

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

MUNDO EMOCIONAL. YO, ME CONOZCO:
Propuesta de intervención para abordar la
educación emocional a través de los
álbumes ilustrados.

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Natalia Blanco de Arriba

Tutor/a: Lucía Rodríguez Olay

Junio y 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. COMPETENCIA EMOCIONAL.....	5
3.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL	7
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	10
4.1. MARCO LEGISLATIVO.....	10
4.2. CRONOLOGÍA.....	12
4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	12
4.3.1. Contexto de la propuesta:.....	12
4.3.2. Bloques, sesiones y actividades.....	14
4.3.3. Desarrollo de las actividades	14
4.4. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE.....	24
5. METODOLOGÍA	26
6. EVALUACIÓN	28
6.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	28
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	31
7. CONCLUSIONES.....	32
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
9. ANEXOS	41

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cambiante en la que suceden infinidad de acontecimientos que casi no nos da tiempo a asimilar. La educación no es ajena a estos cambios y ya hay autores que señalan que, en el ámbito educativo, las conductas de los menores están cambiando rápidamente, generando conflictos entre el propio alumnado y de este con los adultos (Salmurri y Skoknic, 2005). En este contexto de inestabilidad, de cambios, de incertidumbre, educar emocionalmente debería ser una de nuestras prioridades si queremos hacerlo de forma integral dándole a nuestro alumnado herramientas que le permitan gestionar mejor su día a día, no solo en la escuela sino en su vida cotidiana.

Durante todos los años que estuve en la escuela, nunca se trató de manera directa la educación emocional ni con actividades ni con talleres en los que se nos hablase de las emociones y de cómo regularlas. Actualmente, la educación emocional aparece de forma explícita en las leyes educativas vigentes lo que demuestra la importancia que se le da al tema. Pero, más allá de lo que pueda recoger una ley o un decreto, considero que es imprescindible para todos los profesionales de la educación tener conocimientos teóricos y prácticos de cómo abordar las emociones en el aula, tanto para el desarrollo docente en centros ordinarios como en centros de educación especial, ya que, algo que pude observar tras mis experiencias de prácticum, es que esta educación es clave para reconocer, identificar y gestionar las emociones, algo que genera beneficios académicos y sociales (González *et al*, 2019).

El presente trabajo, tiene como uno de sus pilares fundamentales esta educación y, a su vez, se sustenta en otro que es la literatura, a través del trabajo con los álbumes ilustrados.

Tanto a nivel personal a lo largo de mi infancia como durante los periodos de prácticas o los que comparto con niños y niñas en campamentos o en voluntariados, me he dado cuenta de la gran importancia que tiene la lectura de textos diversos y en formatos diferentes. A través de los libros, aprendemos y también nos vamos haciendo idea de quiénes somos y de cómo pueden ser los demás, de ahí la gran importancia de escoger lecturas que ayuden a nuestro alumnado, desde un punto de vista académico, pero también, y tal vez me atrevería a decir, más importante, personal.

Espero que el Trabajo de Fin de Grado, que aquí se presenta pueda ser, más adelante, el punto de partida de un trabajo más amplio sobre la educación emocional y la literatura que me pueda ayudar a llevar este tipo de enseñanzas al aula para que mi futuro alumnado se desarrolle de una forma lo más plena y feliz posible.

2. JUSTIFICACIÓN

El escaso desarrollo de la gestión de las emociones en edades tempranas está provocando consecuencias muy negativas; así, están aumentando las conductas disruptivas entre los menores y se están diagnosticando más casos de enfermedades de salud mental tal y como se muestra en los estudios realizados por el Instituto para el Desarrollo e Integración de la Sanidad (2023). En ellos, se puede ver que como en el 2019, el 20,8 % de los menores entre 10 y 19 años han sido con alguna enfermedad de salud mental y que el 70% de las enfermedades de salud mental comienzan antes de tener 18 años.

Estos datos son corroborados en las investigaciones realizadas por la Fundación Mutua Madrileña y Fad Juventud (2023) entre 2017 y 2023. En estos estudios fueron observadas 1500 personas entre 15 y 29 años y los resultados mostraron que se produjo un aumento de las enfermedades mentales y que a su vez, en gran parte, fueron diagnosticadas durante la etapa infantil y/o juvenil.

Teniendo en cuenta todos estos datos, cabe destacar la importancia que tiene el trabajo y desarrollo de la educación emocional en los centros educativos, de tal modo que permita el reconocimiento de las emociones junto a su gestión proporcionando por parte de los docentes múltiples estrategias para su regulación. Como expone Humánez (2024), las aulas son un espacio donde se producen situaciones desagradables entre los menores que dan lugar a conflictos como el acoso entre ellos. Para evitar dichos momentos, se tiene que abordar el autoconcepto, es decir, el conocimiento propio de cada estudiante a través de construcción emocional (García *et al*, 2021; Orellana, 2024). A su vez, al trabajar aspectos relacionados con el ámbito emocional se favorece la autoestima del estudiantado y, por lo tanto, la empatía y las relaciones sociales con sus compañeros y compañeras (Humánez, 2024).

Para desarrollar algunos aspectos de la educación emocional a lo largo del presente Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) se tiene en cuenta el modelo establecido por Bisquerra, el cual divide a la competencia emocional en cinco grupos: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar* (Bisquerra, 2011). Tanto el desarrollo del marco teórico como la propuesta de intervención se centra en las tres primeras competencias por considerar que son un buen punto de partida para después seguir avanzando en la adquisición de las demás y también porque se han considerado las adecuadas para la edad del alumnado con el que se ha llevado a cabo la propuesta.

Se expone, además, una propuesta de intervención para abordar las tres primeras competencias emocionales que determina Bisquerra (2011) a través de un hilo conductor que se crea a través de dos álbumes ilustrados. Emplear este género literario propicia la reflexión autónoma y grupal en el estudiantado para favorecer su autoestima y su autoconcepto.

Este recurso se emplea para que se fomente la autoestima y se mejore el autoconcepto del estudiantado de una forma más lúdica, dado que se emplean dos álbumes de la editorial Wonder Ponder que, como exponen Aparicio *et al* (2022), se pueden utilizar como libro y como juego ya que ofrece múltiples formas de uso. Además, es un libro que favorece la motivación del alumnado permitiendo la reflexión a través de la comunicación (Aparicio *et al*, 2022; Cantero y Pena, 2016).

Para desarrollar la propuesta se distribuye en 7 apartados que tratan la justificación, el marco teórico, la presentación de la propuesta diseñada, la evaluación de dicha propuesta y las conclusiones. Además, se añaden las referencias bibliográficas que previamente son citadas en el texto y los anexos correspondientes para apoyar visualmente al texto.

Con todo lo expuesto en esta justificación, el objetivo principal que pretende alcanzar este TFG es el siguiente:

- Promover el desarrollo emocional en el estudiantado favoreciendo el bienestar psicológico y las habilidades emocionales a través de diversas metodologías en las que el recurso literario innovador, álbum ilustrado, haga de hilo conductor.

De él se derivan otra serie de objetivos complementarios que se describen a continuación:

- Establecer estrategias para la mejora de la reflexión crítica y el pensamiento, entre las que se encuentran las rutinas de pensamiento.
- Fomentar el interés por la lectura de diferentes géneros literarios entre los que se encuentran los álbumes ilustrados.

3. MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente, las escuelas han priorizado el desarrollo cognitivo y el aprendizaje frente al desarrollo emocional lo que se traduce, en nuestros días, en un aumento de las conductas disruptivas y, en el peor de los casos, enfermedades relacionadas con la salud mental (Humánez, 2024).

Abordar las emociones desde la escuela es un concepto que debería ser imprescindible para todos los profesionales de la educación, tanto aquellos de centros ordinarios como de centros de educación especial, ya que el desarrollo de la educación emocional desde edades tempranas surte efectos positivos tanto a nivel académico como social (González *et al*, 2019). Además, abordar las emociones con la ayuda de recursos literarios motivacionales, como los álbumes ilustrados, favorece la empatía y el autoconcepto de cada estudiante (Cantero y Pena, 2016; González *et al*, 2019).

A su vez, impulsa la inclusión puesto que permite que todo el alumnado reciba una educación emocional teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante para ajustar el trabajo a sus necesidades (Cepa *et al*, 2017).

