y emocional, analizando el papel de las virtudes, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los modelos de inteligencia emocional como elementos clave en la mejora del clima escolar. La propuesta contempla una serie de sesiones didácticas adaptadas a distintos niveles de aprendizaje, centradas en la amistad, la empatía y el valor del tiempo compartido, integrando estrategias como el aprendizaje cooperativo, los círculos de diálogo y la reflexión emocional a partir de fragmentos literarios. En conclusión, esta intervención busca no solo promover una mejora en la convivencia del aula, sino también impulsar una educación más equitativa, participativa y emocionalmente consciente, capaz de responder a la diversidad del alumnado desde una mirada humanista e inclusiva.

Palabras clave: Amistad, Bienestar del estudiante, convivencia pacífica, educación inclusiva, relaciones significativas.

Abstract

The main objective of this Master's Thesis is to design a multilevel intervention proposal that fosters the construction of meaningful social relationships and the development of emotional competencies in an inclusive primary education classroom, using Michael Ende's work "Momo" as its backbone. To this end, we use a theoretical framework that addresses inclusive coexistence from a pedagogical, normative, and emotional perspective, analyzing the role of virtues, Universal Design for Learning (UDL), and emotional intelligence models as key elements in improving the school climate. The proposal includes a series of teaching sessions adapted to different learning levels, focusing on friendship, empathy, and the value of shared time, integrating strategies such as cooperative learning, dialogue circles, and emotional reflection based on literary fragments. In conclusion, this intervention seeks not only to promote improved classroom coexistence but also to foster a more equitable, participatory, and emotionally aware education system, capable of responding to student diversity from a humanistic and inclusive perspective.

Keywords: Peaceful coexistence, friendship, inclusive education, relaciones significativas, student welfare.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	8
1.1.	Justificación de la temática	10
1.2.	Planteamiento del problema	12
1.3.	Objetivos	16
1.3.1.	Objetivo general	16
1.3.2.	Objetivos específicos	16
2.	Marco teórico	16
2.1.	La convivencia inclusiva en Educación Primaria: Bases teóricas y normativas	17
2.1.1.	Definición y dimensiones de la convivencia inclusiva	17
2.1.2.	Marco normativo y políticas educativas	21
2.1.3.	Barreras y facilitadores de la convivencia inclusiva	29
2.1.3.1.	Factores socioculturales que limitan la educación inclusiva	29
2.1.3.2.	Estrategias organizativas que favorecen la convivencia inclusiva	31
2.1.4.	Evidencia empírica sobre el impacto de la convivencia inclusiva	33
2.2.	Desarrollo de competencias emocionales y relaciones significativas	35
2.2.1.	Modelos teóricos de competencias emocionales	35
2.2.2.	Amistad como constructo pedagógico	40
2.2.3.	Estrategias para fomentar relaciones	42
2.2.4.	Evaluación de competencias emocionales	45
2.3.	Intervención multinivel basada en literatura: el caso de momo.....	46
2.3.1.	Diseño de intervenciones multinivel	50
2.3.2.	Evidencia de eficacia de programas similares	52
3.	Intervención multinivel basada en literatura: el caso de Momo	54
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	54

3.2.	Contextualización de la propuesta	55
3.3.	Diseño de la propuesta	56
3.3.1.	Objetivos.....	56
3.3.2.	Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención	57
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención.....	59
3.3.4.	Cronograma	76
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	76
4.	Conclusiones.....	80
5.	Limitaciones y prospectiva	82
5.1.	Limitaciones	82
5.2.	Prospectiva.....	83
6.	Referencias bibliográficas	84
7.	Anexos	106
7.1.	Anexo 1	106
7.2.	Anexo 2	107

Índice de figuras

Figura 1. Ubicación del alumnado	106
--	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Actividad de activación de conocimientos previos.....	61
Tabla 2. Actividad de introducción tarea 1.....	63
Tabla 3. 1º actividad de desarrollo tarea 1	64
Tabla 4. 2º actividad de desarrollo tarea 1	66
Tabla 5. 3º actividad de desarrollo tarea 1	68
Tabla 6. 4º actividad de desarrollo tarea 1	70
Tabla 7. Actividad de evaluación tarea 1.....	72
Tabla 8. Actividad de introducción tarea 2.....	73
Tabla 9. Actividad de desarrollo tarea 2.....	74
Tabla 10. Actividad de evaluación tarea 2.....	76
Tabla 11. Cronograma	107

1. Introducción

La educación emocional es un pilar trascendental para la formación integral en el alumnado, dado que tienen un impacto directo en su aprendizaje, en las interacciones sociales, y en su bienestar. Estos enfoques, en el ámbito escolar y en concreto en Educación Primaria, son fundamentales para el desarrollo socioemocional y moral del alumnado.

En este contexto, la inteligencia emocional desempeña un papel clave al permitir al alumnado comprender sus emociones y mejorar su forma de relacionarse con los demás. Como afirma Goleman (1996), “la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 43). Estas habilidades, que incluyen la autoconciencia, la empatía, la autorregulación y las competencias sociales, contribuyen a crear un entorno de aula más respetuoso y colaborativo, donde todos los estudiantes puedan crecer y aprender desde la diversidad (Goleman, 1996).

Para responder de forma efectiva a la creciente diversidad en las aulas, no basta con aplicar estrategias aisladas. Se hace necesario un enfoque que contemple simultáneamente distintos niveles de intervención: desde el apoyo individualizado hasta dinámicas grupales y de centro. Las intervenciones multinivel permiten organizar la respuesta educativa de forma escalonada, ajustándose a las características y necesidades del alumnado sin excluir a nadie. Tal como señalan Nin y Tamayo (2024), estos modelos facilitan la planificación de acciones inclusivas que combinan equidad, participación y calidad educativa.

En los últimos años, la evidencia ha demostrado que implementar estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en enfoques multinivel tiene efectos positivos no solo en el rendimiento académico, sino también en la motivación, el compromiso y el bienestar socioemocional del alumnado (Sanahuja et al., 2022; García et al., 2020). Este tipo de intervención resulta especialmente útil en contextos diversos, ya que permite atender simultáneamente a estudiantes con diferentes ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje. Así, se crea un entorno más accesible, cooperativo y emocionalmente seguro para todos.

En la etapa educativa de Educación Primaria, resulta esencial enseñar al alumnado a identificar, comprender y regular sus emociones. Todo el alumnado puede experimentar barreras para el aprendizaje y la participación, aunque estas se agravan en el caso de quienes

se ven afectados por desigualdades sociales, como el alumnado con discapacidad o en situación de vulnerabilidad (Simón, 2012). La creación de un entorno escolar inclusivo y respetuoso reduce las posibilidades de violencia y favorece la convivencia (Fernández, 1998). Además, las investigaciones demuestran que la enseñanza de habilidades socioemocionales repercute positivamente en el rendimiento académico y reduce los conflictos en el aula (Sporzon y López, 2021).

Avanzar hacia una educación inclusiva en Educación Primaria es crucial para eliminar las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado. Tal como lo plantean Booth y Ainscow (2011), es clave enfocar la mirada en lo que el alumnado puede hacer, en vez de asumir que cualquier dificultad que enfrentan proviene de una necesidad individual. Cuando no se fomenta ni la inclusión, ni el respeto mutuo, ni la equidad, el rendimiento académico del estudiantado se ve afectado (Herrera y Rico, 2014). Por medio de metodologías de cooperación y aprendizaje socioemocional se promueven conductas prosociales en las aulas que mitigan estos aspectos negativos y refuerzan el sentimiento de pertenencia (Tur et al., 2014).

Este Trabajo de Fin de Máster se estructura en cinco capítulos. En el primero se presenta la justificación del tema, el planteamiento del problema y los objetivos del estudio. En un segundo capítulo, se desarrolla una fundamentación teórica centrada en las teorías y normativas de la convivencia escolar inclusiva. Seguido de cómo la literatura se enseña y trabaja en didáctica; y, el último apartado hace referencia a cómo es una intervención fundamentada en el DUA y en la multinivelación. El tercer capítulo propone una intervención dirigida al alumnado de 4º de Educación Primaria, basada en el análisis del libro *Momo* de Michael Ende (1973), que busca mejorar el clima del aula y promover relaciones interpersonales positivas. En el ámbito educativo, esta obra resulta relevante, pues aborda virtudes esenciales para la convivencia en un aula inclusiva, como la escucha activa, la empatía, la generosidad, la resiliencia y el compromiso. Dicha historia permite que los educandos reflexionen sobre la importancia de la amistad y el tiempo en las relaciones personales, favoreciendo así la creación de un clima escolar positivo.

Por tanto, el propósito central del trabajo es diseñar una estrategia educativa que adopte principios de equidad e inclusión, centrada en metodologías que respeten los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante, favoreciendo las relaciones

significativas entre ellos. Por ello, se tomará como marco principal el DUA, el cual, según Rao et al. (2023), es primordial para lograr el acceso al currículo, pues proporciona múltiples formas de representación, expresión y motivación, haciendo accesible el aprendizaje de todos los alumnos. Este enfoque complementará a la enseñanza multinivel, una estrategia que permite adaptar los ritmos y estilos de aprendizaje, así como, ajustar los contenidos y evaluación según las necesidades de cada alumno (Moreno, 2023).

1.1. Justificación de la temática

La educación debe ser un proceso integral que equilibre la adquisición de conocimientos académicos con el desarrollo de competencias prácticas, emocionales y éticas, fomentando el pensamiento crítico y la adaptabilidad (Guillén, 2008). Así, el alumnado podrá afrontar con herramientas diversas los desafíos de un mundo en constante cambio (Perrenoud, 2014). En este sentido, el manejo emocional es clave, pues influye directamente en la motivación, la atención y la resolución de conflictos (Bisquerra, 2003). La dimensión emocional juega un papel esencial en la calidad de la convivencia escolar y en la formación de los alumnos, dado que como señalan diversos autores (Perrenoud, 2014; Alcívar, 2023), la educación debe incluir estrategias para enseñar a identificar, gestionar y regular las emociones adecuadamente.

El manejo de las emociones en las aulas es primordial, debido a que los educandos enfrentan situaciones que pueden generarles ansiedad o estrés, como exámenes, trabajos orales o la presión por el rendimiento académico (Arias, et al., 2025). Sin embargo, la escuela es también un microsistema donde se reflejan las problemáticas sociales y en las que hay que mostrar actitudes para la convivencia y resolución de conflictos, que conjuntamente hacen necesario una gestión emocional como parte del proceso educativo (Martínez-Otero, 2021).

En este sentido, una correcta educación emocional ayuda a reducir esa frustración, mejorando la capacidad de autorregulación (Bisquerra, 2009). Además, esta educación favorece la convivencia, pues ofrece a los alumnos herramientas que permiten gestionar sus emociones y fortalecer sus relaciones interpersonales (Alcívar, 2023).

El clima escolar influye directamente en el bienestar emocional y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Herrera y Rico (2014), un porcentaje significativo de los alumnos han señalado sentirse inseguros e intranquilos dentro del centro escolar, generándoles desasosiego y ansiedad dentro de las aulas. Además, se observa que cuando los alumnos no

establecen relaciones interpersonales positivas con sus pares, tienden a mostrar menor interés por participar en clase, lo que impacta negativamente en su motivación académica (Romero, 2011). A pesar de estos resultados, el 97,1% han contemplado que un ambiente escolar seguro influye en el deseo de aprender y en su motivación. Asimismo, se ha demostrado que la inteligencia emocional es crucial, pues favorece la regulación emocional, resolución de conflictos y la construcción de vínculos positivos entre los educandos (Ruvalcaba et al., 2017). Es, por tanto, que, si no es promovido por el profesorado un clima escolar sólido y unido, con el tiempo va a trascender en dificultades para la adquisición de aprendizajes y el rendimiento escolar en el alumnado.

Por otro lado, la inteligencia emocional influye en la calidad de las interacciones y en la resolución de conflictos. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional contribuye al trabajo en equipo, a la cooperación y al sentimiento de pertenencia. De igual manera, programas de educación emocional en las primeras etapas educativas demuestran efectos positivos en el desarrollo de habilidades sociales y en la creación de un clima escolar favorable (Alcoser et al., 2019).

El docente tiene un papel crucial en este proceso. Un docente con alta inteligencia emocional es capaz de manejar el estrés laboral de manera más eficaz, establecer relaciones sólidas y cercanas con su alumnado y fomentar un ambiente de respeto y motivación (Villaescusa, 2017). Por ello, es fundamental que la formación docente incluya estrategias para el fortalecimiento del manejo emocional, ya que mejorará la calidad de la enseñanza, y la creación de un entorno de aprendizaje positivo (Extremera, 2016).

La educación emocional tiene un impacto directo en el rendimiento académico del estudiantado. El desarrollo de competencias emocionales mejora la atención, la motivación y el rendimiento escolar, además de crear un entorno de aprendizaje más eficiente (Bisquerra, 2008). Este tipo de educación favorece la capacidad del alumnado para tomar decisiones, resolver conflictos de manera pacífica y asumir roles de liderazgo en sus entornos (Goleman, 1996).

En conclusión, la integración de la educación emocional en el ámbito escolar es fundamental para el desarrollo integral de los alumnos. Como señala Salovey y Mayer (1990), fomentar competencias emocionales permite a los alumnos comprender y regular sus emociones, lo que contribuye significativamente a su bienestar y adaptación social. De esta forma, la

educación no debe limitarse únicamente a la transmisión de contenidos académicos, sino que debe preparar a los educandos para afrontar los retos emocionales y sociales que presenta la vida diaria. Además, Goleman (1996) enfatiza que quienes desarrollan habilidades emocionales sólidas están mejor equipados para enfrentar desafíos personales y profesionales, incrementando sus posibilidades de alcanzar una vida exitosa y satisfactoria.

1.2. Planteamiento del problema

Hoy en día, los problemas de manejo emocional se pueden observar en todas las esferas de la sociedad, desde crímenes hasta conflictos bélicos, pasando por el acoso escolar y ciberacoso, afectando a la salud mental. El número de trastornos mentales en el mundo supera las cifras de problemas cardiovasculares y de cáncer alcanzando un 12,5% según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). Alrededor de 450 millones de personas presentan un problema de salud mental, las cuales fallecen aproximadamente 15 años antes que aquellas que presentan otro tipo de enfermedad (Royal College of Psychiatrists, 2025).

El Informe Estado Mundial de la Infancia 2021 de UNICEF (2021) establece que la quinta causa de muerte más común en todo el mundo en los jóvenes de 10 a 19 años es el suicidio y en edades de 15 a 19 años es la más frecuente. Sin embargo, solo 38 países aplican estrategias para prevenir el suicidio (UNICEF, 2021).

Para abordar este problema, varias organizaciones como la OMS (2022), UNICEF (2024) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2024) han desarrollado estrategias con el fin de mejorar el bienestar psicológico y la educación socioemocional.

La UNESCO, en su caso, relaciona la salud mental con la educación, destacando su papel en el alcance de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la Agenda 2030, al reconocer su papel en el fomento del bienestar y en la salud mental de los alumnos. Los ODS que más contribuye a su logro son el relacionado con la salud y el bienestar (ODS 3) y el que se enfoca en una educación de calidad (ODS 4). Este último se centra en una educación integral, donde tiene presente tanto la salud mental como las competencias socioemocionales (UNESCO, 2024).

De esta manera, las estrategias que plantea para reforzar en la educación la salud mental son (UNESCO, 2024):

- Establecer la salud mental en los currículos.
- Programas de formación para el profesorado en el bienestar emocional.
- Programas de prevención del acoso escolar, donde se promoverá, entre otros aspectos, iniciativas para sensibilizar sobre la salud mental y su impacto.
- Trabajo conjunto entre el centro escolar, salud y protección social.
- Educación socioemocional, la cual enseña habilidades como la empatía, resiliencia y autorregulación emocional.

Al mismo tiempo, UNICEF se centra en la salud mental en la infancia y adolescencia, mostrando hincapié en la comunicación entre los alumnos. Por ello, expone que en los centros escolares es esencial crear espacios en los que se pueda expresar las emociones sin miedo a ser juzgados y se sientan validados. Además, al crear estos espacios se está fomentando la empatía y normalizando la ansiedad (UNICEF, 2024).

A su vez, señala que, tanto en el ámbito escolar como familiar, las rutinas ayudan a su bienestar emocional y psicológico al adquirir responsabilidades, habilidades organizativas y la gestión del tiempo. También subraya el trabajo en equipo para la resolución de conflictos, donde se escuchen y valoren las opiniones de los demás, y se reflexione sobre posibles soluciones. De esta manera se genera un ambiente en el que prima el respeto y la comprensión (UNICEF Uruguay, 2023).

Otra de las estrategias que apunta es el juego infantil, pues por medio de él desarrollan habilidades sociales, mejoran la resiliencia, comprenden las emociones y reduce el estrés, fortaleciendo relaciones positivas y la creatividad (UNICEF Uruguay, 2023).

A tal efecto, tal y como recoge el Consejo General de la Psicología de España (2022), los mayores problemas a los que se enfrenta la sociedad española son el acceso limitado a la atención psicológica temprana, a la estigmatización y a la escasez de profesionales en la infancia, sobre manera en el ámbito educativo.

En este contexto, es importante considerar los problemas emocionales como el resultado de las barreras que hay dentro del sistema educativo y no solo como déficits individuales, porque cuando estas barreras únicamente se atribuyen a los alumnos, no se pone el énfasis en aquellas barreras pedagógicas, sociales y organizativas que limitan su participación. Por ende,

en el centro escolar, es imprescindible un punto de vista inclusivo que valore la diversidad emocional y social.

Para llevar a cabo estas estrategias, se ha seleccionado un aula de cuarto de Educación Primaria de un centro urbano del Principado de Asturias donde se vive la necesidad de promover las relaciones significativas entre los alumnos, pues la ausencia de ellas influye en la convivencia, el bienestar emocional y el sentido de pertenencia en el aula de manera negativa. En el aula analizada se observa un ambiente marcado por la competitividad y la falta de cooperación entre el alumnado, lo que repercute negativamente en la calidad de las relaciones interpersonales. Esta dinámica afecta de manera especial a una alumna con TEA, quien suele ser objeto de burlas cuando comete errores y es frecuentemente excluida de actividades lúdicas y de trabajo en grupo.

A su vez, se ha observado que las actividades no están adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Esta falta de ajustes dificulta que algunos estudiantes completen las tareas. En particular, la alumna con TEA muestra dificultades de participación en varias actividades, lo que puede estar relacionado con barreras tanto educativas como sociales presentes en el entorno.

Ante estas situaciones, se vuelve necesario identificar recursos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de la educación emocional y favorezcan la construcción de relaciones positivas en el aula. Dentro de las distintas herramientas disponibles, la literatura se presenta como un recurso especialmente valioso para trabajar las emociones desde una perspectiva educativa. En este sentido, según Riquelme y Munita (2011), las obras literarias permiten al alumnado reconocer emociones en los personajes y llegar a empatizar con ellos. Además, ofrecen la posibilidad de establecer conexiones con experiencias personales y de reflexionar sobre la adecuación de las decisiones que toman los personajes ante diferentes situaciones emocionales. Tal como señalan Collins y Cooper (2005), para que este componente emocional esté presente, la empatía debe estar integrada de forma constante en el proceso.

A través de estas historias, mejora la convivencia en el aula dado que el estudiantado adquiere empatía y habilidades emocionales. Por eso, llevar a cabo una intervención centrada en la obra literaria como la de Momo (Ende, 1973) actúa como unión entre la escucha activa, las relaciones humanas y el tiempo compartido con los demás; de esta manera se logra desde una perspectiva inclusiva y emocional, un clima escolar adecuado y sólido. En este sentido, el

artículo "*Momo, una niña en resistencia*" (Belinco 2016) destaca cómo dicha obra permite generar espacios de reflexión y debate, promoviendo la creación de relaciones sociales significativas dentro del aula. La novela, al abordar temas como la prisa y la importancia de las relaciones humanas, contribuye a un ambiente escolar donde la empatía y la cooperación son esenciales.

García (2021) indica que Ende a través de su crítica a la sociedad contemporánea destaca la importancia de las relaciones humanas. Esta obra, combinada con metodologías innovadoras, facilita la creación de un ambiente escolar en el que las relaciones significativas se convierten en el motor de la convivencia (Bodoque et al., 1998). Según el análisis de los recursos pedagógicos basados en *Momo*, como el material didáctico de la Generalitat de Catalunya (2021), la obra fomenta la lectura y el desarrollo de habilidades emocionales y de escucha activa en el alumnado. Esto promueve la reflexión crítica sobre el uso del tiempo y la conexión humana, favoreciendo un ambiente en el que las relaciones entre los estudiantes se enriquecen y fortalecen.

De esta manera, a través de la literatura, el profesorado fomenta valores y habilidades socioemocionales como la empatía, autorregulación y el trabajo en equipo (Riquelme y Montero, 2013). Asimismo, las metodologías se adaptarán a los diferentes niveles de aprendizaje del alumnado mediante la aplicación de los tres principios del DUA: representación, acción y expresión, e implicación (Rodríguez et al., 2020).

Mi propuesta pretende mejorar el clima escolar y el bienestar emocional, así como tener en cuenta que todos los alumnos deben recibir una educación de calidad, en la que se aborden sus necesidades promoviendo no solo su presencia, sino también asegurar su participación. Esto resuena con lo establecido en la Observación General n.º 4 (2016), relativa al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se subraya la importancia de una educación verdaderamente inclusiva.

Por lo tanto, el diseño de la estrategia propuesta en este documento busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede fomentar un clima escolar que promueva las relaciones significativas en un aula inclusiva de Educación Primaria a través de una propuesta basada en el DUA? Esto conduce a la intervención planteada e impulsa una reflexión sobre el papel del tiempo, la atención y el desarrollo de una comunidad educativa unida y participativa.

1.3. Objetivos

Los objetivos que orientan esta situación de aprendizaje en un aula inclusiva de cuarto de Educación Primaria son los siguientes:

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención multinivel que integre estrategias inclusivas y fomente el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de relaciones sociales significativas en un aula inclusiva de cuarto de Educación Primaria a partir de la obra de *Momo*.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos necesarios para lograr el objetivo general y conseguir los resultados esperados son:

- Reflexionar sobre el concepto de la educación emocional y su impacto en el fomento en la mejora del clima escolar y la convivencia.
- Analizar cómo las virtudes (empatía, escucha activa...) contribuyen al desarrollo del carácter y en la formación de vínculos positivos entre iguales.
- Evidenciar como la literatura, en concreto la obra de Momo en Educación Primaria, es un recurso pedagógico valioso para trabajar la dimensión emocional.
- Estudiar los principios del DUA y el enfoque multinivel como herramientas para abordar la diversidad social, cognitiva y emocional en ámbitos inclusivos.
- Diseñar una propuesta de intervención que fomente la participación activa, el desarrollo emocional y las relaciones sociales significativas en el aula, fundamentada en los principios del DUA y en una intervención multinivel.

2. Marco teórico

En este apartado se abordará de manera teórica los elementos primordiales que sustentan este trabajo, esenciales para la elaboración de la propuesta de intervención. Este marco tiende a dar respuesta a tres grandes preguntas: ¿qué es una convivencia escolar incluyente?, ¿cuál es la enseñanza de la literatura en la didáctica? y ¿cuáles son las características de una propuesta de intervención basada en un enfoque multinivel y en los principios del DUA?

El primer apartado se centra en las bases y normativas de la convivencia inclusiva en Educación Primaria. En él se abordará el concepto y sus dimensiones, seguido de la diferenciación que presenta respecto a otros modelos y los indicadores para evaluarla.

En el segundo apartado, se basa en las competencias emocionales y su impacto en el desarrollo integral del alumnado, junto con la importancia de las relaciones significativas, como la amistad, en la construcción de un ambiente escolar inclusivo y afectivo. También se presentarán estrategias didácticas para fomentar estos vínculos y su evaluación.

Finalmente, en el último apartado se analiza la intervención multinivel educativa basada en la literatura, tomando como referencia la obra *Momo*, para promover valores éticos y emocionales. Se describe el diseño de estas intervenciones inclusivas y se presenta evidencia que respalda su eficacia en contextos diversos, destacando su impacto positivo en el aprendizaje y la convivencia escolar.

2.1. La convivencia inclusiva en Educación Primaria: Bases teóricas y normativas

2.1.1. Definición y dimensiones de la convivencia inclusiva

La convivencia es uno de los aspectos más emblemáticos de las relaciones con las personas, posibilita vivir en sociedad y crear vínculos significativos con los demás. Según la Real Academia Española (2019), la define como el hecho de convivir. En otras palabras, compartir la vida con otros en consonancia en un mismo lugar. En esta línea, Ortega (2007) señala que convivir se basa en ser libres, pero también en aceptar y respetar a los demás. Para prevenir conflictos y situaciones de maltrato, es necesario establecer una serie de normas que regulen la vida en común y fomenten el respeto mutuo (Fierro y Carvajal, 2019).