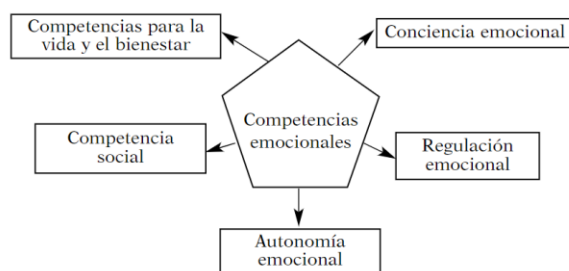
3.1. COMPETENCIA EMOCIONAL

Las competencias emocionales se definen como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales” (Bisquerra y Chao, 2021, p.15).

Por lo tanto, la competencia emocional requiere, como se menciona en la definición, de “unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber saber”) integrados entre sí” (Bisquerra y Mateo, 2019, p.36).

A lo largo del desarrollo de la persona, esta competencia se puede adquirir e, incluso, mejorar a través de la práctica y la experiencia, algo que Pérez-Escoda *et al* (2019) demuestran tras el desarrollo de su investigación focalizada en el modelo pentagonal (Figura 1) que muestra las competencias emocionales.

Figura 1. Modelo pentagonal de las competencias emocionales



Fuente: Bisquerra y Pérez (2007, p.70)

Este modelo al que se hace referencia divide a la competencia emocional en cinco grupos: *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social* y *habilidades de vida para el bienestar*.

La primera competencia o *conciencia emocional* se refiere al reconocimiento y sensibilización de las emociones, tanto las propias como las de los demás, ya que si solo se centra en las emociones de uno mismo se nombraría como “autoconciencia emocional” (Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007). Para ello, se debe fomentar la observación objetiva hacia las personas y, la autoobservación objetiva, ya que ambas, junto a los aspectos verbales y no verbales como los gestos y expresiones faciales, permiten analizar el desarrollo de las emociones (Bisquerra y Chao, 2021; Bisquerra y Mateo, 2019)

Por lo tanto, tal y como se indica en la definición citada, se establece un contacto con los demás que implica que sea clave para desarrollar la empatía (Bisquerra y Mateo, 2019). Este concepto, viene definido por la Real Academia Española como “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (s.f., definición 2); a esta acepción, Bisquerra y Mateo añaden que también atañe al propio individuo ya que “supone tomar conciencia de los que nos pasa por dentro” que “consiste [...] en tomar conciencia de una serie de fenómenos internos que nos permiten identificar con precisión las emociones que estamos experimentando” (Bisquerra y Mateo, 2019, p.51).

La *regulación emocional* permite, según Bisquerra y Chao, “dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos” (2021, p.17) o se refiere a, según Bisquerra y Mateo “la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada” (2019, p.75). Para ello, hay que desarrollar la conciencia emocional y avanzar un poco más, es decir, hay que reconocer y nombrar las emociones para establecer herramientas y estrategias que den respuesta a la regulación emocional. Se podría asemejar a una balanza ya que para que esté estable, tiene que surgir un equilibrio entre la negación de las emociones y la falta de control de las mismas (Bisquerra y Mateo, 2019).

Esta competencia se divide, según la persona a la que se refiera la regulación, en intrínseca y extrínseca, estando la primera relacionada con “las propias emociones” y la segunda con “las emociones de los demás” (Bisquerra y Mateo, 2019, p.37).

Algunos de los componentes que, según Bisquerra y Chao (2021), se corresponde con esta competencia son “la tolerancia a la frustración” y la “regulación de la ira” (p. 17),

entre otros. Para regular ambos componentes es fundamental que se estén llevando de forma continua a la práctica.

Por último, la *autonomía emocional* es la “capacidad de tomar las propias decisiones incluso sobre las emociones que uno considera apropiado experimentar en determinados contextos con la intención de optimizar el rendimiento, la convivencia y el bienestar” (Bisquerra y Mateo, 2019, p.37), es decir, adecuar las al contexto en el que se encuentre cada individuo.

En base a lo escrito por Bisquerra y Pérez (2007), tras la descripción de cada competencia emocional, se recogen en la tabla 1 las características propias de cada una.

Tabla 1. Síntesis de las características que definen a cada competencia.

COMPETENCIAS EMOCIONALES	CARACTERÍSTICAS
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás
Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento Expresión emocional Regulación emocional Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	Autoestima Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Auto-eficacia emocional Análisis crítico Resiliencia

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra y Pérez (2007)

3.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La ley actual que se concreta en el *Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* (en adelante *Decreto 57/2022*) destina la Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPSAA) a la importancia del autoconcepto en las personas.

A parte de ser mencionado dicho concepto desde el decreto de la comunidad autónoma del Principado de Asturias, también se hace hincapié desde la ley nacional, es decir la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante *LOMLOE*) estableciendo que este aspecto debe abordarse transversalmente en todos los ciclos educativos.

Para poder entender qué es la educación emocional de la que nos habla la legislación, se debe partir de qué es la inteligencia emocional.

La Inteligencia Emocional (IE) influye en la vida social, en la satisfacción vital y en la resolución de problemas. Además, está relacionada con mayores niveles de adaptación y con una disminución de las conductas de riesgo, del grado de ansiedad y depresión. Por

tanto, es necesario trabajar para tener unas adecuadas habilidades emocionales ya que influyen de manera importante en el bienestar general. (Castro y Cortés, 2023; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013)

Salovey y Mayer, en 1990, definen la inteligencia emocional como “la habilidad de las personas para percibir, expresar, comprender, razonar y regular las emociones propias y de los demás [...] vinculada con el desarrollo personal de competencias emocionales” (citados por Machado, 2022, p.38).

Años después, en 1995, Goleman define la inteligencia emocional como la “capacidad de reconocer los sentimiento y emociones propias y la de los demás, de motivarse y la habilidad de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales” (como se citó en Machado, 2022, p.40).

Será en el año 2000, cuando Bisquerra publique los estudios, en los que se menciona, específicamente, la inteligencia emocional en las aulas, y la educación emocional.

Para este autor, la educación emocional es “el desarrollo de las competencias emocionales” que “incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, evaluación de programas, etc.” (Bisquerra, 2005, p.172, citado por Machado, 2022, p.40).

Este concepto incluye aquellas emociones, consideradas por Bisquerra, negativas y positivas. En cuanto a las negativas se encuentran el estrés y la ira, mientras que las emociones positivas son la alegría y el amor. Por lo tanto, es conveniente que las personas trabajen ambos conceptos desde la regulación de las primeras hasta la potencialización de las otras (Bisquerra, 2011).

La educación emocional, a pesar estar compuesta por conceptos teóricos como el reconocimiento de emociones, tiene que seguir múltiples dinámicas como la reflexión, el fomento de estrategias de control y el trabajo en equipo, entre otros (Bisquerra, 2011).

El objetivo de la educación emocional es obtener y conseguir el bienestar emocional, mediante las competencias emocionales. Por ello, es fundamental que se comience a educar en estas competencias, desde los centros educativos y desde los hogares.

3.3. ÁLBUM ILUSTRADO

Para llevar a cabo los aspectos de la educación emocional antes citados, se emplea como instrumento transversal un género de la Literatura Infantil y Juvenil: los álbumes ilustrados (Ruiz y Molina, 2018). Este género es una “manifestación artística que integra dos códigos distintos” (Roldán, 2022, p.3), los cuales son las imágenes y el texto que generan una dependencia entre ellos para transmitir los mensajes (Pérez y Fleta, 2024). Dicha dependencia caracteriza y define a los álbumes ilustrados.

La interdependencia entre ambos códigos permite realizar una lectura visual ya que para conocer el significado de la historia que trata hay que leer el texto y analizar la imagen (Neira-Piñeiro *et al*, 2019; Pérez y Fleta, 2024). Esto ofrece al alumnado la posibilidad de reflexionar acerca del tema o idea que trata dicho álbum.

Cabe señalar, para conocer mejor este género, la diferencia entre libro ilustrado y álbum ilustrado, ya que la diferencia de ambos recursos varía según el autor. En el caso de Senís (2014), considera que todos los álbumes ilustrados se encuentran dentro de los libros ilustrados ya que poseen texto e imágenes. En cambio, Taberero (2005), afirma que son dos géneros diferentes dado que las características de las palabras y las imágenes respecto a la relación entre ellos son distintas; en el caso de los libros ilustrados, “el texto funciona como guía de la historia y la imagen ofrece una interpretación” (p.79), es decir, los lectores pueden comprender la narración sin tener en cuenta las figuras.

Los libros ilustrados muestran imágenes y texto, al igual que los álbumes ilustrados, pero sin depender entre sí ambos códigos, es decir el texto ofrece la información necesaria para conocer y entender la historia y las ilustraciones pueden ayudar en la comprensión (Senís, 2014), por lo que “el texto funciona como guía [...] y la imagen ofrece una interpretación” (Taberero, 2005, p.79). Sin embargo, para comprender el tema de los álbumes ilustrados hay que leer el texto y analizar las imágenes, dado que si no se trabajan los dos códigos no se obtienen todos los datos, por lo que puede decir que es un recurso multidisciplinar (Senís, 2014).

La interdependencia entre los códigos permite fijarse en aspectos que con otros géneros no se puede hacer, por lo que favorecen la comprensión lectora a través de la visual, y viceversa (Neira, 2016). Además, fomenta en el alumnado el pensamiento crítico centrándose en las relaciones que se llevan a cabo entre texto e imagen (Pérez y Fleta, 2024). Por lo tanto, genera mejoras y aspectos positivos en la autonomía lectora y en la capacidad de reflexión del alumnado.

Además, en base a lo que mencionan Pérez y Fleta, este género beneficia la comunicación entre las personas generando debates guiados y, a su vez, permite ampliar el vocabulario sobre el tema abordado (Pérez y Fleta, 2024).

También impulsa la socialización entre los lectores, en este caso, entre el alumnado, favoreciendo, además, la reflexión y la creatividad. A todo lo dicho se le añade la siguiente función: ofrecer herramientas de expresión visual a los lectores, puesto que promueve el análisis de las figuras para comprender el álbum (Senís, 2014).

La lectura de un álbum ilustrado, no se debe hacer como la de un libro habitual, sino que, como indican Hoster y Gómez (2013), hay que leer el texto y observar las ilustraciones para poder percibir la información que las letras no mencionan como puede ser la postura en la que se encuentran los personajes y el entorno que les rodea.

Para desarrollar actividades vinculadas con los álbumes en los centros educativos, los docentes deben ejercer el rol de mediadores, es decir, deben orientar al alumnado durante el proceso de lectura, procurando la unión entre los menores y los libros. Así, los mediadores son los encargados de seleccionar los álbumes que se van a emplear teniendo en cuenta el curso educativo y va a ayudar guiando al estudiantado a lo largo de las lecturas (Martín-Machado y Neira-Piñeiro, 2018).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención realizada pretende favorecer el autoconocimiento y la autoestima del alumnado, y para ello se desarrolla en base a las competencias emocionales antes descritas. Las actividades que la componen están diseñadas teniendo en cuenta los intereses cercanos al estudiantado tratando de favorecer la motivación durante la ejecución de las mismas. Todo ello a través del recurso literario de los álbumes ilustrados.

4.1. MARCO LEGISLATIVO

La propuesta de intervención está enmarcada en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y en el *Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*.

A continuación, en la tabla 2, se muestran los saberes básicos, del área de Lengua Castellana y Literatura y en la tabla 3 los correspondientes al área de Educación Artística que se abordan en la propuesta de intervención.

Todos los aspectos se corresponden con el tercer ciclo, que es en el que se encuentra el grupo muestra. Además de las cuestiones legislativas citadas, se han añadido una serie de objetivos de elaboración propia.

Tabla 2. Saberes básicos del área de Lengua Castellana y Literatura con los objetivos de elaboración propia.

Lengua Castellana y Literatura	
Saberes básicos	
1. Bloque A. Las lenguas y sus hablantes	<ul style="list-style-type: none">• Uso de un lenguaje no sexista, no discriminatorio, igualitario y respetuoso con la diversidad.
2. Bloque B. Comunicación	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none">• Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro). <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación con perspectiva de género.• Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo asturianos que fomenten la prevención de la violencia de género a través del buen trato. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos <p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none">• Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión no sexista y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas. [...]• Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. [...]• Comprensión lectora: [...] Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.• Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales [...]
3. Bloque C. Educación Literaria	

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad, sin estereotipos de género, y organizados en itinerarios lectores, [...] • Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias [...] • Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras, [...] • Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados, [...] <p>4. Bloque D.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos básicos de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras. • Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa.
Objetivos de elaboración propia
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la lectura crítica a través de los álbumes ilustrados. • Adquirir habilidades para el manejo correcto de la lengua castellana. • Favorecer el autoconcepto y la autoestima del alumnado a través de la literatura. • Analizar las láminas de <i>Yo, persona</i> y <i>Mundo Cruel</i> desde el punto de vista de las dimensiones emocionales.

Tabla 3. *Saberes básicos del área de Educación Artística con los objetivos de elaboración propia.*

Educación Artística
Saberes Básicos
<p>1. Bloque B. Creación e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación. • Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas [...] <p>2. Bloque C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos configurativos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas: punto, línea, plano, textura, color • Materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual. • Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos: su aplicación para la captura, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales.
Objetivos de elaboración propia
<ul style="list-style-type: none"> • Representar y expresar las emociones a través de la Educación Plástica. • Fomentar el uso de la Educación Plástica como medio de expresión emocional.

La propuesta de intervención está diseñada para el tercer ciclo de Educación Primaria, por lo que de acuerdo con lo expuesto en el *Decreto 57/22* se puede llevar a cabo, también, en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (Tabla 4).

Tabla 4. *Saberes básicos del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos con los objetivos de elaboración propia.*

Educación en Valores Cívicos y Éticos
Saberes Básicos
<p>1. Bloque A. Autoconocimiento y autonomía moral</p> <ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento crítico y ético. • La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas. • La gestión de las emociones y los sentimientos. La autoestima
Objetivos de elaboración propia
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las emociones en diferentes situaciones. • Adquirir estrategias favoreciendo la gestión y regulación emocional.

4.2. CRONOLOGÍA

Esta propuesta se llevará a cabo en el segundo trimestre del curso escolar (Anexo 1) teniendo en cuenta que el día inicial, según el calendario escolar de Educastur (2023) es el martes 30 de enero, que se corresponde con el Día Escolar de la No Violencia y la Paz (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.).

Se desarrollará en 11 sesiones en el marco horario de las clases de Lengua Castellana y Literatura, de tutoría y de taller emocional. A este respecto se debe señalar que en la Programación General Anual (2023) del centro del grupo muestra, se establece en el horario semanal media hora diaria para la realización de talleres, siendo uno de ellos, el taller emocional.

Las sesiones de trabajo se distribuyen en cuatro bloques. En el de introducción habrá una sesión en la que se le explicará al alumnado cómo serán y cómo se desarrollarán el resto de las sesiones y las actividades que, a lo largo de ellas, se irán realizando y otra sesión referida a la toma de contacto con la educación emocional. Las siete siguientes serán de desarrollo y se dividirán en dos bloques: uno se corresponderá con aquellas en las que no se utilizarán álbumes ilustrados y otro en el que sí se emplearán los álbumes ilustrados de Wonder Ponder. El último bloque se corresponde con las tres últimas sesiones, en las que se llevará a cabo una evaluación por partida doble, por un lado, se evaluarán las actividades que desarrollarán los niños y las niñas y por otro, de la propia propuesta de intervención.

Tal y como se puede ver en el horario del grupo de muestra (Anexo 2), la duración de las sesiones varía. Las iniciales y las finales se centran en el área de Lengua Castellana y Literatura y su duración es de 45 minutos, mientras que las desarrollo tienen una duración de 30 minutos ya que se llevan a cabo en el tiempo de tutoría y de Taller Emocional (Tabla 5).

Tabla 5. Bloques y duración de los mismos

SESIONES	BLOQUES	TIEMPO
Inicial	Bloque 1	45 minutos
Desarrollo	Bloque 2	30 minutos
	Bloque 3	
Final	Bloque 4	45 minutos

Fuente: elaboración propia

4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.3.1. Contexto de la propuesta:

La propuesta de intervención se pudo llevar a cabo, en parte, con el alumnado del grupo de referencia del Practicum III. Este Practicum se desarrolló en un centro educativo concertado-privado bilingüe de línea 4 situado en el centro de Gijón. Este centro desarrolla múltiples proyectos y programas de los cuales únicamente el Proyecto de Convivencia Positiva y el Programa de Convivencia abordan la Educación Emocional y la Inteligencia Emocional para tratar de evitar conflictos entre el estudiantado favoreciendo la tolerancia.