Desde un enfoque global, la convivencia también ha sido abordada por organismos internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) impulsó el proyecto “La Cultura de la Paz”, centrado en los derechos humanos, cuyo fin es que por medio del diálogo y el respeto mutuo se evitan enfrentamientos y se fomenten valores que rehúsen la violencia.

En el ámbito escolar, la convivencia adquiere un papel crucial. Se entiende como el conjunto de normas, prácticas e interacciones que permiten vivir en comunidad en el contexto educativo, basadas en cooperación, respeto, empatía y comunicación (Hernández et al., 2024). Conforme a lo que establece Cruz (2017), permite formar relaciones interpersonales

positivas con la comunidad educativa basadas en la empatía y la participación. Esto refleja que educar en la convivencia es un elemento primordial que debe estar presente en el día a día de los centros educativos (García y Ferreira, 2005).

Para poder comprender más a fondo este concepto es importante tener los 5 principios que Peñalva y Vega (2019) consideran imprescindibles. El primero de ellos hace referencia a que la convivencia debe integrarse al currículo, en concreto en los tres niveles de concreción curricular: legislación, documentos de centro como el Proyecto Educativo y el Plan Integral de Convivencia, y los referidos al aula (Peñalva y Vega, 2019). El segundo principio menciona que es trascendente planificarla para alcanzar los objetivos planteados siguiendo modelos educativos, así como evaluarla constantemente para conocer si las medidas tienen efecto positivo o por el contrario sigue habiendo problemas (Peñalva y Vega, 2019).

Por su parte, el tercero señala que todas las acciones que se realicen no tienen que ser pensadas únicamente a nivel individual, sino que debe implicar a todo el centro, lo que requiere intervenir en la perspectiva sistémica, comunitaria, ecológica y global, dado que el centro escolar es un sistema donde los miembros de la comunidad escolar están conectados entre sí, colaborando y conviviendo, por lo que la convivencia se manifiesta en el día a día (Peñalva y Vega, 2019). El cuarto principio expone la necesidad de una correcta formación para toda la comunidad educativa (Peñalva y Vega, 2019). Y, por último, el quinto principio remarca que la convivencia debe formar parte de la cultura del centro como un enfoque inclusivo con el fin de crear una comunidad segura y generosa (Peñalva y Vega, 2019). Booth y Ainscow (2011) destacan la importancia de crear culturas escolares que promuevan la participación y la equidad, al tiempo que enfrentan los desafíos relacionados con la integración y adaptación, con el objetivo de reducir la exclusión.

Esta visión se complementa con la teoría de modelo ecológico de Bronfenbrenner, que comprende el desarrollo del individuo como resultado de interacciones en diversos sistemas interrelacionados (microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema) (Álvarez, 2015). En este sentido, la convivencia debe formar parte de un conjunto en el que se encuentra la familia, escuela, comunidad y el entorno, permitiendo diseñar estrategias inclusivas teniendo en cuenta estos los entornos con los que interacciona el alumnado (Gázquez et al., 2018).

Además, desde la perspectiva socio constructivista de Vygotsky, el desarrollo del estudiantado tiene lugar por medio de la interacción social y el acompañamiento en la zona de desarrollo próximo, lo que requiere de una docencia en que promueva la escucha activa, la reflexión y el trabajo cooperativo como base para la convivencia (Manrique, 2013).

Según los resultados de la investigación que realizó Escobar (2020) en un centro escolar refleja que, al llevar a cabo actividades emocionales y relacionales desde esta perspectiva ecológica con el alumnado, se consigue crear un clima escolar bueno y respetuoso. Esto se logra gracias a las reflexiones que realizan los estudiantes sobre su interacción con los diferentes sistemas, es decir, la familia, los iguales y la escuela, siendo estos conscientes de la relevancia de modificar conductas inapropiadas y de valorar las relaciones interpersonales. A su vez, se alcanza al considerar la educación emocional como eje transversal.

El desarrollo emocional, por tanto, es una dimensión importante en la convivencia inclusiva, puesto que facilita competencias para la vida, promoviendo la autorregulación, empatía y habilidades sociales necesarias para una adecuada convivencia (Bisquerra, 2003). En este sentido, incluir el modelo PERMA de Seligman (2006) es una herramienta capaz de estimular el bienestar de un ambiente inclusivo. Este modelo identifica cinco elementos esenciales para el bienestar: emociones positivas (*Positive Emotions*), compromiso (*Engagement*), relaciones positivas (*Positive Relationships*), sentido (*Meaning*) y logros (*Accomplishment*). Todos ellos altamente vinculados con los principios de la educación inclusiva.

Aplicar este modelo en un centro inclusivo se traduce en crear entornos donde se focalice la participación del alumnado y en su bienestar como un derecho a una educación de calidad, beneficiando el rendimiento académico y un entorno emocionalmente seguro. Por ejemplo, el trabajar emociones positivas en el aula como la honestidad, gratitud... favorece un clima donde se acepta y respeta la diversidad. Además, promover que los estudiantes se comprometan con las actividades les permite poder participar de manera activa en ellas, independientemente de los estilos de aprendizaje, capacidades y contextos culturales. Las relaciones positivas fortalecen los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa, lo que es esencial para prevenir la exclusión social (Magali et al., 2023). El hecho de sentirse parte del grupo y ser consciente de los logros individuales, ayuda a incrementar la autoestima del estudiantado (Wentzel y Watkins, 2002).

De la misma manera, Giroux (2001) expone que el centro escolar tiene que ser un lugar donde se adquieren tanto conocimientos académicos como valores para la ciudadanía, con el fin de que sean agentes de cambio en la sociedad. Por tanto, no se debe entender únicamente la convivencia como la reducción de la violencia sino como la creación de relaciones equitativas en la diversidad (Santos, 2002).

Por tanto, la convivencia escolar inclusiva se entiende como un proceso colectivo orientado a generar un sentido de pertenencia, promover relaciones respetuosas y facilitar la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este proceso, es importante reconocer las dimensiones que componen esta convivencia; aunque ya han sido abordadas implícitamente a lo largo del trabajo, es importante reconocerlas de manera explícita. Conforme a lo que señalan Fierro et al. (2010) y el Ministerio de Educación de Chile (2019), algunas de estas dimensiones incluyen la equidad al garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado; la participación, al garantizar que toda la comunidad educativa se integra activamente en la toma de decisiones; el diálogo como un recurso para resolver conflictos y que por medio de él todas las voces sean escuchadas; y la diversidad, siendo esta un valor que fomenta el respeto y lucra a la convivencia. Estas dimensiones crean entorno democrático, seguro emocionalmente y libre de conflictos.

Esta idea de convivencia no se centra únicamente en prevenir la violencia y gestionar conflictos, sino en construir la paz, tal como señalan Barrios et al. (2018). Para lograrlo, resultan fundamentales tres aspectos estrechamente relacionados con el modelo de educación inclusiva: la diversidad, la participación y la equidad de oportunidades.

Fierro (2013) respalda esta visión, al reconocer que la equidad y corresponsabilidad son principios básicos en la convivencia escolar inclusiva. Además, consideran la diversidad como un aspecto que fortalece el sentido de pertenencia.

La convivencia inclusiva se diferencia claramente de otros enfoques tradicionales de gestión del clima escolar, por su carácter participativo, preventivo y relacional. Mientras que los modelos tradicionales se han centrado en corregir conductas, cumplir con las normas y en aplicar castigos como forma de control, el enfoque inclusivo promueve construir relaciones basadas en la equidad, el reconocimiento del conflicto y participación activa como oportunidad educativa (Shalaby, 2021). Esta perspectiva transforma el sentido de disciplina, ya no se impone, sino que se negocia colectivamente (Paredes, 2021).

A diferencia de los modelos jerárquicos, donde los docentes ejercen autoridad y los alumnos asume un rol pasivo, la convivencia inclusiva apuesta por modelos horizontales, en los que los alumnos participan activamente en la vida del aula, desarrollando el diálogo, empatía y justicia como recursos clave para la convivencia en el aula (Fierro et al., 2010).

Desde esta visión, el clima escolar deja de entenderse como un entorno controlado desde arriba, y se transforma en un espacio compartido, construido desde la diversidad y orientado al bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa (Noddings, 1995). En consecuencia, la convivencia deja de ser un fin disciplinario y se convierte en una forma de promover la inclusión, cohesión social y una ciudadanía crítica (Giroux, 2001).

Finalmente, para garantizar una convivencia inclusiva, es imprescindible evaluarla con indicadores adecuados. Según Díaz (2024), algunos de estos indicadores se basan en medir el grado de satisfacción del alumnado con las relaciones interpersonales. Otro aspecto esencial es analizar la participación de los estudiantes en el centro, su implicación en tomar decisiones y en la manera de ver la justicia y normas escolares (Méndez y Pérez, 2020). Asimismo, el estilo del docente también es un indicador a evaluar, pues debe impartir su enseñanza desde un enfoque inclusivo, donde el respeto y la escucha estén presentes (Castillo, 2016). Al mismo tiempo, evalúa el empleo de metodologías cooperativas, el estado emocional del aula, la respuesta educativa a la diversidad y la implicación de las familias y la comunidad en crear un ambiente inclusivo (Simón, 2016). Todos estos factores permiten evaluar la convivencia inclusiva y la orientación de estrategias de mejora fundamentadas en evidencias empíricas y en una perspectiva inclusiva promovida por toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015).

En resumen, la convivencia escolar inclusiva es una responsabilidad colectiva para construir centros educativos en los que prime un ambiente de confianza, diálogo, empatía, participación, respeto y equidad. Reconocer la diversidad como un valor primordial para la cohesión social y el desarrollo de espacios seguros, donde se promuevan valores, acompañamiento emocional y espacios seguros.

2.1.2. Marco normativo y políticas educativas

La educación inclusiva es el derecho que tiene todo el alumnado a recibir una educación de calidad independientemente de las necesidades y características sociales, personales y

culturales. Este tipo de educación busca tanto la presencia de todos los estudiantes en las aulas ordinarias como una participación activa y progreso dentro de la comunidad educativa, donde la diversidad se reconozca como un valor y no como una dificultad (Echeita, 2019). Por ese motivo, es esencial conocer las normativas que la amparan y cómo se traducen en prácticas concretas en la etapa de Educación Primaria, destacando tanto sus avances como sus limitaciones.

A nivel internacional, el principal referente normativo es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, ratificada en España en 2008. En su artículo 24 señala que todos los países, en todas las etapas educativas, deben garantizar un sistema educativo inclusivo, en el que se desarrolle la autoestima y sus capacidades (Gobierno de México, 2015). Esta convención refuerza principios de equidad, justicia y no discriminación.

Del mismo modo, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) estableció que todos los centros escolares debían adaptar la respuesta educativa a cada alumno, sin tener en cuenta las diferencias individuales. Esta declaración marcó un hito importante al proponer eliminar las barreras que impidan la participación o el aprendizaje y se reconozca la diversidad como una oportunidad.

En el contexto europeo, el Marco Estratégico Educación y Formación 2020 de la Unión Europea reconoce que los sistemas educativos deben promover la cohesión social, la ciudadanía activa y la igualdad de oportunidades desde edades tempranas (El Consejo de la Unión Europea, 2009). De igual modo, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), ratificada por España en 1990, establece el derecho de la infancia a una educación que respete su dignidad y favorezca su desarrollo integral.

A nivel estatal, la evolución normativa refleja un tránsito desde un enfoque integrador hacia uno más inclusivo. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 introdujo una educación obligatoria de 8 años y definió la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario (Ley General de Educación, 1970); la Constitución Española de 1978, en su artículo 49, recoge de manera explícita el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Gobierno de España, 1978). En ese mismo año, se creó el Plan Nacional de Educación Especial, que estableció un programa de desarrollo individual para estas personas, pero el cual no estaba conectado con el currículo educativo (Real Decreto 2828/1978, 1978). Es decir, se logra una

integración física, pero no curricular. En 1975, la creación del Instituto Nacional de Educación Especial reafirma los principios de normalización e integración (Decreto 1151/1975, 1975).

En 1990, se promulga la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que marca un hito en la reforma educativa en España, introducir el concepto de NEE de manera oficial, reemplazando términos obsoletos como deficiente o discapacitado, y subrayando la importancia de ofrecer una educación que atienda a la diversidad de manera integral. A su vez, amplía la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años (Sánchez y Manso, 2022; Morales, 2022).

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) y especialmente con la actual Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre por la que se modifica la LOE (LOMLOE), se consolida un marco legal centrado en la equidad, la igualdad de derechos y la atención a la diversidad. Esta actual ley define la inclusión como un principio rector y contempla medidas específicas para el alumnado con NEAE, subrayando la prioridad de su escolarización en centros ordinarios. Según la LOMLOE, se considera alumnado con NEAE a aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o derivadas de su historia escolar. El objetivo es que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos generales establecidos para todo el alumnado.

En el ámbito autonómico, el Principado de Asturias cuenta con normativa centrada en mejorar la convivencia e inclusión. El Decreto 7/2019, de 6 de febrero, de primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias, destaca que convivir no es solo compartir espacio, sino crear entornos que fomenten el respeto a la diversidad y el desarrollo del alumnado.

Además, la comunidad ha impulsado una Guía para la promoción del bienestar emocional, prevención, detección e intervención ante la conducta suicida en centros educativos (Consejería de Salud del Principado de Asturias, 2022), que ofrece pautas para detectar a

tiempo señales de malestar emocional y actuar con ayuda profesional. Por otro lado, existe un protocolo de actuación (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2018) ante situaciones de posible acoso escolar, que detalla cómo intervenir de forma rápida y eficaz, protegiendo a la víctima, trabajando con el agresor y promoviendo la implicación de toda la comunidad educativa. En conjunto, estas medidas reflejan un compromiso claro por garantizar un entorno seguro, inclusivo y emocionalmente saludable para todo el alumnado (Consejería de Salud del Principado de Asturias, 2023).

En cuanto a la organización pedagógica del centro, documentos como el Proyecto Educativo (PE) y la Programación General Anual (PGA) recogen las medidas de atención a la diversidad ordinarias y extraordinarias. El PE, además, debe alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible recogidos en la Agenda 2030, incluyendo planes de acogida, metodologías activas como la docencia compartida, patios inclusivos, prevención del acoso, y formación del profesorado (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2024).

Dentro de este documento se incluyen diversos programas como el Programa de Atención a la Diversidad, en el que se incluirán cuantas medidas sean necesarias para dar una respuesta educativa inclusiva al alumnado. Algunas pueden ser (Leiva y Alcalá, 2021):

- Medidas organizativas: como docencia compartida, agrupamientos flexibles, grupos interactivos.
- Medidas metodológicas: aprendizaje cooperativo, estaciones de aprendizaje, aprendizaje basado en el pensamiento o aprendizaje servicio y las Taxonomías de Bloom, Solo y Marzano, donde organizan el aprendizaje en niveles desde los más simples a los complejos. Esta última taxonomía tiene en cuenta las emociones, memoria y motivación.
- Medidas curriculares: círculos de convivencia, alumnado ayudante, mentoría, y tutoría entre iguales.
- Medidas sociales: como patios inclusivos, círculos de diálogo, y comunidades de aprendizaje.

Las programaciones de didácticas y de aula, basadas en la concreción curricular, incluyen adaptaciones y planes individualizados (PTI) para dar respuesta a cada grupo-clase (Cabrerizo y Castillo, 2007). Sin embargo, para que estas medidas sean efectivas, es primordial garantizar un entorno educativo accesible para todo el alumnado (Villaescusa, 2022). Esto implica

analizar y reducir las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, entendiendo que no es el alumnado quien tiene una necesidad, sino que es el entorno el que impone barreras (Villaescusa, 2017).

El DUA, en esta medida, se presenta como un enfoque fundamental para prever la diversidad del alumnado en la planificación, eliminando las respuestas a posteriori y fomentando una educación inclusiva desde el inicio. Ello, fundamentado en una perspectiva que parte de la provisión de múltiples modos de representación, acción y expresión, que permite contestar a la variabilidad en la propuesta flexibilizando y accesibilizando la respuesta.

El DUA contempla diferentes dimensiones de la accesibilidad educativa conforme a lo establecido por Ruiz (2024), que deben analizarse de manera conjunta para generar contextos que no excluyan a ningún alumno:

- **Accesibilidad física:** La accesibilidad física implica que cualquier persona pueda desplazarse, llegar y permanecer en los diferentes lugares y participar en las actividades de manera cómoda, así como coger y manipular los objetos confortablemente.
- **Accesibilidad sensorial:** tiene que ver con el acceso, a través de los sentidos, a la información necesaria para realizar actividades, manipular objetos y desplazarse por los entornos.
- **Accesibilidad cognitiva:** Un contexto accesible cognitivamente es aquel que permite entender los entornos, las actividades y el uso de objetos porque están adaptados al nivel de comprensión del usuario y son predecibles.
- **Accesibilidad emocional:** La accesibilidad emocional viene dada por la interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción puede limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación del alumnado.

Por otra parte, Cabrerizo et al. (2010) señalan que las adaptaciones curriculares constituyen una de las medidas específicas más frecuentes para atender a las necesidades del alumnado. Se trata de un conjunto de ajustes que permiten flexibilizar el currículo y actúan como

instrumento para dar respuesta a la diversidad del alumnado, independientemente de las dificultades que presenten. Estas adaptaciones pueden clasificarse en:

- Actuaciones de acceso al currículo (AAC): Se desarrollan de acuerdo al currículo ordinario. Se trata de ajustes de elementos como espacios (como la mejorar la accesibilidad en el aula), materiales (como la provisión de materiales y recursos que respondan a las diversas formas de aprendizaje), personal (PT, AL...) o herramientas de comunicación (ayudas técnicas y tecnológicas (lupas...), sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (método verbo-tonal, lectura labial, lengua de signos, dactilología...), destinados a facilitar el acceso al currículo común para estudiantes con NEE, o en algunos casos, al currículo adaptado (Sabarrós, 2017).
- Actuaciones curriculares individuales (ACI): son las modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la concreción curricular para responder a las NEE de un estudiante en concreto. Estas adaptaciones pueden ser no significativas, centradas en ajustes de metodología, tiempos o recursos; o significativas, afectando aspectos prescriptivos del currículo, pero solo se realizará de manera excepcional al alumnado que presente un desfase curricular de más de 2 años de la etapa educativa, conforme a lo que menciona la Circular, 8 mayo de 2024, sobre adaptaciones curriculares significativas para el alumnado que presenta NEE (Departamento de orientación IES Juan Antonio Fernández Pérez, 2021).

Además de estas adaptaciones curriculares, es fundamental destacar la importancia de los ajustes razonables. Estos se refieren a las modificaciones que se realizan en el entorno educativo y en la metodología para garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. A diferencia de las adaptaciones curriculares, los ajustes razonables evitan un cambio formal en el currículo, sino que se enfocan en crear un ambiente inclusivo y accesible (Villalon, 2023).

De acuerdo con la normativa española, en nuevos casos con posibles NEE, los orientadores realizan evaluaciones psicopedagógicas. Confirmadas las NEE, se emite un dictamen de escolarización obligatorio para casos como nuevos NEE, cambios de diagnóstico o modalidad escolar, y cuando lo requiera la administración educativa. Para estudiantes con discapacidad física, sensorial, trastorno del espectro autista o trastorno grave de conducta, equipos específicos pueden colaborar en el proceso.

Durante el proceso de enseñanza, de acuerdo a la normativa, se aplican diversos tipos de evaluación, que permiten adaptar el currículo a las necesidades del alumnado con apoyos psicopedagógicos cuando sea necesario. Estos tipos de evaluación son:

- Evaluación formativa: Se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para recopilar información sobre los avances, dificultades y necesidades de los AC NEE en tiempo real. Permite ajustar la enseñanza y proporcionar retroalimentación oportuna para mejorar su aprendizaje.
- Evaluación sumativa: Se lleva a cabo al final de un periodo determinado (como un trimestre o un curso escolar) y tiene como objetivo evaluar los logros y competencias alcanzadas por el estudiante. Proporciona una visión global de los conocimientos, habilidades y capacidades del ACNEE.
- Evaluación individual: Se adapta a las necesidades específicas del alumno con NEE, utilizando adaptaciones y ajustes en los instrumentos y procesos de evaluación. Permite evaluar de manera equitativa y justa, considerando las características individuales del alumnado con NEE.

No obstante, conviene detenernos a reflexionar críticamente sobre las implicaciones reales de esta clasificación. Aunque la normativa educativa establece diferentes tipos de evaluación para atender a la diversidad, esto puede generar prácticas que, lejos de favorecer la inclusión, acaben perpetuando formas de segregación sutil. Tal y como señala Coll y Onrubia (2002), uno de los grandes desafíos del sistema educativo es precisamente diseñar evaluaciones que no etiqueten ni separen, sino que acompañen el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepciones ni categorías.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa debería ocupar un lugar central, ya que es la única que permite adaptar la enseñanza en tiempo real, identificar necesidades reales y construir oportunidades de mejora personalizadas. De hecho, aplicar la evaluación formativa únicamente al alumnado con NEE contradice el principio básico de equidad: todo el alumnado, sin importar su perfil, necesita retroalimentación continua para aprender y avanzar. En cambio, la evaluación sumativa, más centrada en los resultados finales, debería tener un peso mucho menor, especialmente cuando se trabaja con grupos diversos (Morales y Fernández, 2022).

La llamada evaluación individual también requiere una revisión conceptual. Lo “individual” no debe interpretarse como “separado” o “exclusivo”, sino como individualizado, es decir, ajustado a las características personales de cada estudiante sin romper el vínculo con el currículo común ni con el grupo clase. Como advierte Coll y Onrubia (2002), cuando se plantea una evaluación totalmente diferenciada, e incluso un currículo paralelo para el alumnado con NEE, se está asumiendo de entrada que estos estudiantes no alcanzarán los aprendizajes del resto. Esta lógica limita profundamente sus oportunidades, y además reproduce la idea de que la diversidad es un problema a gestionar y no una riqueza a incorporar en el aula.

Por tanto, si hablamos de inclusión real, la evaluación debe concebirse como un proceso común, flexible y continuo, que permita observar, interpretar y apoyar el aprendizaje de todos. Evaluar para incluir es evaluar desde el diseño, no como ajuste posterior. Y eso implica renunciar a estructuras que segregan para construir, en su lugar, una cultura evaluativa que responda a la pluralidad de formas de aprender y de progresar.

En la Educación Primaria, garantizar una verdadera inclusión implica repensar las prácticas escolares desde una lógica que no segregue ni establezca caminos paralelos. Para ello, la atención a la diversidad debe abordarse desde tres niveles complementarios. El primero se centra en el diseño de situaciones de aprendizaje accesibles a través DUA, asegurando que los contenidos, métodos y evaluaciones consideren la diversidad desde el inicio. El segundo nivel hace referencia a los ajustes razonables, entendidos como modificaciones específicas que permiten eliminar barreras y facilitar el acceso y la participación en igualdad de condiciones, sin alterar los objetivos esenciales del currículo (Elizondo, 2025). Por último, los apoyos individualizados se orientan a responder a las necesidades más específicas, ofreciendo acompañamiento temporal e intensivo sin desvincular al alumno del aula ordinaria (Elizondo, 2025). Lejos de crear itinerarios separados, estas medidas buscan construir una escuela común que acoja y valore a cada estudiante como parte esencial de la comunidad educativa (Rodríguez et al., 2020).

Por otro lado, a pesar de este sólido respaldo legal, en la práctica persisten grandes contradicciones. Uno de los principales desafíos es que el concepto de inclusión sigue siendo ambiguo en su interpretación. Aunque la normativa impulsa la equidad y la participación, en muchas ocasiones la inclusión se reduce a una integración física o incluso curricular cuando

hay un currículo paralelo del alumnado sin realizar cambios profundos en las metodologías ni en la cultura escolar (García, 2021).

Autores como Ainscow (2005) advierten que la verdadera inclusión no consiste solo en estar presente en el aula, sino en participar activamente en la misma dinámica y en el mismo tema de aprendizaje que el resto de sus compañeros. Sin embargo, la falta de formación del profesorado, la escasez de recursos y el mantenimiento de enfoques pedagógicos tradicionales impiden esta transformación. Como señala Tomlinson (2001), la resistencia a cambiar la “norma” de lo que se considera un alumno típico es una barrera cultural muy arraigada.

La desconexión entre políticas educativas y práctica escolar es otra fuente de contradicción. Castillo (2019) señala que la escasa formación docente, el exceso de carga laboral y la falta de condiciones institucionales dificultan esta transformación necesaria para atender adecuadamente al alumnado que se aleja del modelo normativo. Esta idea es respaldada también por la UNESCO (2009, 2015), quien ha advertido que la principal barrera que limita el logro de una educación inclusiva es la falta de planificación estratégica y de inversión pública.

En definitiva, la distancia entre el ideal de la inclusión y su implementación real en las escuelas no solo responde a limitaciones técnicas, sino también a barreras de tipo estructural, organizativo y cultural. Para cerrar esta brecha, es necesario replantear las políticas educativas desde enfoques críticos y contextualizados, que consideren la participación activa de quienes forman parte del entorno escolar y favorezcan cambios profundos en el modelo educativo vigente.