El grupo muestra se encuentra en el tercer ciclo, en concreto en 5º de Educación Primaria. La clase cuenta con 11 alumnos, lo que representa un 42,31% de (N=26) y 15 alumnas que representa un 57,69% (N=26).

Dentro del grupo, teniendo en cuenta la clasificación realizada por la Consejería de Educación (2023) cinco de ellos se encuentran en la clasificación de Necesidades Educativas de Apoyo Específico, de los cuales tres son nombrados como Altas Capacidades Intelectuales (ESPEC-AC) un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y otro estudiante con Trastorno específico aprendizaje que se manifiesta en dificultades en la lectura, expresión escrita y ámbito matemático (OTRAS-APR). De los cuales, solo tiene adaptación curricular el alumno con NEE.

En relación con los profesionales que intervienen, solo acuden para ofrecer alternativas y dar respuesta a las necesidades del alumno con NEE, para ello, participan la maestra Pedagogía Terapéutica o maestra de Educación Especial en las áreas llamadas troncales y la auxiliar técnico educativo en las áreas relacionadas con la psicomotricidad.

La propuesta de intervención será adaptada al alumno con NEE ya que presenta adaptaciones curriculares en todas las áreas, debido a que el nivel de comprensión y el ritmo de trabajo es muy bajo. Para ello, se tienen en cuenta sus intereses y gustos, para así motivarle y captar su atención.

En el grupo-clase, en ocasiones, suceden situaciones de discriminación entre los propios miembros del aula y discusiones provocadas por una gran rivalidad dentro del grupo porque, tal y como ellos mismos dicen “quieren ser mejor que el resto”. Esto supone, entre otras cosas, que en 5º de Educación Primaria, se hayan detectado grados altos de frustración.

Para el desarrollo del presente trabajo, se han seleccionado los títulos *Mundo cruel* y *Yo, persona* (Figura 2) diseñados por Ellen Duthie y Daniela Martagón y que están publicados en la editorial Wonder Ponder.

Figura 2. Portadas álbumes ilustrados que se emplean en la propuesta



Fuente: Mundo cruel (2014) y Yo, persona (2015)

Mundo cruel es el primer álbum ilustrado de la editorial y aborda aspectos que permiten reflexionar acerca de la crueldad en diferentes situaciones que el alumnado se puede encontrar en la vida diaria (Duthie, 2014). *Yo, persona*, es el segundo de *Wonder Ponder*, y en él se reflejan imágenes que permiten la reflexión sobre la identidad de cada persona (Duthie, 2015).

Estos recursos tienen un formato diferente a un álbum ilustrado habitual, ya que es una pequeña caja con múltiples láminas (Aparicio *et al*, 2022) formadas por imágenes

intrigantes y preguntas que “invitan a la reflexión y al diálogo, estimulando el desarrollo de un pensamiento propio” (Duthie y Martagón, s.f.).

Junto a los álbumes ilustrados se abordan la educación emocional y, a su vez, las competencias emocionales tratando de reconocer las emociones propias de cada estudiante y las del resto de sus compañeros y compañeras ofreciendo diversas estrategias.

4.3.2. Bloques, sesiones y actividades

La propuesta de intervención cuyo nombre es Mundo emocional. Yo, me conozco se centra en el desarrollo de tres de las cinco dimensiones de la competencia emocional indicadas por Pérez-Escoda *et al* (2010), concretamente la *conciencia emocional*, la *regulación emocional* y la *autonomía emocional* en situaciones cotidianas del estudiantado.

Los cuatro bloques en los que se divide la propuesta se relacionan con las tres dimensiones emocionales creando, de este modo, un vínculo entre las actividades y los aspectos emocionales que se quieren trabajar con el alumnado. En el Anexo 3 se recogen las tres dimensiones de la competencia emocional en las que se basa la presente propuesta, con los objetivos de elaboración propia, las sesiones de trabajo y las actividades que en ellas se desarrollan.

Se muestra, a continuación, el desarrollo de las 11 sesiones de las que consta la propuesta:

4.3.3. Desarrollo de las actividades

BLOQUE 1. Introducción
SESIÓN 1. Acercándome a mí
Actividad 1.1: ¿Qué voy a trabajar?
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 25 minutos
Agrupamiento: individual y grupal
Materiales o Recursos: portafolio, material de escritura y álbumes ilustrados (<i>Yo, persona y Mundo Cruel</i>).
Desarrollo
La docente explicará cómo se harán las actividades que componen el proyecto, para ello, se entregará a cada estudiante un portafolio (Anexo 4) que se irá completando a lo largo de las sesiones siguientes. Una vez entregado, se comenta cómo serán dichas sesiones a través de los distintos apartados que componen dicho recurso.
Antes de comenzar con el primer apartado del portafolio, se entrega a cada estudiante la rutina de pensamiento (Anexo 5) llamada <i>qué sé, que quiero saber y qué he aprendido</i> para completarla a lo largo de la propuesta. Para que el estudiantado active los conocimientos sobre el tema se responderán a las preguntas (Anexo 6) sobre el autoconcepto, la autoestima y los álbumes ilustrados, en concreto <i>Yo, persona y Mundo Cruel</i> .
Una vez el alumnado active los conocimientos, deberán responder a dos de las preguntas que compone la rutina de pensamiento, concretamente <i>¿qué sé?</i> y <i>¿qué quiero saber?</i> En el caso de la pregunta restante se resolverá en la actividad 3.1.

Para finalizar la sesión, la maestra dividirá al estudiantado en cinco equipos de cuatro personas y en dos grupos de tres personas. Para ello, se tendrán en cuenta las afinidades entre el alumnado, pero habiendo un equilibrio en cuanto a las capacidades de cada uno y una. Estos equipos se mantendrán para las siguientes actividades que se desarrollen de forma grupal. Además, la docente explicará que toda la clase va a participar en un concurso de láminas que formarán parte de un álbum ilustrado que se hará al final.

Actividad 1.2: *El tarro del compañerismo “tú eres tú”.*

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 10 minutos

Agrupamiento: individual

Materiales o Recursos: tarro, hojas en blanco y material de escritura

Desarrollo

La actividad 1.2. se realiza durante todo el desarrollo de la propuesta de intervención. Cada tres días, se seleccionará, de forma aleatoria, a un alumno o alumna del grupo que será la persona “protagonista” del día. El resto de la clase deberá, de forma anónima, escribir una pequeña nota o un dibujo sencillo en el que, además del nombre del protagonista, se pongan de manifiesto alguna de las cualidades que tiene ese compañero o compañera. Esas notas o dibujos se depositarán en un tarro que se llama “tú eres tú” y se compartirán pasados los tres días en el área de Lengua Castellana y Literatura, que es el tiempo que el alumnado dispone para entregar lo escrito.

Actividad 1.3: *Yo, persona ... creciendo y aprendiendo*

Área: Lengua Castellana y Literatura

Duración: 10 minutos

Agrupamiento: individual

Materiales o Recursos: portafolio, material de escritura y rotuladores pizarra blanca.

Desarrollo

La actividad 1.3., al igual que la actividad 1.2., se llevará a cabo a lo largo de todo el desarrollo del proyecto. Esta actividad llamada *Yo, persona ... creciendo y aprendiendo* se desarrolla a lo largo de cada semana tratando de completar diferentes retos (Anexo 7). Para ello, el alumnado deberá señalar con una cruz las tareas realizadas, por lo que la página se encuentra plastificada para que una vez transcurrido el tiempo se puedan borrar dichas marcas y comenzar de nuevo.

En el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales la tabla con los retos se encontrará pegada en el pupitre del aula para marcar, junto a los docentes, las tareas realizadas.

BLOQUE 2. *Reflexionar para conocerme*

SESIÓN 2. *Entrando en uno mismo*

Actividad 2.1: *Mi reflejo*

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: individual y parejas.

Materiales o Recursos: material de escritura y pintura y portafolio.

Desarrollo

<p>Para desarrollar esta actividad se dividirá a los grupos de cuatro estudiantes en parejas, mientras que los grupos de tres se mantienen. Cada estudiante tendrá que dibujar, en el portafolio (Anexo 8) aquello que le guste hacer y aquello que le guste hacer menos. Una vez que se han realizado los dibujos, comenzará la presentación voluntaria de los mismos.</p> <p>Para fomentar el conocimiento entre los miembros del grupo clase, cada estudiante no presentará su propio dibujo, sino que deberá hacerlo con el del otro miembro de la pareja o trío, de este modo, tendrán que interpretar cómo se siente la otra persona y, además, transmitírselo al resto.</p>
Actividad 2.2: Nuestra clase
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 10 minutos
Agrupamiento: individual
Materiales o Recursos: material de escritura, hoja en blanco y portafolio.
Desarrollo
<p>Esta actividad se desarrollará individualmente ya que es especialmente importante la reflexión personal de cada uno.</p> <p>Continuando con el portafolio (Anexo 9) se encontrarán una tabla que deberán completar. En ella habrá cuatro títulos: <i>¿Qué acciones me gusta hacer?</i> <i>¿Qué acciones me gusta hacer menos?</i> <i>¿Cuáles son mis puntos fuertes?</i> <i>¿Qué necesito mejorar?</i></p> <p>Cada estudiante responderá a las preguntas diseñando un esquema y, una vez completado lo escriben, de nuevo, en una hoja entregada por la docente para crear un libro llamado <i>Nuestra clase</i> que recoja la información de cada alumno y alumna.</p>
Actividad 2.3: Compañera, compañero. Soy importante
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 10 minutos
Agrupamiento: grupo fijo o equipo
Materiales o Recursos: portafolio y material de escritura
Desarrollo
<p>Al inicio, el alumnado, lee, en voz alta, el texto ofrecido por la maestra, que se encuentra en el portafolio, llamado el <i>Tesoro del Bosque</i> (Anexo 10). Posteriormente, responderá de forma individual a las preguntas situadas debajo del texto (Anexo 11) y las pondrá en común con el resto del grupo.</p> <p>Después, la maestra les mostrará el cartel (Anexo 12) que habrá puesto en el corcho del aula que funcionará como presentación y como elemento motivador para el desarrollo de la actividad 10.1:</p> <p style="padding-left: 40px;">el día 12 de marzo se celebra el importantísimo concurso de diseño de álbumes ilustrados. Todos los grupos participarán, pero recuerda que ... ¡¡tú papel es súper importante!!</p>
Actividad 2.4: ¿Cómo me siento si...?
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 10 minutos
Agrupamiento: individual
Materiales o Recursos: material de escritura y portafolio
Desarrollo

Para comenzar, cada alumno y alumna dispondrán un glosario de las emociones llamado: “¿Conozco las emociones! (Anexo 13), que deberán completar, para ello se les darán una serie de preguntas que les servirán de apoyo para identificarlas; por ejemplo: ¿cuándo sientes alegría?

Posteriormente, la docente planteará diferentes situaciones y cada estudiante, en su portafolio (Anexo 14), tendrá que escribir qué emoción le genera.

BLOQUE 3. Analizar álbumes ilustrados.

Este bloque, a diferencia del resto, se divide en 8 sesiones y en él se emplea un nuevo recurso: los álbumes ilustrados, concretamente, *Mundo Cruel* (2014) y *Yo, persona* (2015) de Ellen Duthie.

La primera sesión de este bloque se corresponde con la introducción al mismo y la primera toma de contacto con los recursos a emplear.

El resto de las sesiones, las restantes, se distribuyen de la siguiente manera: sesiones 4 y 5 desarrollarán la *conciencia emocional (autoconcepto)*, las 6 y 7 tratarán de la *regulación emocional (autogestión)* y las dos últimas, 8 y 9, abordarán la *autonomía emocional*.

Además, todas ellas están compuestas por dos actividades, siendo la primera la relacionada directamente con el análisis de una lámina de *Wonder Ponder* a través de la rutina de pensamiento *Veo-Pienso-Me pregunto*.

Tal y como ya se ha explicado, todas las sesiones de este bloque seguirán el mismo formato y en cada una de ellas se desarrollarán dos actividades.

BLOQUE 3. Mundo persona. Yo, cruel
BLOQUE 3.1. ¿Álbum ilustrado? ¿Imágenes y palabras?
SESIÓN 3: Presentando a los álbumes ilustrados
Actividad 3.1.: ¿Conozco los álbumes ilustrados?
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 15 minutos
Agrupamiento: individual
Materiales o Recursos: infografía, portafolio, material de escritura.
Desarrollo
La docente entregará a cada estudiante una infografía (Anexo 15) con la información relevante sobre los álbumes ilustrados, destacando, especialmente, el formato de los que se van a emplear. Tras ello, deberán revisar las respuestas de las preguntas planteadas en el portafolio (Actividad 1.1.). Así, podrán comparar los conocimientos previos con los adquiridos tras la lectura del material y la explicación de la docente. Una vez comparados los conocimientos, cada alumno y alumna deberá completar la columna restante de la rutina de pensamiento (<i>qué sé, que quiero saber y qué he aprendido</i>) para, así, hacer una reflexión acerca de lo aprendido a lo largo de estas sesiones.
Actividad 3.2.: Abriendo la puerta Wonder Ponder
Área: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 15 minutos
Agrupamiento: individual
Materiales o Recursos: dispositivos electrónicos.
Desarrollo

Para comenzar la actividad se visualizarán dos vídeos (<https://youtu.be/qr3dH0dEpho> y <https://youtu.be/woZ5QO1PjZc>) realizados por Ellen Duthie, autora de *Mundo Cruel* y *Yo, persona*, que presentan los álbumes ilustrados.

Tras ello, se realizará el *quizizz* (<https://quizizz.com/join/game/U2FsdGVkX184u601hWaQirAIQdUZIZ0dec9goDGW7xE%252B1jttwrcNsOIhkq0jcwGdZLDJrFeIqg%252BtKByd1AdF58ckPE2IyoLvj81vnluYfQ%253D?gameType=solo>) de cinco preguntas diseñado por la docente sobre los aspectos abordados en la actividad 3.1. En el caso de no disponer dispositivos electrónicos, el *quizizz* se realizaría con material adaptado. Además, se desarrollará un debate guiado en el que se reflexiona acerca de las similitudes y diferencias entre ambos álbumes ilustrados y sobre las láminas expuestas en el vídeo.

BLOQUE 3.2. Soy observador. Observo álbumes ilustrados

SESIÓN 4. Evolución yo, persona

Actividad 4.1.: ¿Qué me quiere decir?

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

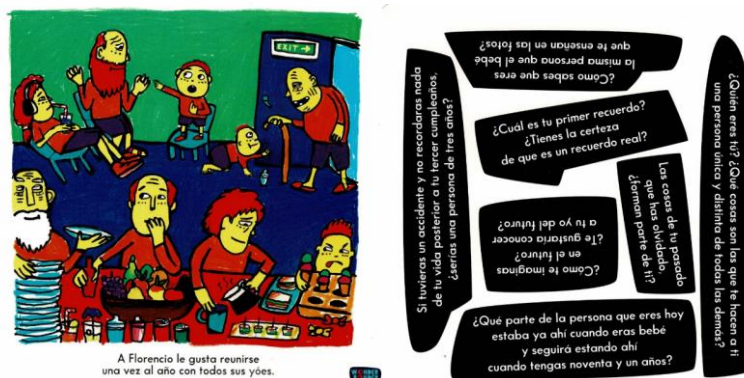
Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos o equipo

Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de *Yo, persona*, portafolio y material de escritura.

Desarrollo

La lámina de *Yo, persona* tiene como oración relacionada con la imagen: *A Florencio le gusta reunirse una vez al año con todos sus yoes.* Por lo que la ilustración representa a Florencio en diferentes épocas de su vida, es decir, con diferentes edades, desde bebé a persona de tercera edad.



Gracias a esta lámina, el alumnado reflexionará sobre cómo evoluciona su forma de pensar dependiendo de la edad. Para realizar la reflexión, se le guía a través de la rutina de pensamiento (Anexo 16) correspondiente.

Actividad 4.2.: Ahora soy así, ¿en 15 años voy a seguir igual?