2.1.3. Barreras y facilitadores de la convivencia inclusiva

La convivencia escolar inclusiva no solo implica una mera integración física del alumnado diverso en las aulas, sino un cambio en las estructuras pedagógicas, organizativas y culturales de la educación. Este proceso está mediado por múltiples factores que, dependiendo del contexto, pueden actuar como barreras o como facilitadores para su implementación efectiva.

2.1.3.1. Factores socioculturales que limitan la educación inclusiva

Uno de los principales problemas más determinantes en cuanto a la dificultad para construir una cultura de aula inclusiva es la convivencia en las aulas de resistencias culturales hacia la diversidad. En España, aunque la LOMLOE respalda la inclusión, en la práctica sigue

predominando una visión tradicional que asocia la diferencia con una desviación del modelo normativo (García, 2021). Tal y como plantea Tomlinson (2001), las políticas inclusivas deben enfrentarse “no solo a la exclusión física, sino también a estructuras mentales y culturales profundamente arraigadas que ven la diversidad como un problema, y no como una oportunidad educativa” (p. 42).

Además, existen formas de discriminación social y étnica que estigmatizan al alumnado perteneciente a minorías o contextos desfavorecidos. Estas barreras no solo afectan al acceso a recursos de calidad, sino también a la integración social y al rendimiento académico. Según Gajardo y Torrego (2020), “la exclusión del alumnado de grupos minoritarios no solo es un problema de acceso, sino un problema de aceptación, ya que los estudiantes -en su relación social- llevan a cabo prejuicios que no sólo afectan a la interacción, sino también al rendimiento” (p. 65) porque esta institucionalización de la discriminación junto a su manifestación social contribuye a la existencia de la segregación, a pesar de que existan políticas inclusivas.

Por otra parte, la formación del profesorado constituye un punto crítico que hay que abordar para garantizar una educación inclusiva que sea efectiva. Un gran número de docentes carecen de herramientas y conocimientos específicos para atender la diversidad de manera efectiva. Como indica el informe de la Marhuenda y Pastor (2022), la más de la mitad del profesorado no ha recibido formación para gestionar la diversidad en las aulas, lo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas y perpetúa dinámicas excluyentes.

Por último, la estructura organizativa tradicional de los centros escolares, centrada en una enseñanza homogénea y evaluaciones estandarizadas, refuerza las desigualdades. La evaluación rígida, basada en pruebas únicas, no contempla la pluralidad de estilos de aprendizaje y excluye a quienes no se ajustan al patrón dominante (Sanmartí, 2020).

Diversos estudios (Peralta, 2004; Cabrales et al., 2017) identifican factores como la disrupción, la agresividad entre iguales, la exclusión social o la falta de habilidades emocionales como causas directas del deterioro del clima escolar. Estas dinámicas afectan no solo al rendimiento, sino también al sentido de pertenencia, y demandan respuestas desde la organización escolar y la educación emocional.

En resumen, lograr una convivencia escolar inclusiva va mucho más allá de tener marcos normativos o recursos sueltos, requiere una transformación profunda de la cultura escolar, un compromiso firme con la formación continua del profesorado y la creación de un enfoque sistémico que integre a todos los actores educativos. Solo así podremos construir espacios educativos realmente equitativos, donde la diversidad se valore como un activo y no como un obstáculo.

2.1.3.2. Estrategias organizativas que favorecen la convivencia inclusiva

Frente a estas barreras, existen prácticas organizativas que pueden actuar como promotoras del cambio. Conforme a lo que apunta Calatayud (2018), “la organización del alumnado refleja y esconde un modo particular de entender la educación, la atención a la diversidad, etc.” (p.6). Además, estas estrategias son imprescindibles para garantizar el reconocimiento, valoración y aprovechamiento de la diversidad como fuente de enriquecimiento (Booth y Ainscow, 2011).

Entre ellas, destacan los agrupamientos flexibles, que permiten trabajar con grupos heterogéneos y atender mejor a los distintos ritmos y necesidades del alumnado. Esta metodología rompe con la clasificación por niveles y favorece una enseñanza más personalizada y equitativa (Alcázar y Martínez, 2010).

Para Avendaño y Pastor (2012) los agrupamientos flexibles son:

Medida metodológica y organizativa de carácter ordinario, que consiste en dividir al alumnado en grupos más homogéneos. Entendemos que flexibilizar la organización de los grupos implica romper el grupo cerrado en sí mismo y pasar a una organización de niveles o ciclo, que permite responder mejor a las necesidades planteadas. (p.18)

Otra estrategia que cobra gran relevancia es la docencia compartida. Una estrategia didáctica en la que dos profesores colaboran en la misma aula, ya sea con los alumnos de un solo grupo o con varios grupos (Castillo y Ortí, 2021). No se trata de que un docente esté asumiendo la gestión del aula y el otro esté para apoyar a un alumno o grupo de alumnos con NEAE, sino de dos profesores que comparten docencia durante un mismo periodo de clase (Huguet, 2006). Se puede utilizar en una sesión o en periodos más prolongados. Este enfoque reduce el estigma asociado a los apoyos fuera del aula y a la mejora del clima escolar (Mínguez, 2024).

Entre sus formatos organizativos se encuentran la enseñanza en paralelo, por estaciones, en equipo o complementaria (Boland et al., 2019), todas ellas orientadas a mejorar la participación y la equidad en el aula (Ainscow, 2005).

Otra estrategia es la convivencia restaurativa, que plantea un rediseño de las relaciones escolares a través de prácticas como los círculos de diálogo, la mediación y las entrevistas restaurativas (Abad, 2021). Su objetivo es fomentar la empatía, la comunicación y la responsabilidad, entendiendo el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje (Abad, 2021). Cuando estas prácticas se integran en el plan de convivencia y se implican todos los miembros de la comunidad educativa, su eficacia se multiplica (Rodríguez, 2012).

Otro pilar clave es la educación emocional, entendida, según Bisquerra (2008), como un proceso educativo que fortalece el desarrollo personal y el bienestar social. Esta formación debe integrarse transversalmente en el currículo, fomentando habilidades como la empatía, la autorregulación o la resolución de conflictos (Goleman, 1996; Greenberg, 2014). A nivel práctico, se traduce en la creación de rincones emocionales, dinámicas de mindfulness y materiales adaptados al desarrollo emocional del alumnado (Calderón et al., 2018).

El aprendizaje cooperativo también constituye una estrategia organizativa crucial para mejorar la convivencia escolar. Permite una reestructuración del aula que favorece la interdependencia positiva y el respeto por la diversidad (Fernández, 2023). Pujolàs (2008) destaca que esta forma de trabajo convierte al alumnado en protagonista activo del aprendizaje, disminuyendo la competitividad y promoviendo la colaboración. Díaz (2018) añade que este enfoque favorece la responsabilidad compartida, la mejora de las relaciones interpersonales y la reflexión conjunta. Según Johnson y Johnson (1999), su correcta implementación requiere organizar la clase en pequeños grupos heterogéneos con tareas interdependientes, lo que refuerza el sentido de pertenencia y facilita la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, para consolidar una convivencia inclusiva es necesario repensar los tiempos y espacios escolares. Establecer horarios flexibles, crear espacios de calma o patios inclusivos y promover tutorías individualizadas permite reforzar los vínculos y atender mejor las necesidades emocionales del alumnado (Bolívar, 2013; Imbernon, 1999).

Por último, la eficacia de la coordinación docente y el trabajo en red con agentes externos. Booth y Dyson (2006) exponen que la inclusión se logra cuando todo el centro educativo trabaja en detectar las necesidades y en abordarlas conjuntamente. Esto exige estructuras organizativas que permitan reuniones sistemáticas de profesores, así como comunicación con las familias, los servicios sociales y los equipos externos. Así, el centro ya no debe considerarse como una entidad separada, sino como parte de una red de apoyo social y educacional, que asume conjuntamente la responsabilidad y los recursos (Rodríguez, 2017). Ahora bien, para que esta coordinación tenga un verdadero impacto en la participación del alumnado, es necesario que las tareas, actividades y proyectos diseñados desde esta red compartan objetivos comunes y temáticas inclusivas. La colaboración entre estudiantes con y sin necesidades específicas solo es posible cuando todos participan en una misma propuesta, aunque esta contemple distintos niveles de apoyo o complejidad (Florian y Black-Hawkins, 2013; Echeita, 2019). Si cada grupo trabajara sobre temas o metas distintas, se rompería la base de la cooperación y se dificultaría el desarrollo de vínculos significativos. Por ello, los ajustes deben permitir el acceso de todos a una experiencia compartida, sin segmentar ni jerarquizar el aprendizaje (Arnáiz y Azorín, 2022).

2.1.4. Evidencia empírica sobre el impacto de la convivencia inclusiva

La investigación reciente ha evidenciado de forma consistente que la convivencia inclusiva en los centros educativos tiene un impacto directo tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional del alumnado. Uno de los conceptos clave para entender esta relación es el de *sentido de pertenencia escolar*, entendido como el grado en que los estudiantes se sienten aceptados, valorados y apoyados dentro del entorno escolar (Goodenow, 1993).

Estudios como el de Korpershoek et al. (2019) demuestran, mediante un metaanálisis con más de 147.000 alumnos, que el sentido de pertenencia está positivamente correlacionado con el rendimiento académico. Variables como el bienestar emocional ($r=0.37$), la motivación ($r=0.30$) y la participación en el aula ($r=0.36$) se identifican como mediadoras clave de esta relación. Estos resultados son consistentes con modelos teóricos como el de Wehlage et al. (1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), los cuales destacan que los estudiantes necesitan sentirse competentes, vinculados y autónomos para comprometerse de forma significativa en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se reconoce que una convivencia escolar basada en la inclusión emocional y social es fundamental para prevenir el abandono escolar y fomentar la implicación académica, especialmente en alumnado vulnerable (Fredricks et al., 2004; Christenson et al., 2012).

Junto al sentido de pertenencia, la evidencia empírica también ha subrayado el papel central de los programas de *Aprendizaje Social y Emocional (SEL)*. Este enfoque, impulsado por entidades como CASEL, propone una estructura educativa que integra el desarrollo de cinco competencias esenciales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2025; Goleman, 1996). Numerosos estudios (Denham et al., 2018) han demostrado que, cuando estos programas se implementan adecuadamente, mejoran la conducta, reducen los niveles de ansiedad, aumentan la motivación y elevan el rendimiento escolar.

A nivel nacional, iniciativas como el programa *Aulas Felices* (Chacón y Sánchez, 2022), basado en la psicología positiva, o el modelo RULER (Brackett et al., 2012), centrado en la regulación emocional, han mostrado resultados positivos en la mejora del clima escolar, la estabilidad emocional del alumnado y el descenso de conductas disruptivas. En ambos casos, se evidencia que los entornos emocionalmente seguros y cooperativos refuerzan el aprendizaje y las relaciones interpersonales, lo que repercute directamente en el rendimiento y la convivencia.

Además, expertos como Bisquerra (2011) subrayan que la formación emocional del profesorado es un requisito imprescindible para la eficacia de estos programas. El docente no solo actúa como transmisor de conocimiento, sino como modelo emocional que influye en la regulación, motivación y desarrollo personal del alumnado.

En resumen, la evidencia empírica corrobora que promover la convivencia inclusiva mediante programas de desarrollo emocional y estrategias de participación activa favorece una escuela más equitativa, motivadora y eficaz. No se trata únicamente de prevenir el conflicto o aumentar el rendimiento, sino de construir entornos educativos que promuevan el bienestar integral del alumnado y refuercen su compromiso con el aprendizaje desde una perspectiva humanista e inclusiva.

2.2. Desarrollo de competencias emocionales y relaciones significativas

Las competencias emocionales constituyen un conjunto de habilidades primordiales para el desarrollo integral de la persona, y especialmente durante la etapa de Educación Primaria, donde se sientan las bases para una adecuada gestión emocional y social. Estas competencias no solo impactan en la dimensión personal, sino que también son determinantes para el rendimiento académico, la convivencia escolar y la construcción del carácter.

Desde el ámbito educativo, el concepto de competencias emocionales surge como una evolución práctica de la teoría de la inteligencia emocional. Bisquerra y Pérez (2007) las definen como la capacidad para movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades necesarias para realizar actividades con calidad y eficacia. Su enseñanza debe partir de una educación emocional estructurada, con objetivos, metodología y evaluación clara (Bisquerra, 2003).

Aunque el concepto de competencias emocionales es frecuente en educación, no siempre se define desde una perspectiva pedagógica. Una definición destacada es la de Hué (2007), que distingue dos dimensiones principales:

1. Competencias para la mejora personal (a uno mismo): Autoconocimiento. Autoestima. Autocontrol. Motivación. Creatividad. Capacidad de cambio. Toma de decisiones.
2. Competencias para las relaciones interpersonales (a otros): Empatía. Comunicación adecuada. Trabajo en equipo. Resolución de conflictos. Análisis de necesidades sociales o de mercado. Liderazgo en situaciones sociales.

Estas dimensiones forman parte de lo que se ha denominado una "personalidad sana", al dotar a los sujetos de recursos para afrontar los retos personales, escolares y sociales.

2.2.1. Modelos teóricos de competencias emocionales

Con el objetivo de concretar el concepto de inteligencia emocional y vincularlo con el desarrollo de competencias emocionales, diversos enfoques han propuesto modelos aplicables en contextos educativos. En este trabajo se tomarán como referencia los planteamientos de García y Giménez (2010), quienes ofrecen una propuesta especialmente útil por su orientación práctica.

El primer modelo, defendido por Goleman (1996), destaca cinco competencias fundamentales, pero luego los redujo a cuatro dominios principales con un total de 18 competencias específicas. La primera, conciencia de uno mismo, implica reconocer y comprender nuestras propias emociones, evaluar honestamente nuestras fortalezas y debilidades, y construir una sólida confianza interna. Esto es la base para la autogestión, que consiste en manejar los impulsos y emociones negativas, actuar con integridad y transparencia, adaptarse con flexibilidad a los cambios y mantener la motivación y el optimismo frente a los retos. Por otro lado, la conciencia social se traduce en la capacidad de entender las emociones y necesidades de los demás, mostrar empatía, y reconocer las dinámicas sociales y jerarquías presentes en los grupos. Finalmente, la gestión de relaciones abarca habilidades para inspirar y liderar equipos, influir positivamente en los demás, resolver conflictos de manera constructiva y fomentar vínculos sólidos que faciliten el trabajo en equipo y el desarrollo mutuo. Este modelo es especialmente popular en ámbitos laborales, ya que ayuda a mejorar el desempeño en el trabajo y las relaciones interpersonales, lo que facilitó su aceptación en el contexto educativo.

Por otro lado, uno de los más aceptados a nivel internacional es el propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), el cual destaca la importancia de la inteligencia socioemocional en el desarrollo de los alumnos. El marco de CASEL promueve tres áreas fundamentales: competencia intrapersonal (aspectos internos), competencia interpersonal (capacidad de relacionarse) y competencia cognitiva. A través de estas áreas, se enseña a los estudiantes a comprender, regular y aplicar sus emociones, pensamientos y comportamientos en diversas situaciones.

El modelo establece cinco competencias clave que se pueden enseñar y evaluar en diversos entornos educativos, y que resultan esenciales no solo para el bienestar del alumnado, sino también para el rendimiento académico y la convivencia escolar positiva (CASEL, 2025; Claudio y Stingone, 2008). Estas competencias, según CASEL (2025) incluyen la autoconciencia, que implica la capacidad de reconocer y comprender nuestras emociones, pensamientos y valores, identificando con precisión nuestras emociones, fortalezas y limitaciones, desarrollando autoconfianza y una autoeficacia realista para enfrentar desafíos. La autocontrol o autorregulación se refiere a manejar emociones, pensamientos y comportamientos, controlando impulsos, gestionando el estrés, manteniendo la autodisciplina y automotivación,

y estableciendo metas claras con habilidades organizativas. La conciencia social se centra en tomar la perspectiva de los demás y mostrar empatía, apreciando la diversidad cultural y social y respetando a todas las personas. Las habilidades para relacionarse facilitan la comunicación efectiva, el compromiso social, la construcción de relaciones positivas y el trabajo en equipo hacia metas comunes. Finalmente, la toma de decisiones responsables implica identificar problemas, analizar situaciones, resolver problemas y reflexionar sobre los resultados, siempre considerando la responsabilidad ética y el bienestar propio y ajeno. Este modelo es ampliamente utilizado en la planificación de programas SEL y ha demostrado impactos positivos tanto en el rendimiento académico como en el bienestar psicológico del alumnado (Denham, 2018).

Por otra parte, el modelo desarrollado por Bisquerra y Pérez (2007) desde el GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona es uno de los marcos de referencia más destacados en el ámbito de las competencias emocionales, tanto a nivel internacional como especialmente en España (Bisquerra y Pérez, 2007). Este modelo organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques fundamentales, cada uno detallado con sus competencias específicas.

- Conciencia emocional: Capacidad para reconocer y comprender las emociones propias y ajenas.
- Regulación emocional: Manejo adecuado de las emociones para mantener el equilibrio personal y el bienestar.
- Autonomía emocional: Capacidad para tomar decisiones con independencia emocional, manteniendo la autoestima y la automotivación.
- Competencia social: Habilidades para establecer relaciones interpersonales positivas, comunicar adecuadamente y resolver conflictos.
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad de afrontar situaciones cotidianas con resiliencia, creatividad y actitud positiva

El modelo de Salovey y Sluyter (1997) identifica cinco dimensiones básicas para entender y desarrollar las competencias emocionales, que son fundamentales para la vida cotidiana. Estas dimensiones incluyen la cooperación, que es la habilidad para trabajar en equipo, colaborar y mantener relaciones positivas, esencial en entornos sociales y laborales; la asertividad, que implica expresar ideas y emociones con claridad y respeto, defendiendo los

propios derechos sin dañar a los demás; la responsabilidad, que se refiere a la capacidad de asumir compromisos y actuar éticamente, siendo consciente de las consecuencias de las decisiones; la empatía, que consiste en comprender y conectar con las emociones de otras personas, facilitando la resolución de conflictos y el fortalecimiento de relaciones; y el autocontrol, que abarca la capacidad de regular emociones y reacciones en situaciones complejas, manteniendo la calma y la lógica. Estas competencias han sido consideradas clave en el desarrollo socioemocional y en la mejora de la calidad de vida (Salovey y Sluyter, 1997; Mayer et al., 2008).

Bar-On (2006) en su modelo hace uso a “la inteligencia emocional y social” para referirse aquellas competencias sociales que son primordiales para la vida. considera la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades prácticas y sociales que ayudan a las personas a enfrentar los retos diarios. Este modelo destaca:

- Componente intrapersonal: Reconocer las emociones y saber expresarlas (asertividad), capacidad para comprendernos a nosotros mismos y la autorrealización.
- Componente interpersonal: Establecer vínculos positivos basados en el respeto y la empatía y la capacidad para mantener relaciones interpersonales.
- Adaptabilidad: Adaptarse de forma creativa y flexible a situaciones difíciles y resolver problemas.
- Manejar el estrés: Controlar y tolerar las emociones en momentos de presión.
- Tomar decisiones acertadas: Reflexionar antes de actuar, evitando impulsividad.

El aprendizaje de las competencias emocionales para que sea eficaz debe ser: secuencial, activo, focalizado y explícito.

1. Secuencial: significa que el programa debe estar presente a lo largo de varios años para que sea efectivo.
2. Activo: hace referencia a que se deben aplicar estrategias y técnicas de aprendizaje en las que los alumnos practiquen.
3. Focalizado: en el desarrollo de las competencias emocionales que se propone lograr.
4. Explícito: explicitar los objetivos específicos referidos a las competencias emocionales que se pretenden desarrollar.

La etapa de Educación Primaria es un momento clave en el crecimiento personal y social de los niños. En este periodo no solo se consolidan aprendizajes académicos básicos, sino que también se desarrollan habilidades esenciales para la vida, como la capacidad para entender y regular las propias emociones, establecer relaciones con los demás y tomar decisiones de manera reflexiva (Gallardo et al., 2022). Es aquí, donde la educación emocional cobra especial relevancia, ya que acompaña al alumnado en la construcción de su identidad y en su proceso de socialización (Bisquerra, 2003).

Denham (2018) señala que las competencias emocionales en la infancia están estrechamente ligadas a la adaptación escolar y al éxito en los aprendizajes. Comprender las propias emociones, expresar lo que se siente sin dañar al otro, o ser capaz de ponerse en el lugar de los demás, son habilidades que no nacen de forma espontánea, sino que requieren ser enseñadas y entrenadas (Denham y Bassett, 2019). En este sentido, la escuela tiene un papel fundamental, no solo como transmisora de contenidos, sino como espacio de desarrollo emocional (Bisquerra, 2003).

De hecho, trabajar las emociones desde edades tempranas permite prevenir dificultades futuras tanto en el ámbito académico como en el personal. Como afirma Bisquerra (2011), una educación emocional bien planteada contribuye a reducir los niveles de ansiedad, a mejorar la autoestima del alumnado y a fomentar actitudes prosociales que enriquecen la convivencia en el aula. La regulación emocional, por ejemplo, ayuda al niño a gestionar la frustración ante un error o a mantener la atención durante tareas más exigentes, favoreciendo así el aprendizaje (Goleman, 1996).

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que las competencias emocionales están directamente relacionadas con el rendimiento académico. Denham (2018), en un metaanálisis que analizó datos de más de 270.000 alumnos, concluyeron que los programas centrados en el desarrollo social y emocional no solo mejoraban el clima escolar, sino que también elevaban los resultados académicos en una media del 11%. Esta relación se explica porque un alumno emocionalmente competente se siente más motivado, es más persistente ante las dificultades y establece relaciones positivas con sus compañeros y profesores, lo que favorece un entorno de aprendizaje más efectivo.

En la misma línea, Fernández (2009) defiende que el desarrollo emocional actúa como un “motor invisible” que impulsa tanto el rendimiento como el bienestar del estudiante. La

capacidad de identificar emociones, tanto propias como ajenas, y de actuar con empatía, se traduce en menores niveles de conflicto, una mayor cohesión grupal y un mejor clima en el aula.

Todo ello justifica que, más allá de programas puntuales, la educación emocional deba ser entendida como un componente estructural del currículo. Incluir estas competencias de forma transversal en las distintas áreas y actividades escolares no solo prepara al alumnado para los desafíos académicos, sino también para la vida (Pérez, et al. 2020). En palabras de Brackett et al. (2012), los centros escolares que apuestan por este tipo de formación generan contextos seguros, cooperativos y emocionalmente enriquecedores que perduran en la trayectoria vital de los niños.

Por tanto, enseñar a sentir, a expresar, a escuchar y a convivir no es un lujo, ni una moda pasajera, sino que es una necesidad educativa de primer orden. Y es, al mismo tiempo, una oportunidad para construir escuelas más humanas, donde cada alumno pueda crecer, aprender y ser acompañado en su dimensión más íntima, la emocional.

2.2.2. Amistad como constructo pedagógico

La amistad durante la infancia no debe entenderse únicamente como un vínculo espontáneo basado en afinidades lúdicas o geográficas. En realidad, constituye un auténtico constructo pedagógico que ejerce una influencia profunda y sostenida en la configuración del desarrollo emocional, social e incluso académico de los niños (Reconstruye, 2025). A través de los lazos de amistad, el niño comienza a reconocerse en el otro, aprende a regular sus emociones, a establecer normas compartidas, a resolver conflictos de forma colaborativa y, sobre todo, a construir una imagen de sí mismo basada en la aceptación, la empatía y el respeto mutuo (Infancia y Desarrollo Pleno, 2025).

Desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, el concepto de amistad en la infancia sufre una transformación progresiva, estrechamente ligada al desarrollo cognitivo y emocional. Durante la primera infancia, las amistades son funcionales, superficiales y centradas en la inmediatez (Montseny, 2022). Los niños juegan con quienes están cerca, sin necesidad de establecer compromisos afectivos duraderos. Sin embargo, conforme avanzan en edad, particularmente en la etapa de Educación Primaria, las relaciones entre iguales adquieren una dimensión más simbólica. La amistad comienza a basarse en la reciprocidad emocional, el apoyo mutuo, la

confidencialidad y la lealtad (Álava, 2016). Esta transición refleja el paso de un pensamiento egocéntrico a una capacidad creciente para tomar la perspectiva del otro, un proceso clave en el desarrollo de la empatía y la identidad social.

Múltiples estudios en los últimos años han documentado cómo las amistades en la infancia no solo brindan bienestar emocional, sino que actúan como un entorno privilegiado para la práctica de habilidades sociales complejas (UNICEF Uruguay, 2023). En este sentido, el entorno de amistad se convierte en un micro escenario educativo que refuerza, de forma natural, competencias socioemocionales imprescindibles como la autorregulación, la comunicación asertiva o la capacidad de perdón y reconciliación (Ortega, 2016). UNICEF (2023) señala que los alumnos que establecen amistades saludables tienden a mostrar niveles más altos de autoestima, mayor compromiso escolar y una mejor disposición para colaborar y cooperar dentro del aula.

Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que la amistad influye de manera significativa en la construcción de la identidad personal. Esto se debe a que, en las relaciones entre iguales, los niños comienzan a elaborar juicios sobre sí mismos y sobre los demás, a partir del feedback emocional y social que reciben (Lansford, 2014). Las amistades ofrecen un espacio seguro de reconocimiento mutuo que fortalece el autoconcepto. Además, estas relaciones permiten la exploración emocional de los límites, los roles y las normas sociales, contribuyendo así a consolidar una identidad coherente y estable (Luijten, 2023). De acuerdo con Denham (2018), la comprensión y expresión emocional en el contexto de la amistad permite desarrollar una base sólida sobre la que el niño articula su sentido del yo, su capacidad de agencia y su lugar en el grupo.

Además, existe una conexión sólida entre la calidad de las relaciones de amistad y el desarrollo de la resiliencia infantil. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse y recuperarse ante situaciones adversas, no es una competencia individual aislada, sino que se forja en contextos relacionales seguros (Rutter, 2012). En este sentido, la amistad funciona como un factor protector. Brindar y recibir apoyo emocional durante momentos difíciles ayuda a los niños a sentirse acompañados, comprendidos y valorados (Van Harmelen et al., 2017). Esto, a su vez, incrementa su confianza en la propia capacidad para superar obstáculos. Espinosa Espinoza et al. (2023) subrayan que las amistades que se construyen sobre el

respeto, la empatía y la aceptación no solo previenen el aislamiento social, sino que se convierten en un recurso clave para la regulación emocional y la salud mental.

A nivel escolar, esta función de la amistad cobra un sentido aún más relevante. Un entorno educativo que promueve la cooperación entre iguales, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos está facilitando, de manera indirecta, el aprendizaje emocional y la resiliencia (Pulgar et al., 2022). En este marco, el docente actúa como mediador, pero también como modelo de relaciones saludables, capaz de guiar, contener y potenciar las habilidades relacionales del alumnado. Numerosos programas de intervención psicoeducativa, como “Aulas Felices” o “RULER” (Brackett et al., 2019), han demostrado que integrar la dimensión emocional y social en el currículo no solo mejora el clima escolar, sino que reduce el acoso, fortalece las relaciones interpersonales y favorece el rendimiento académico.

Los hallazgos recientes de Fritz (2024), a partir de un enfoque etnográfico con niños en edad preescolar, refuerzan esta visión: los niños no solo valoran la amistad por la diversión o el juego, sino por el sentido de pertenencia y de cuidado mutuo que se genera. La voz de los propios menores indica que el tener amigos les ayuda a sentirse escuchados, comprendidos y más seguros, especialmente en espacios donde las normas son impuestas desde el adulto.

En definitiva, la amistad en la infancia es un potente motor de aprendizaje emocional, social y ético. Lejos de ser un fenómeno espontáneo sin consecuencias estructurales, constituye una experiencia pedagógica decisiva en la formación de sujetos resilientes, empáticos y conscientes de su identidad (Luque y Luque, 2015). Por ello, desde el ámbito educativo, resulta imprescindible no solo permitir, sino también propiciar que estas relaciones se cultiven, se respeten y se integren en la vida cotidiana del aula (Sánchez, et al., 2020). Porque enseñar a convivir no se reduce a impartir normas de comportamiento, sino que empieza, y se sostiene, en la posibilidad real de hacer amigos (Palacios y Berger, 2022).

2.2.3. Estrategias para fomentar relaciones

Fomentar relaciones significativas en la escuela no es una meta complementaria del currículo, sino una necesidad estructural del desarrollo integral del alumnado. Las relaciones positivas entre compañeros y docentes no solo favorecen la convivencia, sino que son un terreno fértil para el desarrollo de la empatía, la resiliencia y las competencias socioemocionales (CASEL,

2025). En este marco, el rol del profesorado, las metodologías aplicadas y el diseño de actividades afectivas se vuelven elementos cruciales para transformar el aula en un entorno emocionalmente seguro y colaborativo (Iglesias y Romero, 2021).

Una de las metodologías que más ha contribuido al desarrollo de vínculos significativos y de la empatía en contextos educativos es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Este enfoque combina el aprendizaje académico con la participación activa en causas sociales reales, permitiendo al alumnado aplicar conocimientos escolares a necesidades comunitarias (Puig, 2009). La investigación ha demostrado que el ApS fomenta la responsabilidad, la perspectiva social, el compromiso con los demás y, especialmente, la empatía. En palabras de Puig (2022), el Aprendizaje-Servicio mejora el bienestar social y emocional, especialmente en jóvenes, al permitirles reconocerse como agentes de cambio en su comunidad. De igual manera, según SER Mérida (2024) un reciente informe de EDUCO destacó que esta metodología, aplicada en contextos vulnerables como Mérida (España), tuvo efectos positivos tanto en la motivación como en el clima afectivo del aula.

Además del ApS, otras estrategias más micro, pero igualmente efectivas, han sido implementadas para cultivar la empatía y las habilidades sociales en el aula. Una propuesta interaccional-cooperativa en un segundo curso de primaria (Vergara y Figueroa, 2025), centrada en juegos de rol, debates y dinámicas de grupo, demostró que enseñar explícitamente a tomar la perspectiva del otro, identificar emociones y practicar la escucha activa favorece un clima más inclusivo. En dicho estudio, los alumnos mostraron un desarrollo notable en las cuatro dimensiones de la empatía: comprensión emocional, adopción de perspectiva, alegría empática y regulación del estrés empático (Vergara y Figueroa, 2025).

Diseñar actividades que fortalezcan vínculos positivos no requiere recursos extraordinarios, sino sensibilidad y planificación. El Ministerio de Educación del Perú (2025), a través de su guía sobre bienestar escolar, plantea diversas prácticas como los “círculos de la palabra”, juegos cooperativos, tutorías entre iguales y momentos de reconocimiento afectivo como estrategias viables y efectivas. En España, la guía del CPEIP (2020) subraya que acciones como los “recreos dirigidos”, el uso de tarjetas emocionales o las asambleas de aula son clave para fortalecer los lazos interpersonales y prevenir situaciones de exclusión social.

Del mismo modo, herramientas como el cine, la literatura o los juegos simbólicos permiten abrir espacios de diálogo emocional y reflexión moral que favorecen la empatía y la cohesión

grupal. Tal como sugiere Carr (2006), las narrativas ficcionales promueven la identificación emocional del alumnado con los personajes, facilitando la toma de perspectiva y el pensamiento ético. Estos recursos, cuando se integran intencionalmente en la programación didáctica, permiten trabajar valores, emociones y habilidades sociales de forma transversal y significativa (Gallardo et al., 2022).

Otra estrategia eficaz para reforzar vínculos es el trabajo cooperativo estructurado. El uso de estructuras como “1-2-4”, el rompecabezas o la tutoría entre iguales fomenta la responsabilidad compartida, el respeto por la diversidad y la ayuda mutua (Zhou y Colomer, 2024). Este tipo de metodologías no solo potencia el rendimiento académico, sino que mejora la cohesión del grupo, reduce la exclusión social y favorece la construcción de una identidad grupal positiva (Bećirović, 2023).

Ahora bien, ninguna estrategia tendría éxito sin un docente emocionalmente competente y coherente. El papel del profesorado no se limita a facilitar contenidos académicos; también debe ser modelo emocional, guía y acompañante del desarrollo afectivo del alumnado. Como indica Cervantes et al. (2022), el docente es el primer espejo emocional del alumno; sus reacciones, gestos y palabras modelan actitudes y comportamientos emocionales desde edades tempranas. Esto implica una necesidad urgente de formación docente en competencias socioemocionales, que incluya autorregulación, escucha activa, liderazgo empático y gestión del aula desde una mirada inclusiva.

En esa línea, Cayambe et al. (2024) plantean que los docentes que cultivan sus propias competencias emocionales tienen mayor capacidad para crear ambientes de aula seguros, donde el alumnado se siente visto, valorado y respetado. Esta seguridad emocional, a su vez, es condición para que florezcan vínculos positivos entre iguales, disminuyan los conflictos y mejore la implicación escolar (Arenas et al., 2025).

Como complemento, diversos estudios destacan la importancia de una fase inicial de sensibilización emocional para que las actividades tengan impacto real. Iniciar los proyectos con dinámicas grupales, análisis de noticias locales o la elaboración de mapas emocionales permite a los estudiantes conectar con la temática desde su experiencia y generar compromiso afectivo (Mira et al., 2017). Fuentes et al. (2020) subrayan que, para que un proyecto genere transformación personal, debe partir del contacto con una realidad emocional compartida.

En definitiva, las estrategias para fomentar relaciones significativas deben partir de una mirada integral. Metodologías como el aprendizaje-servicio, junto a prácticas cooperativas diarias y un profesorado emocionalmente competente, permiten que el aula se convierta en una comunidad afectiva de aprendizaje (Álvarez y Silió, 2015; Martínez, 2021). En estos espacios, el desarrollo emocional no es periférico, sino estructural, y las relaciones no son un “resultado” del proceso educativo, sino su punto de partida.

2.2.4. Evaluación de competencias emocionales

La evaluación de las competencias emocionales constituye un elemento esencial en la educación actual, especialmente cuando se busca una formación integral del alumnado. No se trata solo de comprobar si los estudiantes "saben ser y convivir", sino de comprender hasta qué punto son capaces de identificar, gestionar y aplicar sus emociones en contextos personales y sociales.

En los últimos años, se han desarrollado instrumentos específicos con el objetivo de medir estas competencias de manera válida y fiable. Uno de los más utilizados es el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), validado en Chile por López et al. (2022), que evalúa cinco grandes áreas: conciencia emocional, regulación, autonomía, habilidades sociales y bienestar. Con un alfa de Cronbach de 0.892, el ICEA ha mostrado una excelente fiabilidad interna y ha demostrado ser útil tanto en el ámbito educativo como en procesos de formación profesional.

En el contexto escolar, destaca la Escala D-ECREA, orientada a que los docentes evalúen las competencias emocionales y creativas del alumnado. Desarrollada por Hernández Jorge et al. (2022), esta herramienta se adapta al entorno del aula y permite un seguimiento realista de las emociones y habilidades sociales observables, facilitando una retroalimentación útil para la mejora educativa.

Para población adolescente, el Cuestionario ESCQ-21, analizado por Schoeps et al. (2019), ha demostrado ser eficaz en la medición de habilidades emocionales básicas como la expresión emocional o la regulación afectiva, mostrando vínculos significativos con el bienestar psicológico y el rendimiento escolar.

No obstante, uno de los principales retos de estas evaluaciones radica en evitar los sesgos culturales. La forma de expresar, regular o interpretar emociones está profundamente influida

por factores socioculturales, por lo que aplicar instrumentos sin una previa adaptación puede generar resultados poco fiables. Cuizano (2022), por ejemplo, desarrolló una adaptación del ICEA para jóvenes peruanos, ajustando el lenguaje y el contenido cultural de los ítems. El resultado fue una mejora significativa en la aceptación del test por parte del alumnado, manteniendo su validez y fiabilidad (García y Neger, 2022).

Asimismo, diversos autores destacan la importancia de que quienes aplican estas pruebas cuenten con una formación en sensibilidad intercultural, ética evaluativa y reconocimiento de los posibles sesgos inconscientes (Díaz y Borroto, 2022). Esta preparación no solo garantiza una mayor equidad en la interpretación de resultados, sino que también fortalece el vínculo entre el evaluador y el evaluado.

Por otro lado, la transferibilidad de las competencias emocionales ha sido ampliamente respaldada por la evidencia científica. Las habilidades adquiridas en el ámbito educativo pueden trasladarse con éxito a contextos laborales, familiares o comunitarios. Según la revisión sistemática de Díaz y Borroto (2022), existen múltiples estudios que prueban que una formación sólida en inteligencia emocional mejora la toma de decisiones, las habilidades de liderazgo y la gestión del estrés, incluso años después de haber finalizado la etapa escolar.

En definitiva, evaluar las competencias emocionales no solo permite detectar necesidades o progresos, sino también diseñar planes pedagógicos más justos, inclusivos y humanos. El reto ahora es seguir profundizando en la construcción de instrumentos que sean culturalmente sensibles, accesibles y útiles para acompañar al alumnado en su camino hacia una vida más consciente, equilibrada y socialmente conectada.

2.3. Intervención multinivel basada en literatura: el caso de momo

La narrativa ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes como forma de transmisión de conocimientos, valores y cultura. En el ámbito educativo, lejos de limitarse a un mero instrumento literario o lingüístico, constituye un recurso pedagógico esencial para el desarrollo moral y emocional del alumnado. Bruner (2003) sostiene que construimos la realidad a partir de la forma en que contamos nuestras historias, lo que fundamenta la capacidad ética y formativa de la literatura. De este modo, la narrativa no es un mero recurso literario, sino una estructura cognitiva esencial para la comprensión y formación moral.

En particular, las historias literarias permiten al alumnado ponerse en el lugar de otros, entender la complejidad de los dilemas morales y desarrollar la empatía, habilidades fundamentales para una convivencia respetuosa y una ciudadanía crítica. Nussbaum (2010) defiende que la literatura tiene el poder de entrenar la imaginación moral, entendida como la capacidad de ver el mundo desde múltiples perspectivas, algo imprescindible en una sociedad democrática. Esta experiencia contribuye al desarrollo de la empatía, entendida como la capacidad de sentir y comprender la perspectiva ajena, un elemento clave para la ética práctica.

En este sentido, el currículo actual otorga cada vez mayor importancia al desarrollo de competencias transversales vinculadas a la ética, la ciudadanía global, la convivencia y la inteligencia emocional (LOMLOE, 2020). La narrativa, por tanto, se erige como una herramienta idónea para cultivar estas dimensiones en el aula, al permitir una reflexión ética contextualizada, donde el alumnado puede experimentar, sentir y pensar a través de los personajes. Por ello, la narrativa es una aliada estratégica en la formación del juicio ético, al conectar emoción, pensamiento y acción.

La obra *Momo* de Michael Ende, escrita en 1973, se ha consolidado como un referente literario para abordar valores como la atención, la amistad y la crítica a la alienación social. Esta obra resulta especialmente relevante en la actualidad por el ritmo acelerado al que se ven sometidos los educandos y los adultos, inmersos en dinámicas de productividad y rendimiento constantes que a menudo descuidan las relaciones humanas y el bienestar emocional (García, 2021).

Uno de los elementos simbólicos más potentes de *Momo* es el tratamiento del tiempo. Frente a los "Hombres Grises", que representan una concepción mercantilizada y estandarizada del tiempo, Momo encarna la atención plena, la presencia y el valor de las pequeñas cosas (Atreyu, 2024). Este contraste resulta pedagógicamente valioso, ya que permite trabajar con el alumnado conceptos como el uso consciente del tiempo, la importancia del ocio creativo, la reflexión y la presencia emocional (Aguilar, 2022).

En esta línea, algunos autores han señalado que *Momo* propone una subversión silenciosa y profunda de la velocidad que domina nuestra sociedad, invitando a comprender que la lentitud también es resistencia (Rosa, 2013), una idea especialmente útil para fomentar en los estudiantes una relación más saludable y crítica con el tiempo.

La figura de Momo como personaje femenino resiliente, observadora y dotada de una capacidad excepcional para escuchar, refuerza valores esenciales en el desarrollo moral del alumnado. Su habilidad para hacer que los demás se sientan comprendidos y valorados se traduce en una metáfora poderosa sobre la empatía, la comunicación no violenta y el respeto a la diversidad emocional (Maldonado, 2018). Así lo señalan Nussbaum (2010) y Martínez (2018), quienes afirman que la literatura infantil y juvenil, cuando es abordada desde una lectura crítica, funciona como un espejo emocional y ético para el alumnado, facilitando la interiorización de valores esenciales. Esta cualidad de *Momo* conecta con enfoques educativos que destacan la acogida y la escucha como prácticas fundamentales para la construcción de comunidad y el fortalecimiento de vínculos, tal como argumentan Biesta (2010) y Freire (2023) desde la filosofía de la educación.

Además, la obra plantea dilemas éticos accesibles a través de un lenguaje simbólico, lo que permite desarrollar con el alumnado debates éticos de forma progresiva, respetuosa y significativa. Como indica Narvaez (2010), las historias ficcionales funcionan como simuladores morales donde los educandos pueden ensayar sus juicios sin sufrir las consecuencias reales, favoreciendo así un aprendizaje ético seguro y efectivo.

Diversas investigaciones y experiencias pedagógicas han respaldado el uso de *Momo* como herramienta educativa en el aula. Por ejemplo, en la Comunidad Foral de Navarra se diseñó el proyecto "El mundo de Momo", orientado a la ESO, con actividades didácticas para trabajar valores, tiempo, escucha y pensamiento crítico (Bodoque et al., 1998). Este proyecto ha evidenciado cómo la obra facilita la reflexión sobre la gestión personal del tiempo y promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Además, Torres (2018) presentó un TFG en la Universitat Abat Oliba CEU centrado en esta obra, para aplicarse en 5º de Educación Primaria, con resultados positivos en el análisis literario y emocional del alumnado.

En esta misma línea, Belinco (2016) propone una lectura de Momo como una resistencia pedagógica frente a los modelos hegemónicos y estandarizados de aprendizaje, presentándola como un manifiesto ético que invita a repensar la educación desde una lógica relacional y crítica. El blog "Educo en casa" también recomienda esta obra como una lectura clave para niños de entre 9 y 12 años, destacando su capacidad para fomentar la reflexión sobre la gestión del tiempo, el afecto y la crítica al materialismo (Lago, 2022).

En las últimas décadas, los avances en neurociencia han permitido constatar que las metáforas y la narrativa tienen un impacto real en el cerebro, especialmente en las áreas relacionadas con la emoción, la memoria y la toma de decisiones. Lakoff y Johnson (1980) ya afirmaron que el pensamiento humano es intrínsecamente metafórico, pero son las investigaciones más recientes las que han evidenciado cómo las historias que contienen metáforas activan simultáneamente las zonas cerebrales del lenguaje, la emoción y la experiencia sensorial (Berns et al., 2013).

Este tipo de procesamiento hace que el aprendizaje emocional a través de narrativas no sea solo simbólico, sino neurológicamente efectivo. Como señala Immordino (2015), las emociones no son obstáculos del pensamiento racional, sino sus aliados más poderosos cuando se trata de aprender de manera significativa. En consecuencia, las historias, y particularmente aquellas con elementos metafóricos como *Momo*, generan una mayor retención del contenido, una conexión emocional con los personajes y una predisposición empática que refuerza los aprendizajes prosociales.

Asimismo, estudios como el de Denham et al. (2012) confirman que el uso sistemático de metáforas literarias en contextos educativos mejora la regulación emocional del alumnado, así como su motivación intrínseca. Es decir, narrativas como la de *Momo* no solo enseñan valores, sino que movilizan los recursos cognitivos y afectivos necesarios para interiorizarlos.

Uno de los pilares del desarrollo moral en la infancia y adolescencia es la construcción de una identidad ética que permita a los sujetos actuar desde principios propios, pero dialogantes. Las historias como *Momo* ofrecen modelos de comportamiento, pero no de forma prescriptiva, sino inspiradora y abierta a la reflexión. La protagonista no impone una visión, sino que invita a pensar, escuchar y resistir ante la injusticia.

Este enfoque está alineado con los marcos de educación ética y de ciudadanía crítica promovidos por organismos internacionales como la UNESCO (2022), que insisten en el papel de la narrativa como herramienta para el pensamiento crítico, la justicia social y la resolución pacífica de conflictos. Tal como subraya Freire (2023), educar es también narrar y dialogar con el mundo, y hacerlo desde una posición ética de transformación.

Por tanto, introducir obras literarias con una estructura narrativa compleja, personajes significativos y un fuerte contenido simbólico no solo refuerza competencias lingüísticas, sino que contribuye al desarrollo integral del alumnado.

2.3.1. Diseño de intervenciones multinivel

En los últimos años, la educación inclusiva ha dejado de entenderse como una estrategia puntual para estudiantes con NEAE, para convertirse en una filosofía de centro. El diseño de intervenciones multinivel responde a esta transformación y sitúa el aprendizaje de *todo* el alumnado en el centro de la acción educativa (Echeita, 2013). La evidencia empírica ha mostrado que las escuelas más eficaces son aquellas que implican a todos los niveles del ecosistema escolar: individuo, grupo, aula y comunidad (UNESCO, 2024).

Desde este planteamiento, se hace necesario integrar metodologías activas y dialógicas, como las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), en especial las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), cuyo impacto positivo en la inclusión ha sido ampliamente documentado en los últimos años (García et al., 2020; Roca et al., 2022). Estas actuaciones no sólo mejoran el rendimiento académico, sino que fomentan el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la cohesión social.

Desde este planteamiento, se hace necesario integrar metodologías activas y dialógicas, como las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), en especial las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), cuyo impacto positivo en la inclusión ha sido ampliamente documentado en los últimos años (García et al., 2020; Roca et al., 2022). Estas actuaciones no sólo mejoran el rendimiento académico, sino que fomentan el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la cohesión social.

El nivel individual reconoce al alumnado como protagonista de su aprendizaje, con capacidades diversas y potencialidades por desarrollar. La inclusión efectiva exige un conocimiento profundo del perfil de cada estudiante, especialmente en el caso de alumnado con NEAE. La evidencia sugiere que estrategias como el feedback dialógico, el uso de materiales accesibles y la personalización de tareas contribuyen significativamente al desarrollo integral del alumno (Cabrera, 2021). El grupo clase es el contexto donde se construyen las relaciones de apoyo mutuo y de aprendizaje cooperativo. Las investigaciones actuales destacan la importancia de favorecer las interacciones heterogéneas, donde todos

los estudiantes aporten desde su experiencia y conocimiento (Arroyo et al., 2020). Los grupos interactivos son una herramienta clave para potenciar esta dimensión.

El aula inclusiva es aquella que transforma la organización, los espacios y las metodologías para atender a todos. Es un entorno donde prima la participación, el aprendizaje cooperativo y el respeto por la diversidad. Las TLD se insertan aquí como una práctica que democratiza la palabra y genera un aprendizaje profundo y compartido (Roca et al., 2022). No puede hablarse de una intervención inclusiva sin contar con la familia y la comunidad. El modelo de Comunidades de Aprendizaje pone en valor el rol activo de las familias en el aprendizaje, lo que ha demostrado mejorar el rendimiento, la convivencia y el clima escolar (García et al., 2021). Además, el apoyo intergeneracional y cultural enriquece la experiencia educativa.

La planificación de una intervención multinivel requiere una secuencia didáctica que responda tanto a los objetivos curriculares como a los principios de la educación inclusiva. Una posible secuencia basada en las TLD podría incluir talleres iniciales de sensibilización con familias y docentes sobre el valor del aprendizaje dialógico, una lectura dialógica guiada con elección compartida del texto, seguido de una preparación personal con subrayado de fragmentos y reflexión individual. La tertulia dialógica como núcleo, en la que alumnado, familias y profesorado comparten sus interpretaciones, puede completarse con actividades creativas como dramatizaciones, escritura colaborativa o podcast, culminando en procesos de evaluación inclusiva mediante coevaluación y rúbricas accesibles (Malagón y González, 2018). Esta secuencia se adapta a diferentes niveles madurativos y permite una escalabilidad progresiva en complejidad y participación (Sanahuja, 2022).

Los principios del DUA (CAST, 2021) ofrecen un marco adecuado para garantizar que todas las actividades sean accesibles. Algunas adaptaciones clave incluyen el uso de materiales multisensoriales como audiolibros, pictogramas o lenguaje de signos; asignación de roles alternativos como oyente activo o ilustrador del texto; organización estructurada mediante rutinas claras y apoyos visuales; apoyo entre iguales con parejas tutor-tutorado, que ha mostrado beneficios sociales y académicos (Arnaiz et al., 2023); y evaluación flexible con opciones variadas como respuestas orales, visuales o dramatizadas. La evidencia reciente confirma que estas adaptaciones no sólo benefician al alumnado con NEAE, sino que mejoran la calidad educativa para todos (UNESCO, 2023).

El diseño de intervenciones multinivel sostenido en principios del aprendizaje dialógico representa una vía potente hacia la inclusión real. Al atender simultáneamente a la diversidad desde los niveles individual, grupal, de aula y comunitario, se genera una red de apoyo que potencia el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las Tertulias Literarias Dialógicas, como se ha expuesto, son un ejemplo emblemático de cómo una práctica sencilla, bien implementada y adaptada, puede tener un impacto transformador.