Área: Lengua Castellana y Literatura

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: individual

Materiales o Recursos: portafolio y material de escritura

Desarrollo

La actividad 4.2 consiste en responder a las cuestiones (Anexo 17) que se encuentran en el portafolio. Dichas preguntas tratan de invitar a la reflexión personal haciendo hincapié en cómo podemos cambiar a lo largo de los años. Para ello, cada alumno y alumna debe de imaginarse dentro de quince años y escribirlo debajo de cada pregunta.

SESIÓN 5: ¿Me conozco?

Actividad 5.1.: ¿Qué me quiere decir?

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos

Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de *Yo, persona*, portafolio y material de escritura.

Desarrollo

La imagen de la lámina de *Yo, persona* muestra a dos personas intercambiándose el cerebro mientras que el resto de las personas que se encuentran en ese lugar observan si hay personas alrededor. La oración que aparece en la imagen es ¡Rápido! ¡Ahora que no viene nadie!



Con esta lámina se trabajará la reflexión sobre las causas del “intercambio de cerebro” y sus consecuencias mediante la rutina de pensamiento destinada a dicha actividad (Anexo 18).

Actividad 5.2.: ¿Cómo me siento cuando ...?

Área: Lengua Castellana y Literatura

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: individual

Materiales o Recursos: portafolio y material de escritura

Desarrollo

La actividad 5.2 aborda la dimensión *conciencia emocional*, es decir, el reconocimiento de las emociones en situaciones concretas. Para ello, en el portafolio (Anexo 19), encontrarán diferentes situaciones que ocurren en el aula. Cada estudiante, debe imaginar dichas situaciones en su vida, es decir como si le ocurriesen a él o ella y responder cómo se sentirían.


SESIÓN 6: Frustración... ¡Qué palabreja!

Actividad 6.1.: ¿Qué me quiere decir?

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos o equipo

<p>Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de <i>Mundo Cruel</i>, portafolio y material de escritura.</p>
<p>Desarrollo</p>
<p>La lámina seleccionada para esta sesión se corresponde con el álbum ilustrado <i>Mundo Cruel</i> cuya imagen muestra a un menor mordiendo su brazo y la frase que muestra es: <i>¡Más fuerte!</i></p>
 <p>¿Crees que alguien debería decirle a la niña?</p> <p>¿Por qué crees que la niña se está mordiendo?</p> <p>¿Crees que alguien te trataría mal? ¿Crees que has hecho mal? ¿Por algo que has hecho?</p> <p>¿Alguna vez te has sentido así? ¿Te parece que nosotros o cualquier otro niño debería hacer algo que sea malo? ¿Por qué?</p> <p>¿Podemos ser crueles con nosotros mismos? ¿Crees que a la víctima le importa lo que le hacemos? ¿Crees que a la víctima le importa lo que le hacemos?</p> <p>¿Alguna vez te has hecho daño queriendo? ¿Recuerdas por qué?</p> <p>¿Es cruel hacerse daño?</p> <p>¿Está siendo cruel la niña?</p>
<p>Al inicio de la sesión se entrega al alumnado la rutina de pensamiento (Anexo 20) correspondiente a dicha lámina para que la completen a lo largo de la actividad mientras que, primero en grupo y después en voz alta, se reflexiona sobre lo que transmite la imagen y se responde a las preguntas que plantea.</p>
<p>Actividad 6.2.: ¿Qué me pasa cuando me pasa?</p>
<p>Área: Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>Duración: 15 minutos</p>
<p>Agrupamiento: individual</p>
<p>Materiales o Recursos: portafolio y material de escritura</p>
<p>Desarrollo</p>
<p>La actividad está pensada para poder abordar la gestión de la frustración; para ello, en el portafolio, se encontrarán el material diseñado por <i>ProfeRecursos</i> (Anexo 21) relacionado con este tema.</p> <p>Además, tras la lectura de estos materiales, tendrán que realizar las dos tareas (Anexo 22) propuestas para aprender a gestionar dicha emoción o, al menos, ir familiarizándose con ese concepto.</p>
<p>SESIÓN 7. El dado Emociones</p>
<p>Actividad 7.1.: ¿Qué me quiere decir?</p>
<p>Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística</p>
<p>Duración: 15 minutos</p>
<p>Agrupamiento: grupos fijos o equipo</p>
<p>Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de <i>Mundo Cruel</i>, portafolio y material de escritura.</p>
<p>Desarrollo</p>
<p>La lámina que se analiza a través de la rutina de pensamiento se encuentra en el álbum ilustrado <i>Yo, persona</i>. El texto que aparece en la imagen es el siguiente: <i>¡Este robot clasificador se ha vuelto loco! ¡No soy ninguna muestra! ¡Soy una persona! ¡Y tengo derechos!</i></p>



"Este robot clasificador se ha vuelto loco! ¡No soy ninguna muestra! ¡Soy una persona! ¡Tengo derechos!".

¿Podría existir una especie extraterrestre de "personas" más sofisticadas que las humanas que merecieran más derechos que los nuestros o derechos superiores a los nuestros?

¿Hoy alguna diferencia entre ser humano y "persona"?

¿Qué tendría que tener un extraterrestre, o como tendría que ser, para que lo consideraríamos una persona o igual que una persona?

¿Las personas merecen más derechos que los seres o los que no consideramos personas? ¿Por qué?

Los humanos tenemos muestras de muchos seres vivos. ¿Cómo podemos decidir cuáles están bien hechos y de qué no?

¿Hacia mejor la clasificación de una persona que un robot?

La imagen de la lámina representa una situación en la que un robot está clasificando al resto de seres, lo que da pie a la reflexión sobre la clasificación de las personas por su forma de ser. Para ello, deberán completar la correspondiente rutina de pensamiento (Anexo 23).

Actividad 7.2: De emoción en emoción y tiro porque siento ilusión

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 personas

Agrupamiento: grupos fijos o equipo

Materiales o Recursos: oca creada por @garabatos.psicología en Orientación Andújar y fichas.

Desarrollo

Para llevar a cabo esta actividad, el alumnado se distribuirá en sus grupos para jugar al *juego de la oca* que ha sido adaptado para abordar el tema de las emociones (material creado por @garabatos.psicología) (Anexo 24).

En dicho juego existen casillas especiales en las que tienen que realizar diferentes tareas, por ejemplo, en la que se encuentra la explosión de ira deberá respirar (espirar e inspirar) para tranquilizarse.

SESIÓN 8: Mundo autónomo

Actividad 8.1.: ¿Qué me quiere decir?

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos

Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de *Mundo Cruel*, portafolio y material de escritura.

Desarrollo

La lámina para esta actividad es de *Mundo Cruel* y representa una situación incómoda de una persona mayor en la que las personas que le rodean se ríen, por lo que la oración que acompaña a la imagen es *¡Bonitos calzones, don Fermin!*



"¡Bonitos calzones, don Fermin!".

¿Alguna vez te has reído cuando te han pasado algo malo o alguien? ¿Qué haces por pasar? ¿Se ríen? ¿Cómo se sienten? ¿Por qué?

¿A veces puede ser cruel reírse de este tipo de cosas? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde está el límite?

¿Te parece divertida la escena? ¿Por qué?

Si nos reímos de alguien sin que se de cuenta, ¿somos crueles?

Cuando las personas se chocan entre sí o con cosas, se caen o tienen un aspecto ridículo, muchas veces nos provoca risa. ¿Por qué crees que resulta tan gracioso?

¿Alguna vez se ha reído alguien de ti cuando te has caído o has tenido un accidente? ¿Por qué? ¿Te molesta? ¿Por qué?

Se reflexiona sobre la imagen junto a las preguntas a través de la rutina de pensamiento (Anexo 25). Esta lámina permite trabajar la forma en la que cada persona puede cambiar cómo se siente otra solo tratándola con respeto.

Actividad 8.2.: Yo, cambio el mundo

Área: Lengua Castellana y Literatura

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos o equipo

Materiales o Recursos: portafolio y material de escritura

Desarrollo

Para desarrollar esta actividad se emplea la lámina analizada en la actividad anterior ya que, en grupos, deberán escribir cómo pueden ayudar al señor y al resto de las personas (Anexo 26). De este modo, tendrán que pensar qué hacer y esto servirá para poder fomentar la *autonomía emocional* teniendo en cuenta la actitud positiva y la *gestión de emociones*.