2.3.2. Evidencia de eficacia de programas similares

En la última década, el estudio y aplicación de programas educativos orientados a la inclusión, como el DUA y las intervenciones multinivel, ha permitido avanzar hacia una escuela más equitativa y centrada en el aprendizaje significativo de todo el alumnado (Nin y Tamayo, 2024). Estos enfoques, apoyados por una sólida base teórica y evidencias empíricas, han demostrado ser efectivos en la mejora del rendimiento académico, la participación activa del alumnado y la transformación de la cultura escolar (Sanahuja et al. 2022). Desde 2020 hasta la actualidad, múltiples investigaciones han documentado el impacto positivo de estas estrategias inclusivas en contextos educativos diversos y complejos. Entre 2020 y la actualidad, diversas investigaciones han corroborado el impacto positivo de estas propuestas en contextos educativos variados. Por ejemplo, Martínez y Valle (2024) observaron mejoras notables en el desempeño académico de estudiantes con y sin necesidades educativas específicas al implementar un modelo multinivel inclusivo en clases de lectura en inglés dentro de un sistema bilingüe. Asimismo, Vidal (2024) mostró, a través de un estudio en un Centro Rural Agrupado, cómo el aprendizaje multinivel contribuye a la atención a la diversidad y promueve una transformación pedagógica hacia una escuela más inclusiva y justa.

Uno de los resultados más reiterados en la literatura reciente es la mejora del rendimiento académico en alumnado que participa en entornos que aplican principios del DUA o estructuras de intervención multinivel. En particular, se observa un avance significativo en competencias de lectura, comprensión lectora y expresión oral, así como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes (García et al., 2020; Roca et al., 2022). Estas mejoras no se limitan a alumnos sin dificultades, sino que se extienden también al alumnado con NEAE, lo que refuerza la validez inclusiva de estas intervenciones. Además, los estudios han identificado un incremento en la motivación por el aprendizaje, en el compromiso con las tareas escolares y en la autoestima del alumnado (Roca et al., 2022).

En cuanto al impacto cualitativo, tanto el DUA como las intervenciones multinivel evidencian beneficios en dimensiones como la cohesión social, la mejora de las relaciones interpersonales y la creación de una cultura escolar basada en el respeto, la equidad y la participación. El análisis del impacto cualitativo se ha realizado mediante técnicas como entrevistas, grupos focales y observación participante, permitiendo recoger las voces del alumnado, familias y docentes. Estas metodologías muestran cómo las estrategias inclusivas transforman el aula en un espacio más horizontal, donde las opiniones son valoradas por su contenido y no por el estatus del emisor (García et al., 2021).

Además, desde un enfoque cualitativo, se ha observado que la participación activa de las familias en modelos de intervención multinivel genera un efecto multiplicador sobre el clima escolar. Las familias que se sienten valoradas y escuchadas tienden a implicarse más en los procesos educativos, lo cual fortalece el vínculo entre escuela y comunidad. Esto es especialmente relevante en contextos con alta diversidad cultural o socioeconómica, donde la confianza mutua es clave para el éxito educativo (Roca et al., 2022).

Pese a estos resultados prometedores, también se han identificado algunas limitaciones en la implementación de estos programas. Una de ellas es la resistencia inicial del profesorado o de parte del equipo directivo a adoptar metodologías nuevas, que implican una reconfiguración del rol docente y una mayor apertura a la participación externa (Arnaiz et al., 2023). Asimismo, existen dificultades logísticas, como la necesidad de coordinación horaria con las familias o la formación continua del voluntariado, aspectos que requieren inversión en formación y recursos.

Otra limitación destacada por algunos estudios es que, si bien los resultados cualitativos son positivos, el seguimiento a largo plazo de estos programas aún es escaso. Se necesitan investigaciones longitudinales que demuestren la sostenibilidad del impacto y su adaptabilidad en contextos cambiantes. Igualmente, los datos cuantitativos sobre competencias específicas deben seguir sistematizándose para consolidar una evaluación más robusta (UNESCO, 2023).

No obstante, las evidencias acumuladas hasta hoy indican que los enfoques basados en el DUA y las intervenciones multinivel tienen un alto potencial transformador. Permiten avanzar hacia modelos escolares más democráticos, inclusivos y sensibles a la diversidad. El reto está ahora

en garantizar su implantación a mayor escala y su evaluación sistemática desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas.

3. Intervención multinivel basada en literatura: el caso de Momo

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

Hoy en día, la convivencia en las aulas no puede entenderse sin una base emocional sólida que sostenga las relaciones entre iguales. Sin embargo, en muchos contextos escolares, esta base se encuentra debilitada. El aula donde se desarrollará esta propuesta es un claro ejemplo: a pesar de existir un entorno metodológicamente innovador y una coordinación fluida entre docentes, las dinámicas sociales del grupo reflejan falta de empatía, actitudes excluyentes hacia la diferencia y una baja tolerancia al error, especialmente cuando se trata de alumnado con necesidades específicas como es el caso de Candela, una alumna con TEA que sufre aislamiento social en el aula.

Estas situaciones no se resuelven únicamente con sanciones ni con mensajes puntuales sobre la importancia del respeto. Requieren espacios sostenidos donde el alumnado pueda reconocer sus emociones, ponerse en el lugar del otro y aprender a convivir desde la diferencia. Por eso, esta propuesta se construye con una mirada inclusiva y emocional, donde se entrelazan la literatura, el enfoque multinivel y el desarrollo socioemocional.

La elección de la novela Momo, de Michael Ende, no responde solo a su valor literario, sino a su profunda capacidad para abrir conversaciones en torno al tiempo compartido, la importancia de la escucha y la necesidad de relaciones humanas auténticas. Momo no impone, no corrige, no compite. Escucha, acompaña, está presente. En un aula donde el ritmo rápido y la presión grupal dificultan la aceptación de las diferencias, Momo se convierte en un modelo que invita a mirar al otro desde el cuidado, no desde la exigencia.

La intervención diseñada se apoya en los principios del DUA, permitiendo que cada alumno y alumna pueda implicarse desde sus posibilidades, representarse en los contenidos y expresarse de forma significativa. Las actividades propuestas combinan momentos de reflexión individual, trabajo cooperativo y expresión creativa, con el fin de potenciar la

autorregulación emocional, fortalecer la autoestima y reconstruir los vínculos deteriorados del grupo.

En definitiva, esta propuesta no nace de la teoría, sino de una necesidad real, la de construir un aula donde todos se sientan parte. Porque solo cuando un alumno se sabe aceptado, puede aprender de verdad. Y porque, como enseña Momo, lo que más transforma a una comunidad no es lo que se dice, sino cómo se escucha y cómo se está con los demás.

3.2. Contextualización de la propuesta

Es un centro de red pública de línea tres, donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria teniendo como ratio 24 alumnos por aula. Cuenta con 27 unidades y alberga a 648 estudiantes, 15 con NEE y 26 con NEAE, además de disponer de 47 profesionales docentes de los cuales 2 son maestros de Pedagogía Terapéutica y 1 de Audición y Lenguaje. Entre los planes, programas y proyectos no prescriptivos de los que dispone son: PROA+, eTwinning, Erasmus+, Radio, Plan de Convivencia y el Programa de Innovación Educativa o Pedagógica: el cual lo componen el Programa de Digitalización, el Plan de dinamización bibliotecas del centro, Actuaciones Educativas de Éxito. Asimismo, se ofrecen servicios de apertura temprana “madrugadores” y comedor escolar, ambos de pago. Por otro lado, este centro promueve la docencia compartida y metodologías innovadoras como el aprendizaje cooperativo, resaltando la cordialidad y la importancia de la coordinación entre los docentes del mismo curso para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, es crucial señalar que el profesorado del centro está poco informado y formado sobre las diversidades de otras aulas y qué acciones deben llevar a cabo para ayudar a ese alumnado. A su vez fomenta la participación familiar por medio de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) y los Grupos Interactivos (GI).

Esta intervención se llevará a cabo en un aula de cuarto de primaria, donde se encuentra un estudiante con discapacidad auditiva (ACNEE-AUD) que requiere del apoyo de la mediadora comunicativa. Además, hay una alumna con NEE, específicamente TEA. Las relaciones entre todos los docentes son positivas. Al sumarse como refuerzo los otros docentes del curso, conocen los contenidos que se están trabajando en el aula. Con la especialista de pedagogía terapéutica (PT) hay una excelente relación y coordinación, ya que está al tanto de los contenidos básicos que se trabajan y hay un coordinamiento previo para planificar las clases.

Respecto a las relaciones de los alumnos, estos respetan el turno de palabra, muestran escucha activa y no compiten entre sí. Sin embargo, les cuesta asumir responsabilidades cuando tienen la culpa, y tienden a corregir rápidamente los errores de sus compañeros. Por otro lado, existe una buena relación entre los estudiantes en general, excepto con la alumna diana, de quien se burlan constantemente cuando comete errores y se niegan a jugar y trabajar con ella.

El nombre ficticio empleado para referirse a la alumna es Candela, quien presenta ACNEE-TEA. Candela, de 9 años, obtiene muy buenas calificaciones en exámenes y tareas individuales, pero enfrenta desafíos en las grupales debido a su rigidez y limitación en habilidades sociales. Prefiere trabajar en un ambiente tranquilo y estructurado, anteponiendo trabajar sola o con un pequeño grupo de compañeros. Durante el recreo, suele estar sola y muestra signos de nerviosismo, realizando muchas estereotipias. Esta ansiedad también se manifiesta en el aula durante actividades grupales o cuando es objeto de burlas por parte de sus compañeros. A pesar de esto, Candela se relaciona mejor en grupos más reducidos con compañeros con los que tiene más afinidad, aunque sigue enfrentando dificultades. Los docentes suelen reprenderla y obligarla a interactuar con sus compañeros durante el recreo, lo que aumenta su ansiedad, pues prefiere pasar ese tiempo leyendo sus libros. Candela vive con sus padres y su hermana pequeña, con los cuales tiene una buena relación. Su madre participa voluntariamente en las actividades escolares y se involucra en su educación, lo que la motiva. Todo ello viene recogido en el informe psicopedagógico realizado por el orientador sujeto a la normativa vigente que es el Decreto 147/2014, 23 diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, modificado por el Decreto 32/2018.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos

1. Tomar conciencia del uso del propio tiempo y reflexionar sobre su gestión diaria como herramienta para el bienestar personal y colectivo.
2. Comprender la importancia de la escucha activa y aplicarla para fortalecer vínculos positivos y relaciones inclusivas en situaciones interpersonales.

3. Parafrasear y reformular lo escuchado para validar al otro, demostrar comprensión y favorecer el respeto y la convivencia.
4. Reconocer y valorar emociones propias y ajenas a través de la narrativa, promoviendo la empatía como base para una convivencia inclusiva.
5. Colaborar de forma activa, equitativa y respetuosa en dinámicas grupales, reconociendo el valor de cada aportación.
6. Describir oralmente y por escrito espacios relevantes de la novela Momo de forma clara, organizada y con sensibilidad hacia su dimensión social.
7. Ubicar los lugares más significativos de la novela en un mapa simbólico, estimando trayectos temporales y reflexionando sobre su impacto en la convivencia.
8. Realizar cálculos de áreas y volúmenes para resolver retos reales que favorezcan entornos accesibles e inclusivos.
9. Resolver retos mediante el análisis de pistas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colaborativa orientada al bien común.
10. Construir colectivamente una maqueta a partir de indicios, demostrando planificación, colaboración, escucha y respeto mutuo.
11. Comparar espacios simbólicos pasados y presentes, reflexionando críticamente sobre su valor social e inclusivo.
12. Diseñar, ensayar y grabar un podcast que comunique ideas y emociones vinculadas al valor de la escucha, la empatía y la inclusión.
13. Reconocer el valor de la diferencia y fomentar actitudes de respeto, cooperación e inclusión hacia todos los compañeros.

3.3.2. Metodología que se va a utilizar en las sesiones de intervención

La intervención se apoya en una metodología cooperativa como base del aprendizaje, entendida no solo como un recurso organizativo, sino como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo de habilidades sociales, la corresponsabilidad y la construcción compartida del conocimiento (Díaz, 2018). A través del trabajo en equipo, el alumnado aprende a escuchar, a dialogar, a tomar decisiones de manera conjunta y a valorar las aportaciones de los demás, desarrollando así la empatía y el sentido de comunidad (Fernández, 2023).

La intervención del alumnado y del profesorado se basa en una colaboración activa. Los alumnos, guiados por los docentes, son los protagonistas y aplican técnicas de aprendizaje cooperativo para alcanzar objetivos comunes. Este enfoque respeta la diversidad, fomenta el sentido de pertenencia y genera compromiso y empoderamiento en los estudiantes. Los docentes aseguran la participación activa de todos y atienden las necesidades individuales.

Esta metodología se implementará principalmente mediante grupos cooperativos heterogéneos de cuatro miembros, con asignación rotativa de roles: portavoz, encargado del material, secretario, y supervisor. Este último ha sido pensado específicamente para favorecer la participación activa de la alumna Diana, permitiéndole interactuar de forma funcional con todos los miembros del grupo desde una responsabilidad concreta y visible. El alumnado se va a sentar según sus habilidades sociales. Por lo tanto, los estudiantes vulnerables y Candela se ubicarán como se muestra en la Figura 1.

Esta metodología se complementa con momentos de trabajo individual, que permiten al alumnado interiorizar aprendizajes, organizar sus ideas y reflexionar de forma personal sobre los temas tratados. También se incluyen dinámicas en gran grupo para favorecer el intercambio de ideas, la puesta en común de reflexiones y el fortalecimiento del pensamiento crítico a través del diálogo colectivo.

Durante el desarrollo de cada sesión, se anticiparán de forma clara los pasos a seguir. Esta estructuración ayuda al alumnado a situarse, reduce la incertidumbre y mejora la gestión del tiempo. Al inicio y al cierre de las actividades, se explicitarán los objetivos, los recursos que se van a utilizar y los productos que se espera generar, garantizando así una mayor claridad en el proceso. Además, cuando haya cambios de aula (como el paso al aula de radio), estos se señalarán con antelación y de forma clara, con el fin de mantener una transición fluida y sin desorientaciones.

Un elemento clave en esta intervención será la tutorización entre iguales, un compañero recordará al grupo los pasos a seguir, resolviendo dudas organizativas y acompañando a quienes lo necesiten en la comprensión de las instrucciones. Esta figura no solo favorece la autonomía progresiva del grupo, sino que también promueve la colaboración, el sentido de responsabilidad y el aprendizaje significativo entre pares.

Como apoyo adicional, todo el alumnado dispondrá de un recurso visual y práctico “El libro de los que escuchan”. Este cuaderno de ayuda funcionará como guía autónoma de consulta, accesible y atractiva, que les permitirá revisar instrucciones, seguir el desarrollo de las actividades y encontrar modelos, ejemplos o esquemas que faciliten la realización de las tareas. Su uso contribuye a fomentar la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la inclusión real de todos los perfiles del aula.

Todas las actividades estarán multiniveladas, permitiendo que el alumnado acceda a los contenidos a través de distintas formas de representación, participación y expresión, en línea con los principios del DUA. Esta variedad de formatos garantiza una respuesta educativa ajustada a la diversidad del grupo, favoreciendo que cada estudiante pueda implicarse y avanzar desde sus capacidades.

Además, se contemplan ajustes razonables y adaptaciones tanto metodológicas como de acceso dirigidas a alumnado con NEAE o NEE. Entre ellos se incluyen la ampliación del tiempo para realizar tareas o pruebas, pausas reguladas para evitar la sobrecarga, clases estructuradas en entornos tranquilos e insonorizados, materiales audiovisuales subtítulos, y una ubicación estratégica en el aula, cercana al docente y alejada de fuentes de distracción, especialmente en el caso del alumno con hipoacusia. Las instrucciones se facilitarán siempre de forma oral y escrita, asegurando su comprensión.

Esta combinación metodológica, basada en la cooperación, la inclusión activa, el acompañamiento entre iguales, la organización estructurada del aula y el uso de materiales accesibles, responde al objetivo de construir experiencias educativas significativas, motivadoras y respetuosas con la diversidad real del alumnado.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La presente intervención se llevará a cabo en un aula de 4.º de Educación Primaria bajo el título “A contrarreloj: escuchar, vivir y aprender con Momo”. Esta propuesta, diseñada para desarrollarse a lo largo de un mes, comprende dos tareas organizadas en 19 sesiones, en las que el alumnado explorará de manera activa y significativa el valor del tiempo de calidad, tanto en el plano personal como colectivo.

El trabajo se articula a partir de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Sociales, desde un enfoque competencial e interdisciplinar. Como producto final, los niños y niñas elaborarán un podcast colaborativo, en el que reflexionarán sobre la escucha activa, la empatía y la importancia de las relaciones significativas, aspectos que contribuyen a una convivencia respetuosa e inclusiva, así como al bienestar emocional del grupo.

Desde el punto de vista curricular, esta propuesta se enmarca dentro del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. En Ciencias Sociales, las competencias específicas y los criterios de evaluación seleccionados giran en torno al conocimiento del entorno natural y social y a la identificación de sus elementos característicos. En Matemáticas, se abordan saberes básicos como la resolución de problemas cotidianos, estimación de tiempos, cálculo de áreas y volúmenes o la representación gráfica de datos. En Lengua Castellana, se profundiza en la comprensión y producción oral y escrita, apoyándose en contextos reales de comunicación. Todas estas competencias se vinculan con descriptores orientados al trabajo cooperativo, la toma de decisiones compartida y la construcción colectiva del conocimiento.

La intervención se desarrollará mediante un modelo de docencia compartida, en coordinación con la tutora del grupo y la maestra de Pedagogía Terapéutica. Esta colaboración, fundamentada en lo propuesto por Huguet (2006), se mantendrá a lo largo de toda la intervención: antes, durante y después de las sesiones, favoreciendo así una atención educativa coherente, ajustada y flexible.

En la primera tarea titulada, “El eco del tiempo”, tendrá como producto final la construcción de un anfiteatro hecho con barro. Para iniciar la secuencia didáctica, se propone una actividad de trabajo gran grupo que permite activar los conocimientos previos del alumnado sobre el uso del tiempo, véase en Tabla 1. Durante quince minutos, y a partir de una lluvia de ideas guiada, conoceremos a Momo, el personaje principal de la obra que nos invita a reflexionar sobre cómo usamos nuestro tiempo cada día. En su historia, Momo se pregunta: “¿En qué se nos va el tiempo?” y nos anima a descubrir cómo lo empleamos, especialmente en nuestras relaciones con los demás. Por eso, en esta actividad registraremos nuestras actividades diarias y reflexionaremos sobre con quién compartimos esos momentos y cómo nos sentimos en esa convivencia.

Esta actividad, al igual que le resto, contempla la atención a la diversidad mediante estrategias de multinivelación (opción a: proporcionar imágenes; y la opción b: proporcionar ideas más específicas y abstractas...) y el enfoque DUA, garantizando así una participación inclusiva y significativa. En cuanto al principio de representación, Se permitirá que cada estudiante exprese sus ideas mediante distintas formas: oralmente, con dibujos o con apoyos visuales (pictogramas, palabras clave). También se fomentará la expresión escrita para quienes prefieran esta vía. Se fomentará el diálogo en parejas y grupos pequeños para que puedan compartir y comparar sus respuestas de forma diversa. En lo relativo a la motivación, se invitará a los alumnos a hablar sobre un día de su vida (escolar, vacacional o familiar), fomentando la conexión personal con el contenido y reforzando el interés intrínseco. Por último, respecto a la expresión (el cómo), se permitirá que cada estudiante exprese sus ideas oralmente, mediante dibujos, apoyos visuales (como palabras clave o pictogramas), o por escrito, adaptándose así a sus preferencias comunicativas. Además, se promoverá la interacción en parejas y pequeños grupos, enriqueciendo la reflexión colectiva y asegurando que todos puedan participar activamente desde sus posibilidades.

Tabla 1. Actividad de activación de conocimientos previos

Tarea 1		Metodología: trabajo gran grupo
Temporalización: 15 minutos captar la diversidad de ideas y motivar el interés sobre el uso del tiempo, base fundamental para el desarrollo del producto final.		
Objetivos	1 y 4	
Saberes básicos	Medida de tiempo (año, mes, semana, día, hora y minutos) y determinación de la duración de periodos de tiempo. Interacción oral adecuada en contextos formales e informales escucha, activa asertividad resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística.	
Actividad de conocimientos previos “¿A qué dedicamos nuestro tiempo cada día?” (10 minutos) Lluvia de ideas sobre el tema en cuestión, el tiempo, partiendo de la protagonista.		
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.		
Recursos: material fungible, y pizarra digital o tradicional.		

Nota. Esta tabla muestra la actividad de conocimientos previos junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

Posteriormente, se plantea la actividad de introducción titulada “¿En qué se nos va el tiempo?”, en la que se comenzará con una breve lectura de un fragmento de Momo, centrado

en cómo los personajes emplean su tiempo o en la presencia de los hombres grises, como punto de partida para reflexionar sobre el valor del tiempo compartido. A partir de esta introducción, el alumnado registra durante dos días el inicio y fin de sus actividades diarias (comer, dormir, jugar, pantallas...), acompañando esta información con breves anotaciones sobre con quién compartieron esos momentos y cómo fue la convivencia (por ejemplo: “desayuné con mi hermana, nos reímos” o “jugué solo, me aburrí”). A partir de estos registros, el alumnado calcula los intervalos de tiempo, elabora una tabla y crea un gráfico de barras que representa tanto el tiempo dedicado a cada actividad como el tipo de interacción asociada (compartida, individual, positiva, conflictiva, etc.).

En grupos cooperativos, los estudiantes reflexionan sobre preguntas clave: ¿Con quién paso más tiempo? ¿Qué momentos me hacen sentir mejor? ¿Qué puedo hacer para mejorar la convivencia en casa y en clase? ¿Qué tiempo compartido es valioso y por qué? Finalmente, de manera colectiva, elaboran un pequeño plan de convivencia con ideas para mejorar el uso del tiempo en función de una convivencia más positiva, por ejemplo: “jugar sin pelear”, “ayudar a alguien que está solo” o “tener tiempo para hablar sin pantallas” (véase Tabla 2).

La actividad contempla opciones multinivel adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del grupo. La opción A incluye un registro guiado mediante tabla estructurada, cálculo apoyado en relojes digitales, elaboración de un gráfico manual con plantilla y reflexión acompañada de pictogramas. La opción B propone un registro libre que incorpora aspectos emocionales, cálculo autónomo del tiempo y representación de los datos mediante un gráfico digital personalizado, con una reflexión abierta en grupo. Además, se integran medidas de accesibilidad a través del DUA, incorporando múltiples formas de representación (uso de plantillas visuales, relojes analógicos y digitales, pictogramas y colores para representar emociones, con posibilidad de mostrar resultados en papel o en pantalla), múltiples formas de acción y expresión (registro en diferentes formatos: escrito, pictográfico, dibujos, emoticonos, audio o vídeo, y exposición oral, escrita o digital según preferencia) y múltiples formas de implicación, al conectar la actividad con la vida cotidiana del alumnado y fomentar la reflexión sobre cómo se sienten en sus actividades compartidas, con quién disfrutaban más y por qué. La propuesta concluye con una reflexión colectiva y la elaboración de un plan grupal con ideas para mejorar la convivencia en el aula.

Tabla 2. Actividad de introducción tarea 1

Tarea 1	Metodología: trabajo individual y grupo cooperativo
Temporalización: 2 sesiones para registrar, calcular y representar gráficamente los datos sobre el uso del tiempo, así como para reflexionar sobre los resultados. Esta duración permite desarrollar competencias matemáticas en contexto real y generar conciencia sobre la gestión del tiempo, base para el producto final.	
Objetivos	1 y 4
Contenido	Medida de tiempo (año, mes, semana, día, hora y minutos) y determinación de la duración de periodos de tiempo. Gráficos estadísticos de la vida cotidiana lectura e interpretación. Estrategias sencillas para la recogida clasificación y organización de datos cualitativos o cuantitativos.
Actividad de introducción “¿En qué se nos va el tiempo?” →se comienza con una lectura de un fragmento de la obra centrado en como los personajes emplean su tiempo y se reflexiona sobre el tiempo compartido. Durante dos días, el alumnado registra el inicio y fin de sus actividades diarias (comer, dormir, jugar, pantallas...) junto con un breve apunte sobre con quién compartieron ese momento y cómo fue esa convivencia (por ejemplo: “desayuné con mi hermana, nos reímos”, o “jugué solo, me aburrí”). Después, calculan los tiempos, elaboran una tabla y crean un gráfico de barras que represente: El tiempo dedicado a cada actividad. El tipo de interacción asociada (compartida, individual, positiva, conflictiva...). En grupo, reflexionan: ¿Con quién paso más tiempo? ¿Qué momentos me hacen sentir mejor? ¿Qué puedo hacer para mejorar la convivencia en casa y en clase? ¿Qué tiempo compartido es valioso y por qué? Luego, entre todos elaboran un pequeño plan de convivencia: ideas para mejorar cómo usamos nuestro tiempo para convivir mejor (ej.: “jugar sin pelear”, “ayudar a alguien que está solo”, “tener tiempo para hablar sin pantallas”).	
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.	
Recursos: material fungible, tablets y pizarra digital, relojes analógicos y digitales, modelos de tablas y gráficos, plantillas de registro de datos.	