SESIÓN 9: La montaña de la autoestima

Actividad 9.1.: ¿Qué me quiere decir?

Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: grupos fijos o equipo

Materiales o Recursos: pizarra digital, lámina de *Mundo Cruel*, portafolio y material de escritura.

Desarrollo

La lámina de *Mundo Cruel* muestra a una familia alrededor de una mesa en la que hay una olla y dentro un gato, por lo que la oración es *¿Quééééééééééééé! ¿Sopa de gatoooooooooooooooooo? ¡Puaj!*



La reflexión, mediante la rutina de pensamiento (Anexo 27) que permite esta lámina se corresponde con la opinión de cada estudiante acerca de la crueldad con los seres vivos y, a su vez tiene que ver con la gestión de las emociones.

Actividad 9.2.: Escalando la autoestima

Área: Lengua Castellana y Literatura

Duración: 15 minutos

Agrupamiento: individual

Materiales o Recursos: portafolio, hojas en blanco, material de escritura

Desarrollo

La última actividad del bloque 3 consiste en una síntesis de las tres dimensiones trabajadas, haciendo mayor hincapié en la *autonomía emocional*.

Para ello, se entregará a cada alumno/a un folio en blanco en el que deberá hacer un dibujo en el que muestre dos conceptos seleccionados por el alumnado, por ejemplo: “avión” y “zanahoria”.

Además, junto a la pintura, el estudiantado tendrá que escribir la historia que refleje el dibujo diseñado. Para ello, se tiene en cuenta la técnica *Binomio Fantástico* de Rodari, la cual fomenta la creatividad creando un texto con dos palabras sin relación entre ellas (Rodari, 1973).

Cuando finalicen, se expondrán todos los dibujos en el aula, recreando una sala de un museo, de este modo, todo el alumnado podrá ver qué ha hecho el resto.

Una vez vistos todos los dibujos, cada estudiante responderá cuatro preguntas que se encuentran en el portafolio (Anexo 28) para que reflexionen acerca de lo que cada persona interpreta al escuchar diferentes palabras y también para estimular la autoestima.

BLOQUE 4

BLOQUE 4. <i>¿Ya me conozco!</i>
SESIÓN 10. <i>Manos, pintura, y creación</i>
Actividad 10.1: <i>Pensando en clave Wonder Ponder</i>
Área: Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística
Duración: 45 minutos
Agrupamiento: grupos fijos o equipo
Materiales o Recursos: láminas en blanco de <i>Yo, persona</i> y <i>Mundo Cruel</i> , infografía y material de escritura y pintura.
Desarrollo
<p>Esta actividad consiste en el diseño de láminas siguiendo el formato que ofrecen los álbumes ilustrados trabajados previamente. El agrupamiento para esta sesión es, como en actividades previas, en equipo.</p> <p>Se entregará a cada grupo una plantilla en blanco (Anexo 29) y una infografía (Anexo 30) que indica las pautas a seguir durante el proceso de diseño. Cada grupo debe elaborar dos láminas que, posteriormente, se juntarán con las del resto dando lugar a un álbum ilustrado elaborado por todo el alumnado.</p> <p>El primer paso es la realización de un boceto que se presentará al resto de los compañeros y compañeras para que puedan ofrecer sugerencias para modificar, como, por ejemplo, errores de ortografía.</p> <p>El segundo paso consiste en elaborar de nuevo las láminas atendiendo a los errores o sugerencias señaladas. Para ello, cada grupo dispone de un tiempo determinado.</p> <p>Por último, se presentan las láminas definitivas que formarán el álbum ilustrado, en el aula y, posteriormente se expondrá en el pasillo correspondiente al curso.</p>
SESIÓN 11. <i>Colorín, colorado, la propuesta se está acabando.</i>
Actividad 11.1. <i>La unión nos hace diferentes</i>
Área: Educación Artística
Duración: 10 minutos
Agrupamiento: grupo-clase
Materiales o Recursos: puzzle, tijeras y fotografías de cada estudiante
Desarrollo

<p>El alumnado va a realizar la portada del que será el álbum ilustrado de la clase titulado: <i>Nuestra clase</i>. Para ello se diseña un puzle grupal que irán haciendo en equipo.</p> <p>El puzle estará compuesto, teniendo en cuenta el grupo muestra, por 26 piezas, es decir cada una es un estudiante. En cada pieza, se encontrará la imagen de cada alumno y alumna, de este modo se demostrará la importancia de cada miembro para formar el grupo.</p> <p>Una vez diseñado el puzle, cada alumno y alumna deberán presentar un texto (Anexo 31) en el que describan por qué cada estudiante es importante en el grupo.</p>
<p>Actividad 11.2: Yo, crítico.</p>
<p>Área: Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>Duración: 35 minutos</p>
<p>Agrupamiento: grupos fijos o equipo e individual</p>
<p>Materiales o Recursos: diana de autoevaluación y rúbrica grupal, diana de autoevaluación y rúbrica individual, lista de cotejo, material de escritura.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>Para finalizar la propuesta, el alumnado deberá completar tres evaluaciones sobre lo trabajado, es decir, dos autoevaluaciones, siendo la primera sobre aspectos del trabajo en equipo grupal y la segunda individual. En ambos casos se entregará una diana de autoevaluación junto a su rúbrica para poder establecer las puntuaciones.</p> <p>En la primera, al ser la evaluación referida al trabajo en equipo, se corresponde con las actividades entregadas en cada grupo, es decir, los productos finales. En cambio, la segunda, la dinámica individual es sobre la participación de cada estudiante en su respectivo grupo.</p> <p>Por último, continuando con la evaluación individual, de nuevo, se entregará a cada alumno y alumna una lista de cotejo, instrumento de evaluación en el que tendrán que anotar el gusto por cada actividad realizada.</p>

4.4. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Para promover la educación inclusiva y atender a la diversidad en el grupo muestra se tiene que tener en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba *et al* 2014.)

De acuerdo con el Decreto 57/2022 las actividades planteadas por los y las docentes deben seguir el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje ya que se centra en todo el alumnado, principalmente en aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Específico, con el objetivo de ofrecer propuestas y estrategias para el rendimiento y mejoras en el aprendizaje de los mismo, es decir, emplear materiales inclusivos e individualizados con cada estudiante (Rodríguez-Martín *et al*, 2020).

Por lo tanto, como menciona el Decreto 57/2022, todas las metodologías deben tener en cuenta a cada alumno o alumna, es decir promover una educación más individualizada para atender las diferencias de cada uno. Para ello, cabe recordar que el DUA se rige por tres principios que, a su vez se distribuyen en pautas. Cada principio, tal y como se recoge en la figura 3 ofrece diferentes formas de compromiso, representación o acción y expresión, respectivamente.

Figura 3. Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje



Fuente: CAST (2018)

Teniendo en cuenta las características de esta propuesta, haremos especial hincapié en la parte de compromiso o implicación, ya aborda muchas cuestiones que se relacionan con la educación emocional y, a su vez, con las redes afectivas del cerebro (Rodríguez-Martín *et al*, 2020).

Este principio del DUA tiene como objetivo, como toda la propuesta de intervención, que los y las estudiantes se encuentren motivados y seguros en el desarrollo de las actividades ya que, tal y como comentan Rodríguez-Martín *et al* (2020) “el componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje”, por lo que hay que ofrecer diferentes alternativas para que se activen las redes afectivas.

Además, se trata de dar respuesta a la pregunta por qué se aprende, y para ello se le asocian tres pautas o estrategias que se corresponden a “captar el interés”, “mantener el esfuerzo y la persistencia” y “la autorregulación”.

Una vez diseñadas las actividades, se propone que el docente cumplimente una *checklist*, en este caso se ha tomado la elaborada por el Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, para comprobar y corroborar si la propuesta de intervención sigue el principio y sus pautas. Este material, que se adjunta en el anexo 32 está compuesto por 19 ítems y junto a cada uno se encuentra su escala de valoración que va entre 0 y 2 puntos (Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, s.f.).

Por lo tanto, y siguiendo con lo señalado en el DUA y tras haber revisado la presente propuesta a través del citado *checklist*, se resume en una tabla (Anexo 33) la relación entre los principios del DUA y la propuesta de intervención realizada.