Nota. Esta tabla muestra la actividad de introducción junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

La siguiente actividad, véase tabla 3, se centra en el desarrollo de habilidades sociales mediante una dinámica cooperativa basada en la escucha activa. Comienza con la lectura de un fragmento de *Momo* en el que ella escucha a un amigo y cómo eso le hace sentir mejor. A partir de ahí, se plantea la actividad denominada “Rueda de la escucha”: en grupos cooperativos, un miembro cuenta una situación real o ficticia sin interrupciones y luego sus compañeros la parafrasean. Si surgen problemas de convivencia, se reflexiona sobre ellos. Finalmente, cada grupo propone ideas para mejorar la convivencia, como murales de mensajes positivos o bancos de escuchadores en el recreo.

Esta actividad incluye opciones de multinivelación y medidas de accesibilidad siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En cuanto a la expresión, se ofrecen

dos opciones: usar plantillas con apoyos visuales (dibujos, emoticonos, palabras clave) para narrar y parafrasear las historias (Opción A), o contar e inventar libremente la historia oralmente sin apoyos ni estructura fija (Opción B).

La motivación se fomenta al conectar emocionalmente con la historia de *Momo* y con las vivencias personales de los estudiantes, permitiendo libertad de elección entre situaciones reales o ficticias, lo que incrementa el sentido personal de la tarea. Además, se potencia el sentido de pertenencia al grupo al proponer mejoras concretas para la convivencia escolar.

Para la representación, se facilitan diversos recursos sensoriales que permiten el acceso al contenido desde diferentes canales: apoyos visuales como tarjetas con emociones y esquemas narrativos, y auditivos mediante la lectura en voz alta o la reproducción de audio del fragmento. Las plantillas con pictogramas y organizadores visuales ayudan a comprender y estructurar las ideas, favoreciendo la participación inclusiva.

Tabla 3. 1ª actividad de desarrollo tarea 1

Tarea 1	Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 3 sesiones para abordar de forma completa la lectura, la dinámica cooperativa de la rueda de la escucha, la reflexión sobre la convivencia y la propuesta de mejoras. Esta secuencia permite interiorizar la escucha activa, fomentar la empatía y generar soluciones creativas con sentido educativo.	
Objetivos	2, 3, 4, 5, 13
Contenido	Interacción oral adecuada en contextos formales e informales escucha, activa asertividad resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. Comprensión oral identificando las ideas más relevantes. Producción oral, y lectura acompañada de obras o fragmentos de literatura infantil.
1ª Actividad de desarrollo “Escucharnos cambia la ciudad” → Se comienza leyendo un fragmento de Momo escuchando a un amigo y cómo eso le hace sentir mejor. En grupos se realiza la rueda de la escucha. Un miembro cuenta una situación real o ficticia sin interrupciones y luego sus compañeros la parafrasean. En el caso de que hayan salido problemas de convivencia se reflexionan. Tras ello cada grupo propone propuestas para solucionarlos como mural de los mensajes positivos, bancos de escuchadores en el recreo...	
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.	
Recursos: material fungible, plantillas para crear la historia y parafrasearla, pizarra digital, tarjetas de emociones...	

Nota. Esta tabla muestra la primera actividad de desarrollo junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

En esta segunda actividad de desarrollo, véase Tabla 4, el alumnado identificará y analizará los espacios significativos de la obra Momo (la casa de los Hombres Grises, la casa del Maestro Hora, la ciudad/barrio). Organizados en grupos cooperativos mediante la técnica de grupos de expertos, investigarán las características de cada lugar, centrándose no solo en su descripción física, sino en cómo estos espacios influyen en las relaciones y la convivencia entre las personas que los habitan o visitan.

Posteriormente, se promoverá una reflexión profunda sobre qué elementos de estos espacios fomentan o dificultan una convivencia inclusiva y respetuosa, vinculando estos aprendizajes con la propia realidad del alumnado. En conjunto, el grupo propondrá ideas para mejorar los espacios y las relaciones en su entorno escolar y comunitario, promoviendo así la empatía, el respeto a la diversidad y la cooperación.

Para atender a la diversidad del alumnado, se proponen dos opciones de multinivelación. La opción A ofrece un dossier con información simplificada, imágenes con textos breves y el acompañamiento del docente para facilitar la lectura y comprensión. Además, los estudiantes trabajarán con una ficha de frases incompletas que guiará su reflexión sobre cada espacio. La opción B brinda un dossier más completo que permite una investigación más autónoma, utilizando tablets o internet, y la posibilidad de elaborar una ficha o presentación propia, en formato digital o papel, que profundice en el análisis.

Aplicando los principios del DUA, la actividad contempla múltiples formas de representación, permitiendo que el alumnado acceda al contenido mediante textos adaptados, imágenes, esquemas, videos breves y la lectura en voz alta por parte del docente. Esto facilita la comprensión desde diferentes canales sensoriales. En cuanto al compromiso, se motiva al alumnado a conectar con los “por qué” del aprendizaje, relacionando lo que experimenta el personaje Momo en cada espacio, sus propias vivencias y las reflexiones del grupo, favoreciendo así una experiencia significativa y vivencial sobre la convivencia y el entorno. Finalmente, en las múltiples formas de acción y expresión, los estudiantes podrán comunicar sus ideas y emociones utilizando fichas escritas, murales, presentaciones orales, dibujos o recursos digitales, adaptándose a sus estilos y preferencias de aprendizaje.

Esta actividad no solo promueve la comprensión del contexto narrativo, sino que también invita a reflexionar de manera profunda sobre cómo los espacios influyen en la convivencia inclusiva, incentivando una participación activa y diversa.

Tabla 4. 2ª actividad de desarrollo tarea 1

Tarea 1	Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 2 sesiones: una para la investigación cooperativa sobre los lugares clave de <i>Momo</i> y otra para la elaboración y presentación del trabajo. Esta duración garantiza la participación activa, la comprensión profunda y la atención a la diversidad del alumnado.	
Objetivos	5, 6, 4, 13
Contenido	Interacción oral adecuada en contextos formales e informales escucha, activa asertividad resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. Comprensión oral identificando las ideas más relevantes. Y producción oral.
2ª Actividad de desarrollo “¿cómo son los lugares importantes?” → el alumnado destacará los espacios significativos de la obra de Momo. En grupos por medio de la técnica cooperativa de grupos de expertos investigan cada edificio (casa de los Hombres Grises, la casa del Maestro Hora, y la ciudad/ barrio)	
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.	
Recursos: material fungible, tablets, pizarra digital, dossier adaptado por el lugar.	

Nota. Esta tabla muestra la segunda actividad de desarrollo junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

La tercera actividad de desarrollo, “Mapas que Cuidan: Encuentros y Tiempos para Convivir” (véase en Tabla 5), consta de dos sesiones. En la primera, los alumnos se organizarán en grupos heterogéneos, fomentando la diversidad dentro de cada equipo. Cada grupo recibirá la consigna de crear un “Mapa de los Encuentros”, inspirado en el universo de Momo. A diferencia de un mapa geográfico, este mapa pondrá el foco en los encuentros significativos entre personas diversas, como, por ejemplo: cuando Momo escucha a sus amigos, acompaña a personas mayores, se comunica con alguien que no habla su idioma o construye relaciones de confianza con quienes se sienten excluidos.

Cada grupo deberá diseñar un mapa simbólico que incluya al menos cuatro espacios de encuentro entre personajes que representen distintas realidades (una persona mayor, un niño tímido, una persona con discapacidad, alguien de otra cultura o lengua, etc.). En cada lugar, deberán describir: ¿Qué ocurre en ese encuentro? ¿Cómo se comunican los personajes? ¿Cómo se ayudan mutuamente? ¿Qué emociones surgen o cambian durante ese momento?

Además, deberán estimar los tiempos de traslado entre los lugares, vinculando el tiempo no solo a la distancia, sino también a la relación que se establece: “tarda más porque escucha”, “tardan menos porque caminan juntos hablando”, “se detienen a jugar, por eso hacen una

pausa”. Durante el trabajo en grupo, se asignarán roles cooperativos relacionados con la convivencia inclusiva: moderador de turnos, cuidador de la palabra, responsable de apoyo, y encargado del clima positivo. Estos roles permitirán que el trabajo se convierta en una experiencia real de respeto, escucha activa, empatía y corresponsabilidad.

El docente acompañará el proceso asegurando que todos los alumnos participen y se sientan escuchados, adaptando los materiales si es necesario, y favoreciendo un ambiente donde la diferencia sea comprendida y valorada como una riqueza del grupo.

En la segunda sesión, se llevará a cabo el “Reloj de los Cuidados”, en el que se integrará la técnica cooperativa 1-2-4 (Piensa – Comparte – Cooperar), centrada en la construcción de una convivencia más inclusiva. Cada alumno reflexionará y escribirá una respuesta personal a la pregunta: ¿Cómo cambia el tiempo cuando ayudamos a los demás? Podrán inspirarse en situaciones del cuento, en su experiencia personal o en lo trabajado el día anterior. Después, compartirán sus ideas en parejas, fomentando la escucha activa y el reconocimiento de perspectivas distintas. Luego, dos parejas se unirán para formar grupos de cuatro, donde construirán una respuesta común o una breve escena simbólica que muestre cómo el tiempo se transforma cuando hay cuidado, empatía o apoyo mutuo. Esta creación podrá representarse mediante una frase significativa, una mini escena teatral o un dibujo.

Finalmente, cada grupo compartirá su reflexión con la clase, y todas las aportaciones se integrarán en un mural colectivo titulado “El tiempo cuando nos cuidamos”, que complementará el “Mapa de los Encuentros”.

Para garantizar la participación equitativa y promover una convivencia inclusiva real, se plantean dos niveles de acceso a la actividad, adaptados a las necesidades del grupo. En la opción A, el trabajo se realiza a partir de un mapa base con imágenes y textos sencillos. Las tareas se distribuyen en función de las capacidades de cada alumno, permitiendo que todos puedan aportar desde sus posibilidades. Se incorporan apoyos visuales, fichas adaptadas y acompañamiento del docente o compañeros de referencia. En la opción B, los grupos trabajan con mayor autonomía, diseñando el mapa desde cero, gestionando los contenidos y el formato de presentación según sus intereses (mural, digital o exposición oral). Ambas opciones aseguran una participación significativa desde la diversidad.

Desde el enfoque del DUA esta propuesta incorpora múltiples formas de representación, de expresión y de compromiso. Los contenidos se presentan de manera visual, oral y escrita, y se adaptan con apoyos para favorecer la comprensión (representación). El alumnado puede expresar lo aprendido mediante dramatizaciones, dibujos, relatos, escenas simbólicas o reflexiones escritas (acción y expresión). Además, la actividad se conecta con sus emociones, experiencias personales y relaciones reales dentro del aula, despertando el interés y el sentido de pertenencia (compromiso). Esta variedad permite abrir paso a la multinivelación, ofreciendo distintas formas de acceso, participación y expresión para que todos los alumnos se impliquen activamente y aprendan en comunidad.

Tabla 5. 3ª actividad de desarrollo tarea 1

Tarea 1	Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 2 sesiones: La actividad se desarrollará en dos sesiones cuyo objetivo principal es que los alumnos vivan, reflexionen y construyan formas de convivencia inclusiva, poniendo en práctica actitudes de respeto, ayuda mutua y escucha activa a través de dinámicas cooperativas que también integran contenidos de matemáticas y lengua.	
Objetivos 5, 7	
Contenido Figuras geométricas de 2 o 3 dimensiones de objetos de la vida cotidiana estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas de 2 dimensiones por composición o descomposición. Comprensión oral y producción oral y escrita.	
3ª Actividad de desarrollo “Mapas que Cuidan: Encuentros y Tiempos para Convivir” → El alumnado diseña, en grupos heterogéneos, un “Mapa de los Encuentros” que representa relaciones inclusivas inspiradas en <i>Momo</i> . Se reflexiona sobre la convivencia, el cuidado y la empatía mediante la técnica 1-2-4 en el “Reloj de los Cuidados”, concluyendo con un mural colectivo.	
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.	
Recursos: material fungible, tablets, pizarra digital, mapas.	

Nota. Esta tabla muestra la tercera actividad de desarrollo junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

La última actividad de desarrollo, “Geometría para convivir: descubriendo los espacios de Momo” (véase Tabla 6) los alumnos se organizan en grupos heterogéneos para calcular áreas y volúmenes de edificios importantes del universo de Momo, como la casa de Momo, el anfiteatro o la torre del Maestro Hora. Pero el objetivo va más allá de las matemáticas: se busca que reflexionen sobre cómo estos espacios facilitan la convivencia inclusiva, el apoyo mutuo y la comunicación entre personas diversas.

Los grupos describirán cómo los espacios promueven encuentros significativos, fomentan la escucha activa, la empatía y el respeto, y cómo pueden adaptarse para incluir a quienes suelen sentirse excluidos. Para asegurar la participación de todos, se asignarán roles cooperativos relacionados con la convivencia, y el docente acompañará con apoyos adaptados según las necesidades del alumnado.

Una vez finalizados los cálculos y las descripciones, se realizará la técnica de “Lápices al Centro” para profundizar en la reflexión sobre convivencia inclusiva y el valor social de los espacios trabajados. Cada grupo recibirá una serie de preguntas relacionadas con la convivencia, por ejemplo: ¿Qué actitudes fomentan que todos se sientan incluidos en un espacio? ¿Cómo podemos ayudar a que alguien que se siente excluido se integre? ¿De qué manera un espacio puede cambiar cuando hay respeto y apoyo mutuo?

Cada alumno tendrá un número asignado y, en orden, leerá en voz alta la pregunta correspondiente. Los lápices estarán en el centro de la mesa y mientras estén allí, sólo se puede escuchar y hablar, pero nadie puede escribir ni interrumpir. El grupo discutirá cada pregunta hasta llegar a un acuerdo o respuesta común. Sólo cuando todos estén de acuerdo, se retirarán los lápices y se escribirá la respuesta conjunta en el papel.

Si el grupo no llega a una conclusión o hay dudas, se vuelven a poner los lápices en el centro para continuar el diálogo sin presión individual. Esta dinámica fomenta la colaboración, la escucha activa y el respeto, evitando que ningún alumno se sienta señalado por dificultades individuales, pues el éxito o el error es siempre del grupo.

Finalmente, los grupos compartirán sus reflexiones y compromisos para mejorar la convivencia en el aula, que se plasmarán en un mural colaborativo llamado “Los espacios que construimos juntos”.

Al igual que todas las actividades cuenta con dos opciones de multinivelación. La primera opción es más concreta y estructurada: los estudiantes trabajan con materiales adaptados, como un mapa base de los espacios de Momo con imágenes claras y textos sencillos. Las tareas se distribuyen según las habilidades de cada alumno, con apoyo cercano del docente o compañeros de referencia para facilitar la comprensión y la participación activa.

La segunda opción permite un enfoque más abstracto y autónomo, donde los grupos diseñan y describen los espacios simbólicamente, eligiendo las características que favorecen la

convivencia inclusiva. En esta modalidad, realizan los cálculos y las reflexiones con mayor libertad, gestionando colectivamente la presentación en formatos variados, según sus preferencias y fortalezas.

En sintonía con los principios del DUA, esta actividad ofrece múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Se utilizan recursos visuales, textos adaptados, esquemas y herramientas digitales para facilitar la comprensión del contenido matemático y de convivencia. Los estudiantes pueden expresar sus resultados y reflexiones mediante presentaciones orales, dibujos, murales o cálculos escritos, adaptándose a sus estilos de aprendizaje. Además, el contexto significativo de los espacios de Momo y el enfoque cooperativo fomentan la motivación, la empatía y la participación activa de todos los alumnos.

Tabla 6. 4ª actividad de desarrollo tarea 1

Tarea 1		Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: una sesión		
Objetivos	8	
Contenido	Figuras geométricas de 2 o 3 dimensiones de objetos de la vida cotidiana estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas de 2 dimensiones por composición o descomposición.	
4º Actividad de desarrollo		
“Geometría para convivir: descubriendo los espacios de Momo” → Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos para calcular áreas y volúmenes de edificios del universo de Momo, mientras reflexionan sobre cómo estos espacios fomentan la convivencia inclusiva, la empatía y el apoyo mutuo. Mediante roles cooperativos y la técnica “Lápices al Centro”, profundizan en el diálogo y construyen compromisos para mejorar la convivencia en el aula.		
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 1: construcción del anfiteatro.		
Recursos: material fungible, tablets, pizarra digital, platillas de cálculo, regletas, cubos o material manipulativo.		

Nota. Esta tabla muestra la cuarta actividad de desarrollo junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

En la caja de aprendizaje titulada “La música ayuda”, se desarrollará a lo largo de 5 sesiones. Su fundamentación curricular se puede ver en Tabla 7. Los alumnos se enfrentan al reto de descubrir qué edificio del universo de Momo quieren destruir los Hombres Grises. Este reto no solo impulsa la aplicación de conceptos matemáticos para calcular áreas y medidas, sino que sitúa la convivencia inclusiva en el centro de la experiencia. Organizados en grupos

heterogéneos, los estudiantes comienzan trabajando colaborativamente al armar un puzle con la planta del edificio, actividad que promueve la cooperación, la escucha activa y la participación equitativa. Luego, mediante códigos QR, acceden a pistas sonoras que incluyen risas, aplausos y diversos sonidos, invitándolos a reflexionar sobre la importancia de respetar y valorar distintas formas de comunicación y expresión dentro de un espacio común.

A continuación, participan en el juego “Quién es quién”, basado en descripciones de personajes diversos que habitan el edificio, lo que les permite ejercitar la empatía y reconocer distintas realidades y perspectivas, fortaleciendo así la inclusión de todas las voces en el grupo. Para resolver el reto, calculan conjuntamente las áreas y medidas necesarias para construir el anfiteatro, que simboliza el espacio donde la convivencia inclusiva y el apoyo mutuo se hacen tangibles.

El producto final es la construcción colectiva en barro del anfiteatro, acompañada de un mural o presentación que refleje las reflexiones del grupo sobre cómo proteger y fomentar la convivencia inclusiva en este espacio y en la vida diaria.

Para garantizar la participación significativa de todo el alumnado, se plantean dos opciones de multinivelación. En la opción A, los grupos trabajan con materiales y textos adaptados, como un mapa base simplificado de la planta, imágenes claras y pistas sonoras más sencillas. Las tareas se distribuyen de acuerdo con las capacidades de cada alumno, permitiendo que todos contribuyan desde sus fortalezas, ya sea armando piezas del puzle, leyendo en voz alta o señalando elementos clave. En la opción B, los estudiantes asumen una mayor autonomía al crear sus propias estrategias para resolver el reto, analizando pistas más complejas y gestionando de forma colaborativa la planificación y construcción del anfiteatro, con formatos de presentación más elaborados que pueden incluir maquetas digitales o exposiciones orales.

Esta actividad se enmarca en los tres principios del DUA. En cuanto a la representación, se ofrecen múltiples formas para que los alumnos accedan a la información y comprendan el reto, como el uso de imágenes, audios, textos adaptados, y manipulativos, atendiendo a las diversas formas en que cada estudiante aprende. En relación con la expresión, se brinda flexibilidad para que los estudiantes demuestren su comprensión y habilidades a través de diferentes medios, ya sea mediante la construcción física del anfiteatro, la narración oral, dibujos o presentaciones digitales, respetando sus estilos y fortalezas. Finalmente, en lo que respecta a la motivación, la actividad conecta con un contexto real y significativo —el universo

de Momo y la amenaza de los Hombres Grises—, lo que incentiva la implicación activa, el sentido de pertenencia y el compromiso con la convivencia inclusiva, integrando así el aprendizaje con valores sociales y emocionales fundamentales.

Tabla 7. Actividad de evaluación tarea 1

Tarea 1		Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 5 sesiones. Cada fase requiere tiempo para favorecer la comprensión, la participación activa y la aplicación práctica de contenidos		
Objetivos	5, 8, 9, 10	
Contenido	Figuras geométricas de 2 o 3 dimensiones de objetos de la vida cotidiana estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas de 2 dimensiones por composición o descomposición. Comprensión oral y escrita y producción oral y escrita.	
Actividad de evaluación		
“La música ayuda” → Los alumnos, organizados en grupos heterogéneos, resuelven el reto de descubrir qué edificio quieren destruir los Hombres Grises a través de pistas visuales, sonoras y juegos colaborativos. Calculan áreas y medidas para construir el anfiteatro en barro, mientras reflexionan sobre la convivencia inclusiva, la empatía y el respeto en los espacios compartidos. La actividad incluye roles cooperativos y opciones multinivel para asegurar la participación de todos.		
Producto final: construcción del anfiteatro.		
Recursos: materiales fungibles, tablets, barro-arcilla, tarjeas para el quién es quién, puzle del plano.		

Nota. Esta tabla muestra la actividad de evaluación junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

Por otro lado, para la segunda tarea titulada “Voces que cuentan”, se propone la actividad “El tiempo cambia”, Tabla 8, los alumnos se organizan en grupos heterogéneos para comparar los lugares de encuentro de la novela Momo con los espacios de reunión actuales, poniendo el foco en cómo estos espacios facilitan la convivencia inclusiva y el encuentro entre personas diversas. A través de la técnica cooperativa de “Lápices al Centro”, los estudiantes reflexionan colectivamente sobre cómo ha cambiado el uso del tiempo y el valor social de estos espacios en relación con la escucha activa, la empatía y el respeto. Cada grupo recibe preguntas que invitan a pensar en cómo estos lugares pueden promover la inclusión, el apoyo mutuo y la participación de todos, especialmente de quienes suelen sentirse excluidos. Este primer acercamiento es esencial para motivar y contextualizar el producto final de esta tarea, la creación de un podcast.

Para facilitar la participación equitativa, se plantean dos opciones de multinivelación. La opción A se centra en el análisis concreto y contextualizado, utilizando materiales visuales y preguntas adaptadas que permiten a los alumnos trabajar con ejemplos próximos y reconocibles, promoviendo así una comprensión accesible y significativa. En la opción B, los estudiantes trabajan con un enfoque más abstracto y crítico, explorando conceptos más complejos sobre el tiempo, el espacio y la convivencia, y articulando reflexiones más profundas sobre cómo transformar los espacios para que sean más inclusivos. Esta opción incluye la producción de textos orales o escritos y la elaboración de propuestas colectivas para mejorar la convivencia en la escuela y la comunidad.

En cuanto a los principios del DUA, esta actividad ofrece múltiples formas de representación a través de materiales visuales, preguntas escritas y debates orales que atienden diferentes estilos de aprendizaje. También promueve múltiples formas de compromiso, involucrando a los alumnos emocional y cognitivamente en la reflexión sobre la importancia de la inclusión y el cuidado mutuo. Finalmente, brinda diversas formas de acción y expresión, permitiendo que los estudiantes expresen sus ideas y acuerdos mediante la escritura conjunta, la exposición oral o la creación de materiales gráficos que sintetizan sus conclusiones.

Tabla 8. Actividad de introducción tarea 2

Tarea 2	Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: una sesión	
Objetivos	4, 11, 13
Contenido	Comprensión oral y escrita y producción escrita.
Actividad de introducción “El tiempo cambia” → comparan los espacios de encuentro de <i>Momo</i> con lugares actuales, reflexionando sobre el tiempo y la convivencia inclusiva mediante la técnica cooperativa “Lápices al Centro”. Debaten y acuerdan respuestas que promueven el respeto, la empatía y la inclusión en los espacios comunes.	
Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 2: podcast.	
Recursos: material fungible, tablets, actividad de comparación.	

Nota. Esta tabla muestra la actividad de introducción de la segunda tarea junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

Una vez contextualizado el tema, el alumnado trabaja en la actividad “Voces que conectan: podcast para una convivencia inclusiva” en la elaboración del guion del podcast, Tabla 9, pieza central de esta tarea. Los alumnos elaboraran el guion de un podcast centrado en la importancia de la escucha activa, la empatía y la construcción de relaciones significativas como pilares de una convivencia inclusiva. Partiendo de sus propias experiencias, ejemplos extraídos de la obra Momo y situaciones reales vividas en el aula, reflexionan sobre cómo estos valores contribuyen a mejorar la convivencia y el bienestar común. El proceso incluye la planificación, escritura y organización de ideas en equipo, fomentando la colaboración, el respeto por las opiniones diversas y la responsabilidad compartida. Posteriormente, practican la grabación del podcast, aprendiendo a gestionar los tiempos y a expresarse con claridad y respeto hacia el interlocutor.

Se proponen niveles de participación que responden a las distintas fortalezas y estilos de los alumnos. En un nivel inicial, algunos estudiantes trabajarán con preguntas guía que facilitan la organización de sus ideas y les ayudan a conectar experiencias personales con conceptos clave de convivencia. En un nivel más avanzado, otros grupos asumirán la responsabilidad de generar preguntas propias y construir un guion más elaborado, incorporando reflexiones complejas y ejemplos tanto de la obra como de su entorno cotidiano. Esta diversidad promueve que cada alumno aporte desde su punto fuerte y crezca a su ritmo.

Este diseño prioriza el acceso flexible al aprendizaje, con múltiples medios para entender y construir significado. Se combina la exploración auditiva, oral y escrita, permitiendo que cada alumno escoja cómo procesar y expresar la información. La motivación se potencia al conectar la actividad con las vivencias personales y la relevancia social, haciendo tangible la importancia de la escucha activa y la empatía en su día a día. Finalmente, se habilitan múltiples vías para la expresión: desde escribir el guion hasta grabar el podcast, incentivando la creatividad, la colaboración y la autoevaluación en diferentes formatos.

Tabla 9. Actividad de desarrollo tarea 2

Tarea 2		Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 2 sesiones		
Objetivos	4, 5, 12, 13	
Contenido	Comprensión oral y escrita y producción escrita.	

1ª Actividad de desarrollo “Voces que conectan: podcast para una convivencia inclusiva” → En grupos, el alumnado elabora el guion de un podcast que reflexiona sobre la importancia de la escucha activa, la empatía y las relaciones significativas, partiendo de experiencias propias, la obra Momo y situaciones reales del aula. Luego practican la grabación, desarrollando habilidades comunicativas y colaborativas centradas en la convivencia inclusiva.

Esta actividad contribuye a lograr el producto final de la tarea 2: podcast

Recursos: material fungible, tablets o grabadoras, plantillas de guion, pizarra digital, fragmentos de la obra *Momo*, tarjetas de emociones, rúbrica de evaluación

Nota. Esta tabla muestra la primera actividad de desarrollo de la segunda tarea junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

La tarea finaliza con la grabación del podcast, que sintetiza los aprendizajes previos. Esta se realiza en el aula de radio, en parejas o pequeños grupos, ofreciendo diversas formas de participación para asegurar la inclusión. La actividad, “Escucharnos para Crecer: Podcast sobre Empatía y Convivencia”, promueve la competencia oral en un ambiente motivador, donde los estudiantes expresan sus ideas con confianza, véase Tabla 10. El uso de tarjetas de memorización y guiones facilita la exposición, y la tecnología accesible convierte la evaluación en una experiencia significativa. Así, se integran contenidos lingüísticos y valores de convivencia en un formato cercano al alumnado. La evaluación se realiza mediante lista de cotejo, recogiendo evidencias claras de las competencias desarrolladas.

Para adaptarse a las diversas formas en que los estudiantes prefieren aprender y expresarse, esta fase ofrece dos modalidades de participación: algunos podrán trabajar en parejas, lo que facilita un espacio más íntimo y seguro para compartir ideas y grabar; mientras que otros formarán pequeños grupos, favoreciendo el intercambio de perspectivas y la construcción colaborativa del contenido. Esta flexibilidad busca que cada estudiante se sienta cómodo y motivado, fortaleciendo el sentido de comunidad y respeto mutuo en el aula.

El DUA guía la planificación con un enfoque práctico: se proveen guiones simplificados y tarjetas de apoyo para quienes necesitan estructura al expresarse; se incorporan herramientas digitales para que el control del tiempo de grabación sea intuitivo y autónomo; y se habilitan diversos formatos para que cada alumno pueda representar su aprendizaje de la manera que mejor se adapte a sus habilidades, ya sea oralmente o mediante el uso de tecnología accesible. Así, el proceso se convierte en una experiencia inclusiva y personalizada que potencia tanto la competencia comunicativa como el trabajo en equipo.

Tabla 10. Actividad de evaluación tarea 2

Tarea 2	Metodología: trabajo cooperativo
Temporalización: 2 sesiones	
Objetivos	4, 5, 12, 13
Contenido	Producción oral.
1ª Actividad de evaluación “Escucharnos para Crecer: Podcast sobre Empatía y Convivencia” → Grabación del podcast en la radio.	
Producto final: Podcast	
Recursos: material fungible, tablets o grabadoras, plantillas de guion, pizarra digital, aula de radio.	

Nota. Esta tabla muestra la actividad de evaluación de la segunda tarea junto con su fundamentación curricular. Elaboración propia.

3.3.4. Cronograma

Este cronograma, véase en Tabla 11, permite visualizar de manera clara y secuencial el avance del alumnado desde los primeros momentos de activación de conocimientos hasta la elaboración final del producto: un podcast reflexivo y colaborativo. Asimismo, facilita la planificación docente, al permitir anticipar los tiempos dedicados a la investigación, al trabajo cooperativo, a la producción oral y escrita y a los momentos de evaluación.

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación se regirá por la Resolución de 26 de junio de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la Educación Primaria y de la evaluación del aprendizaje del alumnado. En todo momento, se llevará a cabo una evaluación formativa, enfocada en proporcionar una retroalimentación para mejorar el aprendizaje durante el proceso educativo. Este feedback se basa en comentarios descriptivos o sugerencias que ayudan al estudiantado a tomar buenas decisiones, identificar sus fortalezas y superar obstáculos.

Además, se destaca la importancia del proceso mediante el cual el alumnado aprende, buscando el máximo rendimiento acorde al nivel de conocimiento de cada persona, ya que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo. Esta evaluación se realiza durante el proceso

de enseñanza y aprendizaje, recopilando información en tiempo real sobre los avances, dificultades y necesidades, donde todo es evaluable, pero, no todo es calificable.

Al comienzo de la unidad, se llevará a cabo una evaluación inicial mediante la activación de los conocimientos previos, lo cual permite comprender el nivel de comprensión de los estudiantes, adaptar la enseñanza y establecer expectativas realistas. En resumen, esta evaluación inicial proporciona información valiosa para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Comenzando a evaluar la tarea 1, para la actividad de activación de conocimientos previos y de introducción se ha optado por una evaluación mixta, permitiendo valorar tanto los aprendizajes académicos como las actitudes, habilidades sociales y reflexiones personales que el alumnado va construyendo. Esta combinación ofrece una visión más completa del aprendizaje y favorece el desarrollo integral de competencias.

La estrategia más adecuada es el uso de una rúbrica, utilizada en ambas actividades que permitirá recoger evidencias claras sobre tres dimensiones clave: el dominio de los contenidos matemáticos relacionados con la medición y representación del tiempo; la capacidad de análisis y reflexión crítica sobre el uso del tiempo en relación con los vínculos personales y la convivencia; y, finalmente, el grado de implicación, respeto y escucha activa durante las dinámicas grupales.

Dicha rúbrica contempla niveles de desempeño que valoran no solo la precisión en el cálculo o en la elaboración de gráficos, sino también aspectos como la participación equitativa en el grupo, la inclusión de todas las voces, y la elaboración de propuestas para mejorar la convivencia diaria.

Para la primera actividad de desarrollo, "Escucharnos cambia la ciudad", se ha optado por una evaluación mixta, que combina tanto la observación directa del desempeño social y comunicativo del alumnado como elementos más subjetivos vinculados a la empatía, la escucha activa y la capacidad para proponer mejoras significativas en la convivencia escolar. Se emplea una lista de cotejo complementada con anotaciones cualitativas, que permitirá al docente registrar de forma sistemática y estructurada el desarrollo de habilidades clave para la convivencia inclusiva.

Entre los indicadores evaluados están la capacidad para escuchar sin interrumpir, la precisión al parafrasear ideas, el respeto en las intervenciones y la participación proactiva para identificar y proponer soluciones. Además, se valorará la actitud abierta al diálogo y la empatía demostrada en las discusiones grupales.

El docente observará si el alumno mantiene contacto visual, utiliza lenguaje adecuado y si sus aportaciones enriquecen la reflexión colectiva. También se tendrá en cuenta la habilidad para comprender emociones y puntos de vista de compañeros, reflejando una escucha genuina y empática.

En la segunda actividad de desarrollo, centrada en la investigación sobre los lugares clave de la historia de Momo, se mantiene la evaluación mixta con una lista de cotejo que permitirá valorar de forma detallada tanto la participación individual como el trabajo en equipo durante la investigación y reflexión grupal. Este instrumento recoge indicadores concretos que miden habilidades comunicativas, analíticas y sociales, fundamentales para el desarrollo de una convivencia inclusiva.

Se consideran indicadores de logro la capacidad para describir con claridad y precisión los espacios estudiados, la profundidad en la reflexión sobre cómo estos lugares afectan las relaciones entre las personas, y la participación activa y respetuosa en la elaboración de propuestas para mejorar la convivencia en el entorno escolar y comunitario. También se valorará la cooperación, el respeto a las ideas ajenas y la integración diferentes puntos de vista en la propuesta final.

En la tercera actividad, "Mapa del tiempo de Momo", la evaluación se configura como una evaluación mixta, que combina elementos cuantitativos y cualitativos para reflejar tanto el dominio de contenidos matemáticos como las competencias sociales y emocionales relacionadas con la convivencia inclusiva.

El instrumento principal es una rúbrica diseñada para valorar dimensiones como la coherencia y creatividad en el diseño del mapa simbólico, precisión en la estimación de tiempos, participación activa en roles cooperativos y calidad de reflexiones individuales y grupales durante la dinámica del "Reloj de los Cuidados".

La cuarta actividad, "Geometría para convivir: descubriendo los espacios de Momo", también contempla evaluación mixta, combinando valoración cuantitativa del dominio matemático con evaluación cualitativa sobre habilidades sociales y reflexión en convivencia inclusiva.

Se emplea una rúbrica que mide precisión en cálculos, comprensión geométrica y capacidad para describir cómo los espacios promueven inclusión, empatía y apoyo mutuo. Los indicadores incluyen exactitud en cálculos, uso de estrategias variadas adaptadas a niveles, participación activa en la dinámica "Lápices al Centro" con escucha y respeto, y calidad de reflexiones y propuestas para la convivencia.

Finalmente, para la actividad "La música ayuda", la evaluación mixta permite valorar aspectos cuantificables y cualitativos del proceso y producto final. Se utiliza una lista de cotejo para registrar criterios técnicos y socioemocionales.

Los indicadores incluyen participación equitativa, cooperación en tareas grupales, respeto a formas diversas de comunicación, empatía en el juego "Quién es quién", precisión en cálculos matemáticos y creatividad en el diseño final del anfiteatro y el mural. El docente realizará además observaciones cualitativas sobre la dinámica grupal y expresión de valores esenciales para la convivencia inclusiva.

En la actividad introductoria de la tarea 2, "El tiempo cambia", se opta por evaluación mixta para valorar reflexión profunda y comprensión conceptual vinculadas a la convivencia inclusiva. La observación sistemática de la técnica cooperativa "Lápices al Centro" con lista de cotejo registra indicadores como comparación crítica de espacios, expresión respetuosa de ideas y participación equitativa.

La evaluación cualitativa complementa la cuantitativa, registrando dinámica grupal, gestión de turnos y estilos de expresión, garantizando valoración adaptada a diversas necesidades y estilos de aprendizaje. Esta estrategia genera un ambiente que motiva la participación de todos y sienta bases para el podcast final.

En la segunda actividad, elaboración del guion del podcast, se mantiene evaluación mixta con criterios lingüísticos, cooperativos y actitudinales vinculados a convivencia inclusiva. Se utiliza lista de cotejo para guiar la coevaluación, promoviendo reflexión sobre implicación y cumplimiento de objetivos.

La lista recoge indicadores como claridad y coherencia del guion, integración de experiencias personales y referencias a la obra, y capacidad para organizar ideas respetando la diversidad. También se valoran escucha activa, respeto, responsabilidad compartida y gestión del tiempo.

La coevaluación y observación docente facilitan valoración metacognitiva para mejorar el trabajo antes de la grabación, fomentando un proceso colaborativo, reflexivo y respetuoso que fortalece producto y relaciones.

La evaluación final, “Escucharnos para Crecer: Podcast sobre Empatía y Convivencia”, combina aspectos técnicos y sociales mediante lista de cotejo que valora guion, control del tiempo, expresividad, trabajo en equipo y participación inclusiva. Incluye autoevaluación, coevaluación y observación docente, promoviendo reflexión sobre empatía y convivencia y una experiencia significativa para el alumnado.

4. Conclusiones

El presente TFM no solo ha sido una oportunidad para profundizar en propuestas educativas inclusivas y emocionalmente significativas, sino también un ejercicio de toma de conciencia sobre el papel transformador que puede asumir la escuela cuando pone el foco en la persona. A través de la literatura, del trabajo cooperativo y de un diseño metodológico centrado en la diversidad, se ha construido una intervención que va más allá del currículo, promoviendo una educación sensible, participativa y abierta al otro. Esta experiencia ha reforzado mi convicción de que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar, escuchar y crear espacios donde cada alumno pueda sentirse reconocido. Como docente, este trabajo me compromete aún más con una mirada pedagógica capaz de integrar emoción, equidad y creatividad, convencida de que la verdadera innovación educativa nace de la voluntad de entender a quienes tenemos delante y de diseñar entornos donde todos puedan aprender desde lo que son, y no desde lo que les falta.

En relación con el objetivo general, que consistía en diseñar una propuesta de intervención multinivel que integre estrategias inclusivas y fomente el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de relaciones sociales significativas en un aula inclusiva de cuarto de Educación Primaria a partir de la obra de Momo (Ende, 1973), este ha sido alcanzado mediante el diseño de una intervención pedagógica estructurada, basada en un sólido marco

teórico que combina educación emocional, convivencia inclusiva, DUA y literatura como vehículo didáctico. La intervención, articulada en diversas actividades multinivel, ha sido cuidadosamente pensada para ajustarse a las necesidades del alumnado, prestando especial atención a la inclusión de una alumna con TEA y al contexto social del grupo-clase. El trabajo demuestra cómo es posible transformar la dinámica del aula utilizando un enfoque holístico, adaptativo y emocionalmente significativo.

En cuanto a los objetivos específicos, se puede afirmar que todos han sido cumplidos de forma coherente y progresiva. En primer lugar, reflexionar sobre el concepto de la educación emocional y su impacto en la mejora del clima escolar y la convivencia ha sido abordado en profundidad en el marco teórico, donde se ha demostrado cómo las competencias emocionales contribuyen directamente al bienestar y la calidad de la convivencia. El segundo objetivo, analizar cómo las virtudes (empatía, escucha activa...) contribuyen al desarrollo del carácter y a la formación de vínculos positivos entre iguales, se ha cumplido a través del análisis de autores clave y su integración en las actividades planteadas. En tercer lugar, evidenciar cómo la literatura, en concreto la obra de Momo, es un recurso pedagógico valioso para trabajar la dimensión emocional, ha sido el núcleo vertebrador de la propuesta, demostrando su potencial a nivel narrativo y simbólico. El cuarto objetivo, estudiar los principios del DUA y el enfoque multinivel como herramientas para abordar la diversidad social, cognitiva y emocional, se ha materializado en la estructura metodológica de las sesiones, garantizando accesibilidad y adaptabilidad. Por último, diseñar una propuesta de intervención que fomente la participación activa, el desarrollo emocional y las relaciones sociales significativas, ha sido plasmado en la concreción práctica del plan de intervención, mostrando su viabilidad y coherencia con el marco teórico.

La principal contribución de este trabajo reside en demostrar que es posible integrar de forma coherente la literatura, la educación emocional y los enfoques inclusivos en una misma propuesta educativa. La novela Momo no solo ha sido un recurso literario, sino un medio para generar reflexión, diálogo y transformación en el aula. Esta propuesta no implementada, pero fundamentada en evidencias y diseñada desde la realidad escolar, representa un modelo replicable y adaptable a otras aulas, ofreciendo al profesorado herramientas prácticas para

favorecer la convivencia y el bienestar emocional desde una perspectiva inclusiva, humana y educativa.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

Durante la elaboración de este Trabajo Fin de Máster se han presentado diversas dificultades que han condicionado, en mayor o menor medida, el desarrollo del proyecto. La principal limitación ha sido la gestión del tiempo. Compatibilizar la investigación con las responsabilidades laborales, los estudios y la vida familiar ha supuesto un desafío constante. Esta situación ha afectado la planificación de ciertas fases, especialmente las relacionadas con la profundización teórica y la validación empírica de la propuesta. Aun así, se ha intentado mantener el compromiso académico, el rigor metodológico y una actitud reflexiva durante todo el proceso.

Otro aspecto a destacar ha sido la limitada disponibilidad de bibliografía específica que abordase de forma integrada los temas centrales del trabajo: literatura infantil, educación emocional, inclusión y enfoque multinivel. Aunque se han consultado y trabajado las fuentes fundamentales, ha resultado difícil encontrar investigaciones que articulen todos estos elementos de manera conjunta. Esto ha requerido una labor más exhaustiva de búsqueda y una mayor flexibilidad a la hora de establecer conexiones entre marcos teóricos procedentes de distintos ámbitos educativos.

En relación con la orientación teórica y metodológica, también se han encontrado obstáculos. A pesar del acompañamiento tutorial, la novedad e interdisciplinariedad del enfoque dificultaron la toma de decisiones metodológicas claras desde el inicio. Definir el diseño más adecuado, seleccionar herramientas pertinentes para el desarrollo de la propuesta y mantener la coherencia entre los distintos elementos teóricos y prácticos del trabajo supuso un esfuerzo constante. Asimismo, la falta de recursos materiales y de tiempo impidió llevar a cabo una implementación en el aula, lo que habría aportado información valiosa sobre la aplicabilidad real de la propuesta.

5.2. Prospectiva

A pesar de estas limitaciones, este TFM sienta las bases para futuras líneas de trabajo e investigación en el ámbito de la innovación educativa, la inclusión y la educación emocional. La propuesta diseñada ofrece una herramienta adaptable para docentes interesados en promover vínculos afectivos y estrategias pedagógicas más sensibles a las necesidades emocionales y personales del alumnado.

Entre las proyecciones posibles, destaca la viabilidad de aplicar esta propuesta en un aula real y analizar sus efectos a través de una investigación de corte cualitativo. Incorporar instrumentos como diarios de aula, entrevistas con el alumnado o registros de participación permitiría evaluar con mayor profundidad el impacto de la intervención. De este modo, se podrían realizar ajustes que refuerzan su eficacia y pertinencia.

Además, el enfoque transversal de la propuesta, que combina literatura, convivencia, emociones y contenidos curriculares, la convierte en una herramienta versátil que puede adaptarse a otras etapas educativas, como la Educación Infantil o la Educación Secundaria, modificando el nivel de complejidad, pero manteniendo su esencia pedagógica. Asimismo, se podría extender el modelo a partir de otras obras literarias con fuerte carga simbólica, creando un banco de propuestas didácticas que fomenten la inclusión y el desarrollo emocional a través de la literatura.

En definitiva, aunque este trabajo no ha resuelto de forma empírica el problema planteado inicialmente, sí ha contribuido a reflexionar y diseñar una intervención educativa con potencial transformador. Representa un primer paso hacia una práctica docente más consciente, empática e inclusiva. Más allá de ser un cierre académico, este TFM pretende ser un punto de partida para seguir investigando, adaptando y enriqueciendo el trabajo en el aula desde una perspectiva humana y comprometida con una escuela para todas y todos.

6. Referencias bibliográficas

- Abad, J. V. (2021). *Convivencia restaurativa: Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Ediciones SM.
- Aguilar, M. (2021). La enseñanza de 'Momo' de Michael Ende: la lentitud también es subversión. *Pijamasurf*. <https://acortar.link/mQU9rM>
- Aguilar, M. (2022). La enseñanza de 'momo' de Michael Ende: la lentitud también es subversión. *Insurgencia Magistral*. <https://acortar.link/SVGALM>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Springer Natura link*, 6, 109-124. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Álava, S. (2016). ¿Por qué son tan importantes los amigos en la infancia? Colaboración con el diario El Mundo. *Silvia Álava Sordo. La Psicología es para Todos los Días*. <https://acortar.link/cBw26W>
- Alcoser, R., Moreno, B., y León, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 12(31), 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248011/582661248011.pdf>
- Álvarez, C., y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza y Teaching*, 33(2), 43-58. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/et20153324358/14036>
- Álvarez, P. (2015). La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Arenas, M., Molla, M., y Mekonnen, Y. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-10. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/fpsyg-2-1526371.pdf>

- Arias, C., del Valle, M., Zamora, E., Román, M., Sulpizio, M y Urquijo, S. (2025). Regulación emocional y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Psychologia*, 19(1), 57-70.
https://www.researchgate.net/publication/389571308_Regulacion_emocional_y_an_siedad_ante_examenes_en_estudiantes_universitarios
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2023). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210 <https://goo.su/f37w>
- Atreyu. (2024). Michael Ende: Fantasía no tiene Fronteras. *Fronteras de fantasía*.
<https://acortar.link/Y0IJHf>
- Avendaño, L. y Pastor, M. J. (2012). *El estudio de los agrupamientos flexibles y su inclusión en un proyecto de dirección de centro*. CEU.
- Barrios, A., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias, *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, (24), 3-16.
 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/24_CONVIVES15diciembre18.pdf
- Bećirović, S. (2023). The Relationship Between Cooperative Learning, Cultural Intelligence, EFL Motivation and Students' Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *SAGE Open*, 13(4).
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440231208975>
- Belinco, A. (2016). Momo, una niña en resistencia. *Otras Voces en Educación*.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., y Pye, B. E. (2013). Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590–600.
<https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/brain.2013.0166>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencia básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/editum,+99071-397681-1-CE.pdf

- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
<https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bodoque, J. L., Fernández, P., Soler, M. J., Urizar, F. (1998). *El mundo de Momo: Materiales didácticos para el primer ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra.
https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/momo_dg.pdf/28a9617d-e50f-495d-aa22-aeb055cd2997
- Boland, D. E., Alkhalifa, K. B., & Al-mutairi, M. A. (2019). Co-Teaching in EFL Classroom: The Promising Model. *English Language Teaching*, 12(12), 95-98.
<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/41314>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 61-86. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaLogicaDelCompromisoDelProfesoradoYLaResponsabili-4453235.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva*. Fuhem.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

- Cabrales, L. Y., Contreras, N., González, L. A., y Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Universidad del norte. <https://acortar.link/BldgsO>
- Cabrerizo, J., Rubio, M^a. J., y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Pearson.
- Calderón, M., Otálora, D. M., Guerra, S. P., y Medina, E. D. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios pedagógicos*, 44(3). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000300303&script=sci_arttext&tlng=pt
- Carr, D. (2006). Moral education at the movies: On the cinematic treatment of morally significant story and narrative. *Journal of Moral Education*, 35(3), 319–333. <https://acortar.link/BldgsO>
- CASEL. (2025). *What Is Social and Emotional Learning*. CASEL District Resource Center. <https://drc.casel.org/what-is-sel/>
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación primaria*, 9(2), 264-275. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mcastellary,+Journal+manager,+18+Art%C3%ADculo+Rodrigo+Castillo+DOCENTE+INCLUSIVO,+AULA+INCLUSIVA.pdf>
- Castillo, N. M. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153161430004/html/>
- Castillo, O., y Ortí, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 55-66. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DocenciaCompartida-8045901%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DocenciaCompartida-8045901%20(7).pdf)
- Cayambe, J. M., Sánchez, M. L., Núñez, I. M., y Silva, I. M. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/379970737_El_docente_como_gestor_de_emociones_en_ambientes_de_aprendizajes

- Cervantes, P., Murillo, A., y Serna, L. (2022). La inteligencia emocional: Una necesidad actual en el docente. *Reforma Siglo XXI*, 28(110), 39–40. <http://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/175>
- Chacón, L., y Sánchez, J. C. (2022). La Educación Positiva en España: revisión de su evidencia empírica. *Complutense de Educación*, 34(1), 81-93. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/68094/081-093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Christenson, S., Reschly, A. y Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Claudio, L., y Stingone, J. (2008). Improving Sampling and Response Rates in Children's Health Research Through Participatory Methods. *Revista de Salud Escolar*, 78(8), 445–451. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2008.00328.x>
- Coll, C., y Onrubia, J. Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54. https://www.academia.edu/29547407/EVALUAR_EN_UNA_ESCUELA_PARA_TODOS
- Collins, R. y Cooper, P. (2005). *The power of the story: Teaching Through Storytelling*. Waveland Pr Inc.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2018). Circular del consejero de educación y cultura sobre las instrucciones que regulan la aplicación del protocolo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar en los centros docentes no universitarios del principado de Asturias. <https://www.educastur.es/-/instrucciones-de-aplicaci%C3%B3n-del-protocolo-de-actuaci%C3%B3n-ante-situaciones-de-posible-acoso-escolar>
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2018). *Circular del concejero de educación y cultura sobre las instrucciones que regulan la aplicación del Protocolo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/dyqNFw>
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2024). *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo*. <https://acortar.link/I7l6yx>

- Consejería de Salud del Principado de Asturias. (2022). *Guía para centros educativos. Promoción del bienestar emocional, prevención, detección e intervención ante la conducta suicida* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/JH5aFP>
- Consejería de Salud del Principado de Asturias. (2023). *Promoción del Bienestar Emocional, Prevención, Detección e Intervención ante la conducta suicida. Guía para centros educativos*. <https://acortar.link/JH5aFP>
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea, C 119, 2-10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>
- Constitución Española de 1978. Constitución Española. 29 de diciembre de 1978.
- Gobierno de México. (2015). *La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CONADIS. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad?idiom=es>
- CPEIP. (2020). *Herramientas para fortalecer vínculos socioemocionales en la escuela*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/11/herramienta-fortalecer-vinculos-final4.pdf>
- Cruz, J. (2017). *Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica para la prevención del acoso escolar*. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0863.pdf>
- Cuizano, I. N. (2022). Cuestionario de desarrollo de competencias emocionales en jóvenes [Tesis de doctorado] Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101736>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decreto 156 de 2022 [con fuera de ley]. Por el que se regula el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. 5 de agosto de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>

Decreto 249/2007 [con fuerza de ley] por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. 26 de septiembre de 2007. <https://acortar.link/BBf5bw>

Decreto 299 de 2014 [con fuerza de ley]. Por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. 23 de diciembre de 2014. <https://sede.asturias.es/bopa/2014/12/29/2014-22349.pdf>

Denham, S. A. (2018). Assessment of SEL in educational contexts: Current practices and pressing issues. En J. A. Durlak et al. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 285-300). Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The Socialization of Emotion: Current Research and Future Directions. *Early Education and Development*, 23(1), 5–17. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ch24handbookofsocializationDRAFT.pdf>

Denham, S. A., y Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>

Departamento de orientación IES Juan Antonio Fernández Pérez. (2021). Adaptaciones Curriculares. Diferencia entre significativas y no significativas. *ORIENTA. Departamento de Orientación. IES Juan Antonio Fernández Pérez*. <https://orientaiesjuanantoniofernandez.blogspot.com/>

Díaz, C. G., y Borroto, E. R. (2022). Instrumentos de evaluación en educación médica: revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(2), 170-179. <https://acortar.link/ARLoRo>

Díaz, M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo*. Santillana activa.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Bymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based

- Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 450-432.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2025). Docencia compartida: una apuesta ética por la inclusión. *Mon petit coin d'éducation*.
<https://coralelizondo.wordpress.com/2025/05/15/docencia-compartida-una-apuesta-etica-por-la-inclusion/>
- Escobar, E. A. (2020). Aproximaciones conceptuales de la teoría ecológica para la convivencia escolar: un plan de acción. *Revista Venezolana de Investigación*, (2), 16-23.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8358-21462-1-SM.pdf>
- Espinosa, Z., Ahedo, J., y Rumayor, M. (2023). Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 143-169.
<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol81/iss284/1/>
- Extremera, N. (2016). Educadores de corazón Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y maestros*, (368), 65-72.
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+PyM+368_11_b%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+PyM+368_11_b%20(1).pdf)
- Fernández, E. (2023). *El Aprendizaje Cooperativo como vehículo para mejorar la Convivencia Escolar a través de la Educación en Valores* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad a distancia de Madrid. <https://acortar.link/mywp14>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Narcea Ediciones.
- Fernández, P. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Fierro, C., y Carbajal, A. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/98>

- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>
- Fierro, M.C., Martínez, R., y Carbajal, P. (2010). *Ojos que sí ven: casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM.
- Florian, L., y Black, K. (2013). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Informe Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente*. [Archivo PDF]. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/SOWC2021_ExecSum_SP_PRINT.pdf
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://www.jstor.org/stable/3516061>
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- Fritz, H. D. (2024). El proceso de amistad en el preescolar y las voces de las niñas y los niños mediante el enfoque mosaico. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 15-44. <https://rieeb.iberio.mx/index.php/rieeb/article/view/68/176>
- Fuentes, J. L., Martín, P., y Redondo, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: Diseño de un patio escolar mediante un proyecto de aprendizaje-servicio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 149–167. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/24496/20348>
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://revistas.uam.es/rep/article/download/12187/17503>
- Gallardo, P., Gallardo, F.J., y Gallardo, J. A. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Octaedro.

- García, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/654-2562-1-PB4.pdf
- García, A. B. (2021). La educación inclusiva como derecho efectivo. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 67-80. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerechoEfectivo-8045902.pdf
- García, A., y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- García, C., y Neger, I. (2022). *Construcción y evidencias psicométricas del cuestionario de desarrollo de competencias emocionales en jóvenes de la ciudad de Huaraz* [Tesis de Doctorado]. Universidad Cesar Vallejo. <https://acortar.link/D9CHsf>
- García, M. y Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(6), 43-52. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf
- García, S. (2021). Elogio de la lentitud, la preciosa enseñanza extraída del libro "Momo" de Michael Ende. *Cultura inquieta*. <https://goo.su/GKzQzF>
- García, S. (2021). Elogio de la lentitud, la preciosa enseñanza extraída del libro "Momo" de Michael Ende. *Cultura Inquieta*. <https://acortar.link/VivfWr>
- García-Gutiérrez, J., del Pozo, A., y Fuentes, J. L. (2018). La promoción de la competencia ética y el compromiso cívico en proyectos universitarios de aprendizaje-servicio. En M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: Los retos de la evaluación* (pp. 118–133). Narcea.
- Gázquez, J. J., Modero, M. de M., Pérez, M. C., Martos, A. Simón, M. de M. Barragán, A. M., y Sisto, M. (2018). *La Convivencia Escolar: un acercamiento multidisciplinar. Volumen III*. ASUNIVEP.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Praeger.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós Sa.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Greenberg, L. (2014). *Emociones: una guía interna*. Serendipity.
- Guillén, J. (2008). ESTUDIO CRÍTICO DE LA OBRA: “LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>
- Hernández, C. M., Rodríguez, A. F., Kostiv, O Domínguez, R., Hess, S., Capote, C., Gil, P., Rivero, F. (2022). La escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la perspectiva docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*, 28(1), 61–69. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2021a5>
- Hernández, M. A., Álvarez, J. S., y Sánchez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5983/1273>
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://acortar.link/uD4sp2>
- Hué, J. (2007). *Competencia emocional: Programas de desarrollo para educación secundaria*. Editorial MAD.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. GRAO.
- Iglesias, P., y Romero, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 350–350. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930013/html/>
- Imbernon, F. (1999). *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Graó

- Immordino, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton & Company.
- Infancia y Desarrollo Pleno. (2025). La amistad en la infancia: Un pilar fundamental para el desarrollo. *Infancia y Desarrollo Pleno*. <https://acortar.link/8GKJuo>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens, M., y de Boer, H. (2019). *The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review*. Research Papers in Education. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/The_relationships_between_school_belonging_and_stu.pdf
- Lago, P. (2022). Recomendación literaria: Momo de Michael Ende. *Educoencasa*. <https://educoencasa.com/recomendacion-literaria-momo-de-michael-ende/>
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lansford, J. E., Yu, T., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Dodge, K. A. (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 111–117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397313001068?via%3Dihub>
- Leiva, J, J., y Alcalá, M, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Octaedro.
- Lay General de Educación y Finanzamientos de la Reforma Educativa [LGE 14/1970, Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 187, 4 de agosto de 1970]. BOE. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica de Educación [LOE 2/2006, Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 106, 4 de mayo de 2006]. BOE. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE 1/1990, Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 239, 4 de octubre de 1990]. BOE. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE 3/2020, Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 340, 29 de diciembre]. BOE. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, V., Lagos, N. G., y Hidalgo, J. P. (2022). Validación del ICEA. *Revista Educación*, 46(2), 1-15. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/47960>
- Luijten, C. C., van de Bongardt, D., Jongerling, J., y Nieboer, A. P. (2023). Adolescents' friendship quality and over-time development of well-being: The explanatory role of self-esteem. *Journal of Adolescence*, 95(5), 1–10. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jad.12175>
- Luque, D. J., y Luque, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408003>
- Magali, F., Llaguno, B. G., Contreras, J. H., Rivera, L. L. (2023). Relaciones interpersonales en la convivencia personal. *Recimundo*, 7(1), 374-380. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-RelacionesInterpersonalesEnLaConvivenciaPersonal-8882720.pdf>
- Malagón, J. D., González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 211-132. <https://acortar.link/x6xrpe>
- Maldonado, L. (2018). Michael Ende, escritor antisistema: 25 reflexiones para crear un ejército de niños. *El león español*. <https://acortar.link/oKEVXb>
- Manrique, Z. R. (2013). La teoría de Vygostky y el pensamiento crítico en los docentes del Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica. *Revista ECIPerú*, 10(1), 94-99. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDeVygostkyYElPensamientoCriticoEnLosDocent-4814581.pdf>
- Marhuenda, F. y Pastor, J. (2022). *Qué educación queremos: propuestas para la próxima década*. Universitat de València. https://prospectcv2030.com/wp-content/uploads/2022/12/info_edu.pdf

- Martínez, J. (2021). La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Católica de Valencia. <https://acortar.link/VQqKm7>
- Martínez, L. A., y Valle, R. E. (2024). Implementación de un modelo multinivel inclusivo en el área de lectura en inglés dentro del sistema bilingüe. *MLS Educational Research*, 8(1), 191-211. <https://acortar.link/I396Lw>
- Martínez, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/journal/1053/105368882004/html/>
- Martínez, V. (2021). *Educación emocional y bienestar en contextos escolares*. CCS
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://psycnet.apa.org/record/2008-12151-001>
- Mínguez, P. (2024). Docencia compartida: Transformando el reto en oportunidad. Paula Mínguez Picasso.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones para la elaboración de planes de gestión de la convivencia escolar con foco en inclusión y participación*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Orientaciones para fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes: dirigido al director y al comité de gestión del bienestar escolar*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11317EC>
- Mira, J. G., Parra, M. C., y Beltrán, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, (139), 1-17. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1019/1116>
- Montseny, F. (2022). Desarrollo emocional, social y de la personalidad en la infancia. *Democratopia*. <https://kibbutzpsicologia.com/desarrollo-emocional-social-y-de-la-personalidad-en-la-infancia/>
- Morales, M., y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. SM.

- Moreno, C. (2023). *Las aulas multinivel: estrategia inclusiva en la educación infantil*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/4127/Moreno%20Albert%2C%20Cristina%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, F.J y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43. <https://acortar.link/nhBinS>
- Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163–181. <https://psycnet.apa.org/record/2010-14692-004>
- Nin, M. M., y Tamayo, M. E. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva en nivel de formación docente: Revisión sistematizada del período comprendido entre 2016-2022. *MLS Educational Research*, 8(2), 310-324. <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/2394/1416>
- Noddings, N. (1995). Teaching Themes of Care. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 675–679. https://image7.photobiz.com/7541/20190524154325_282678.pdf
- Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. *Journal of Social Science Education*, 10(1), 98-99. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/548-50-1320-1-10-20181127.pdf>
- OMS. (2022). *Informe mundial sobre salud mental*. [Archivo PDF]. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356118/9789240051966-spa.pdf?sequence=1>
- OMS. (2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. *Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders?utm_source
- Ortega, E. M. (2016). Aulas Felices: Incorporación de la pedagogía del humor como estrategia en el aula del nivel inicial [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://core.ac.uk/download/pdf/196542862.pdf>

- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de La Mancha*, (4), 50-54.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93542/00620073000911.pdf?sequence=1>
- Palacios, D., y Berger, C. (2022). La influencia de los amigos en el rendimiento académico de los primeros adolescentes: el papel del estatus social. *Psykhé*, 31(1), 1-14.
<https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21811/38139>
- Paredes, E. M. (2021). La educación inclusiva y la convivencia escolar. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 483-499.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2273/4588>
- Peñalva, A. y Vega, M.A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: es Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 63-80. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853004/html/>
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Málaga.
<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2670/16789222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peralta, F.J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional RIUMA.
<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2670/16789222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J. C., Yañez, S., Ortega, M. C., y Piqueras, J. (2020). Educación Emocional en la Educación para la Salud: Cuestión de Salud Pública. *Clínica y Salud*, 20(10), 1-10.
<https://acortar.link/yUz4Er>
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Graó.
- Puig, J. (2009). Aprendizaje-servicio (ApS): Educación y compromiso cívico. Graó.

- Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/41640/38893>
- Pujolàs, P. (2008). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Pulgar, J., Ramírez, D., Umanzor, A., Candia, C., y Sánchez, I. (2022). Long-term collaboration with strong friendship ties improves academic performance in remote and hybrid teaching modalities in high school physics. *Physical Review Physics Education Research*, 18(1), 1-19. <https://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010146>
- Rao, K., Gravel, J.W., Rose, D. H., Tucker, N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. *International Encyclopedia of Education* 6, 712-720. https://www.researchgate.net/profile/David-Rose-2/publication/365593948_Universal_Design_for_Learning_in_its_3rd_decade_a_focus_on_equity_inclusion_and_design/links/649cc5bb95bbbe0c6efda719/Universal-Design-for-Learning-in-its-3rd-decade-a-focus-on-equity-inclusion-and-design.pdf
- Reconstruye. (2025). La Amistad en la Infancia. *Reconstruye*. <https://acortar.link/OBUSIR>
- Real Academia Española. (2019). Diccionario del estudiante. Real Academia Española.
- Riquelme, E., y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program. *Mind Culture and Activity* 20(3), 226-239. https://www.researchgate.net/publication/272973991_Improving_Emotional_Competence_Through_Mediated_Reading_Short_Term_Effects_of_a_Children%27s_Literature_Program
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(1), 269-277. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100015
- Rodríguez, A. Álvarez, E. y Ordinales, T. (2020). *Huellas para la inclusión*. Textos universitarios ediuno.

- Rodríguez, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinonímicos, sino complementarios. *ALTERNATIVAS*, 18(3), 5-58. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FuncionDirectivaYEstilosDeLiderazgoEducativo-6789139.pdf
- Rodríguez, I. (2012). *Los agrupamientos flexibles intranivel como medida de atención a la diversidad* [Tesis fin de máster]. Universidad Internacional de La Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/767/2012_10_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Romero, D. (2011). *Influencia de las relaciones interpersonales en la autoestima, la motivación y el nivel de logros académicos de estudiantes de II ciclo de la Escuela Francisco Morazán Quesada* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/c8855ee1-4b48-4071-b1b9-faf0b12a7a5b/content>
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Royal College of Psychiatrists. (2025). 87,000 people with a severe mental illness have died from preventable physical health conditions in three years. *RCPSYCH*. <https://acortar.link/a6Zg9s>
- Ruiz, E. (2024). Accesibilidad cognitiva y accesibilidad emocional, claves para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en los centros educativos. *Revista Síndrome de Down*, 41, 86-98. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AccesibilidadCognitivaYAccesibilidadEmocionalClave-9733904.pdf
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2) 335 – 344. <https://acortar.link/xDsVhz>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>

- Sabarrós, R. (2017). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones Didácticas*, 78, 481-498. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858043.pdf>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanahuja, 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(2), 46-56. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4591/5502>
- Sanahuja, A., Borri, C., y de Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 17-37. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4993/4555>
- Sánchez, C., Daura, F., y Laudadio, J. (2020). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional: un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 31-49. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/SNCHEZA-DAURA-LAUDADO-Lacomunidadescolarcomomedioparaeldesarrollোসocioemocional.pdf>
- Sánchez, L. y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30(8), 1-20. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Snchez-TarazagaManso2022.CompetenciasdocentesenlaformacinnicialSecundaria.pdf>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos, B. de S. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 11–32. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44183/1/Hacia%20una%20Concepci%C3%B3n%20Multicultural%20de%20los%20Derechos%20Humanos.pdf>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya, I., y Takšić, V. (2019). Factorial Structure and Validity of the Emotional Skills and Competences Questionnaire (ESCQ) in Spanish Adolescents.

Behavioral Psychology, 27(2), 275–293.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/06.Schoeps-27-2En.pdf

Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. B.S.A.

SER Mérida. (2024). Educo presenta el informe sobre el impacto del Aprendizaje Servicio en Mérida. *Cadena SER*. <https://acortar.link/Pvd27c>

Shalaby, C. (2021). Carla Shalaby on Radically Inclusive Discipline. *Ascd*, 79(2). <https://www.ascd.org/el/articles/carla-shalaby-on-radically-inclusive-discipline>

Simón, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/issue/view/2016_10_1/33

Simón, E. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Trabajos Fin de Grado Uva. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1990>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 5-6. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19379/18870>

Torres, A. (2018). El mundo de Momo [Trabajo Fin de Grado]. Universitat Abat Oliba CEU. <https://recercat.cat/handle/2072/326777#page=1>

UNESCO. (1999). *La UNESCO y la cultura de paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa

UNESCO. (2022). *Reimagining a new social our futures contract for together education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2022). Transformar-nos. *Educación 2030*. <https://acortar.link/quFM4t>

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352/PDF/388352spa.pdf.multi>

- UNICEF Uruguay. (2023). Los amigos como pilares para el desarrollo de niños y niñas. *Unicef Uruguay*. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/los-amigos-como-pilares-para-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas>
- UNICEF Uruguay. (2023). ¿Cómo el juego fortalece la salud mental? *UNICEF Uruguay*. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/primeros-anos/como-el-juego-fortalece-la-salud-mental>
- UNICEF Uruguay. (2023). 4 consejos para apoyar el bienestar emocional y la salud mental adolescente. *UNICEF Uruguay*. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/4-consejos-para-apoyar-el-bienestar-emocional-y-la-salud-mental-adolescente>
- UNICEF Uruguay. (2025). Estrés y crianza: ¿cómo cuidar la salud mental de madres, padres y cuidadores?. *UNICEF Uruguay*. <https://acortar.link/RnG9Lk>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2024). Cómo mejorar la salud mental. *UNICEF*. <https://www.unicef.es/blog/salud-mental/como-mejorar-la-salud-mental>
- Vergara, I., Figueroa, I. (2024). Cultivando la empatía en el aula de segundo básico: Una propuesta interaccional-cooperativa. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1-10. <https://acortar.link/s4k3FT>
- Vidal, M. I. (2024). Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado. *Reidocrea*, 13(40), 605-617. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/96423/13-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villaescusa, M. (2017). *Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva*. [Archivo PDF]. <https://acortar.link/LJVoJV>
- Villaescusa, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/39660-Article%20Text-104612-1-10-20220704.pdf>
- Villalon, K. A. (2023). *La importancia de los ajustes razonables para la inclusión educativa y la experticia de los docentes a cargo de la inclusión de los estudiantes con déficit*

intelectual en la escuela primaria de enseñanza común [Trabajo Final de Investigación].

Pontificia

Universidad

Católica

Argentina.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16810/1/importancia-ajustes-razonables.pdf>

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., y Fernández, R. (1989). Reducing the Risk: Schools as Communities of Support. *NASSP Bulletin*, 73(513).
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263658907351311>

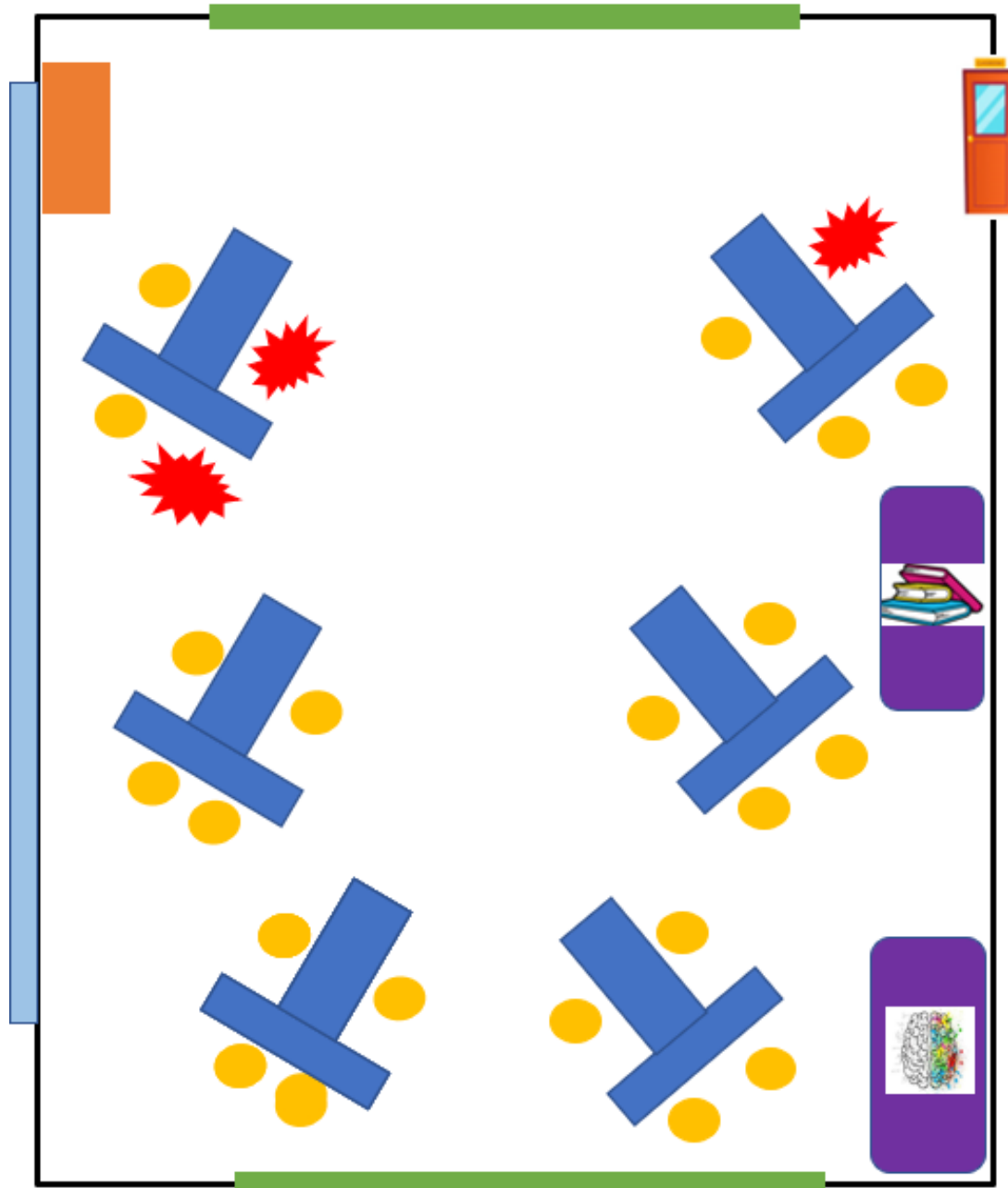
Wentzel, K. R., y Watkins, D. E. (2002). Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-377.
https://www.researchgate.net/publication/232538215_Peer_Relationships_and_Collaborative_Learning_as_Contexts_for_Academic_Enablers

Zhou, T., y Colomer, J. (2024). Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 5-15.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/education-14-00567.pdf>

7. Anexos

7.1. ANEXO 1

Figura 1. Ubicación del alumnado



7.2. ANEXO 2

Tabla 11. Cronograma

SESIÓN	FECHA	DURACIÓN	ACTIVIDAD/TAREA PRINCIPAL
Sesión 1	8 de enero	15' + 45	Lluvia de ideas: ¿A qué dedicamos nuestro tiempo? + Registro del tiempo día 1 (inicio y final de actividades)
Sesión 2	9 de enero	55'	Registro del tiempo día 1 (inicio y final de actividades) + representación gráfica
Sesión 3	10 de enero	55'	Rueda de la escucha (lectura y práctica en grupo)
Sesión 4	11 de enero	55'	Rueda de la escucha (lectura y práctica en grupo)
Sesión 5	15 de enero	55'	Rueda de la escucha (lectura y práctica en grupo): Diseño de mural / banco de escuchadores
Sesión 6	16 de enero	55'	Investigación grupos de expertos sobre lugares importantes de Momo (grupos de expertos)
Sesión 7	17 de enero	55''	Exposición de lugares significativos (grupos de expertos)
Sesión 8	18 de enero	55'	Mapa simbólico + estimación de trayectos (3ª actividad desarrollo tarea 1)
Sesión 9	19 de enero	55'	Reloj de citas + reflexión sobre el tiempo trayectos (3ª actividad desarrollo tarea 1)
Sesión 10	22 de enero	55'	Cálculo de áreas y volúmenes de los edificios trayectos (4ª actividad desarrollo tarea 1)
Sesión 11	23 de enero	55'	Caja de aprendizaje
Sesión 12	24 de enero	55'	Caja de aprendizaje
Sesión 13	25 de enero	55'	Caja de aprendizaje
Sesión 14	26 de enero	55'	Caja de aprendizaje
Sesión 15	29 de enero	55'	Caja de aprendizaje
Sesión 16	30 de enero	55'	Comparación de lugares de encuentro (anfiteatro vs. espacios actuales)
Sesión 17	1 febrero	55'	Diseño del guion del podcast

SESIÓN	FECHA	DURACIÓN	ACTIVIDAD/TAREA PRINCIPAL
Sesión 18	2 febrero	55'	Ensayo y grabación del podcast
Sesión 19	3 de febrero	45'	Evaluación final: auto y coevaluación de proceso

Nota. Esta tabla muestra el cronograma con todas las sesiones y su correspondiente duración.

Elaboración propia.