Para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, teniendo en cuenta lo planteado por el DUA se proponen situaciones con conceptos que les gusten para captar su atención. Sin embargo, el alumno con NEE requiere de mayores adaptaciones por lo que gran parte de las actividades contendrán pequeñas modificaciones que permitan seguir el proceso de

enseñanza-aprendizaje de dicho estudiante. Para ello, en una tabla (Anexo 34) se muestran los posibles cambios que pueden surgir.

5. METODOLOGÍA

La metodología empleada tiene como objetivo “la participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes y la interacción entre iguales” (*Decreto 57/2022*, 2022, p.6), por lo que el o la docente guía al estudiantado para que sea el centro del aprendizaje fomentando su autonomía, teniendo en cuenta los intereses de cada persona y el espacio que se dispone (*Decreto 57/2022*, 2022).

A lo largo de la propuesta de intervención se emplea el aprendizaje basado en el pensamiento, el trabajo en equipo y, en dos actividades concretas, la gamificación, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo, entendiéndolo como “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas” (Moreira, 2017, p. 2, como se citó en Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021, p. 77).

A su vez, con todas las actividades se quiere alcanzar un aprendizaje significativo, que, como se menciona en el *Decreto 57/2022*, “promueva la autonomía y la reflexión” (2022, p. 4).

Todos los métodos de trabajo seleccionados tienen como objetivo “la contextualización de los aprendizajes, el aprovechamiento del entorno y participación activa del alumnado” (*Decreto 57/2022*, p.6).

El **aprendizaje basado en el pensamiento** (o *Thinking-Based Learning*) busca que el alumnado pueda “desarrollar formas más eficaces de utilizar la mente, que aumentarán su capacidad de comprender más profundamente todo aquello que intentamos enseñarles día tras día” (Swartz *et al*, 2008, p.12). Esta metodología permite fomentar la motivación del estudiantado ya que este tiene un papel activo en el aula requiriendo del uso de estrategias como las rutinas de pensamiento que fomentan el autocontrol del pensamiento proporcionando habilidades que, a sí mismo, permiten organizar todos los conocimientos y la correspondencia entre ellos (Martí, 2022).

Para ello, en esta propuesta se emplean dos rutinas de pensamiento, *veo-pienso-me pregunto* y *qué sé-qué quiero saber-qué he aprendido*, para propiciar, a través de ellas, como se menciona anteriormente, la reflexión acerca de los contenidos trabajados y, a su vez, relacionándolos con la adquisición de nuevos conocimientos (Chiliquinga-Campos y Balladares-Burgos, 2020).

Las **rutinas de pensamiento** se pueden clasificar de múltiples formas. Teniendo en cuenta la clasificación de Chiliquinga-Campos y Balladares-Burgos, se pueden agrupar dependiendo de la finalidad de las mismas, es decir “para introducir y explorar, para sintetizar y organizar, y para profundizar ideas” (2020, p.56).

Las dos rutinas de pensamiento antes citadas: *qué sé-qué quiero saber-qué he aprendido* y *veo-pienso-me pregunto* fomentan la estructuración de la reflexión a través del pensamiento (Gutiérrez-Fresneda y Gilar, 2019). Además, estas estrategias “permiten

introducir hábitos de pensamiento en los estudiantes para que fortalezcan la autonomía de su pensamiento y desarrollen elementos del pensamiento crítico” (Grez, 2018, p. 75).

Ambas rutinas se emplean para introducir y explorar nuevas ideas fomentando la activación de conceptos y, posteriormente, explicar nuevos temas. En el caso de *veo-pienso-me pregunto*, se lleva a cabo a través de un primer contacto con estímulos visuales (Chiliquinga-Campos y Balladares-Burgos, 2020). En cambio, *qué sé-qué quiero saber-qué he aprendido* se desarrolla a lo largo de la adquisición del nuevo concepto relacionándolo con los conocimientos previos (Orientación Andújar, 2015).

Por lo tanto, a la vez que se desarrolla el ABP, se trabaja la **metacognición** que se refiere al conocimiento y, a su vez, al control que tiene cada estudiante acerca de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Martín *et al*, 2020); ello permite al alumnado trabajar en la autorregulación favoreciendo la motivación y desarrollando la autonomía y la responsabilidad (Piña y Alfonzo, 2019).

Para recoger todo lo trabajado se emplea el portafolio, que, además, es un elemento motivador para el alumnado. Este recurso consiste en el conjunto de “trabajos que el alumno ha seleccionado, recopilado y presentado para reflexionar sobre y mostrar su crecimiento a lo largo del tiempo” (Barrett, 2007, p.436, citado por Sartor-Harada *et al*, 2023, p.107), es decir, el conjunto de actividades que permiten conocer y valorar la adquisición de conocimientos en un periodo de tiempo y, a su vez el estudiantado puede reconocer los resultados y aquellas dificultades que se encuentre a lo largo del proceso de alcance de dichos conocimientos (Álvarez-Agudelo *et al*, 2023)

Tal y como se ha señalado, la **gamificación** es otra de las estrategias empleadas. Esta consiste en el uso de diversos juegos como método de enseñanza con el fin de reforzar los conceptos adquiridos y adquirir nuevos conocimientos (Vergara *et al*, 2019). En la propuesta de intervención se lleva a cabo con el uso del *quizizz*, un juego online de preguntas y respuestas que, además, permite ver los fallos y los aciertos de cada estudiante para activar los conocimientos previos del alumnado. Con estos recursos, se busca motivar al alumnado captando y favoreciendo su atención (García-Hernández, 2021).

El alumnado, a lo largo de las actividades de la propuesta, desarrolla el trabajo **en equipo**, esto supone que se distribuyen varios grupos heterogéneos para desarrollar actividades y estrategias cuyo objetivo es común para todos y todas (Gándara, 2014).

Con este método de trabajo se favorece la comunicación entre el estudiantado ya que trabaja conjuntamente con el fin de alcanzar un objetivo común (Torrelles *et al*, 2011); esto supone que cada integrante de un equipo tiene que desarrollar las siguientes actitudes: escucha, participación y positivismo (Cardona y Wilkinson, 2006). Además, se fomenta la motivación ya que entre todos los miembros del grupo producen actividades y por lo tanto resultados de mayor calidad donde participan colaborativamente entre todos apoyándose y brindándose herramientas entre ellos (Torrelles *et al*, 2011).

En la presente propuesta, el aula se distribuye en cinco equipos que son grupos heterogéneos de alumnos y alumnas seleccionados por la docente teniendo en cuenta múltiples criterios como el rendimiento académico y la afinidad social (Arrea, 2016). Al ser equipos heterogéneos, cada miembro puede tener diferentes aptitudes y conocimientos

que puede ofrecer al resto de sus compañeros y compañeras con el fin de beneficiar en el trabajo de todo el grupo (Cardona y Wilkinson, 2006).

6. EVALUACIÓN

La evaluación que se llevará a cabo en la propuesta de intervención será, como establece el Artículo 16.1 del *Decreto 57/2022* “global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje” (p.7). Por lo tanto, debe haber, por parte de la docente, un continuo *feedback* que permita al alumnado conocer y mejorar en sus aprendizajes (Lara *et al*, 2024), ya que es una condición necesaria para mejorar la enseñanza.

La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta. Debe, también, ofrecer información sobre el progreso y las dificultades que se pueda encontrar el alumnado fomentando la participación y el diálogo entre la maestra y el estudiante (Castillo-Retamal, 2024). Además, el artículo 16.2 del *Decreto 57/2022* establece se debe hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos que se adapten al alumnado y a las situaciones concretas.

La evaluación educativa permite recoger información muy diversa, por lo que según los intereses del profesorado hay que seleccionar el o los instrumento o instrumentos adecuados para obtener dicha información. Además, con la correcta elección de las herramientas evaluativas se pueden emitir juicios de valor que autoricen la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez la orientación al alumnado (Sanmartí, 2007).

6.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación para la propuesta de intervención se recogen del *Decreto 57/2022* y son definidos como aquellos “referente que indican los niveles de desempeño [...] en el alumnado [...] a las que se refieren las competencias específicas de cada área [...]” (p.3).

Además de mencionar los criterios de evaluación junto a la competencia específica correspondiente, se relacionan en la tabla 6 las competencias específicas para la propuesta de intervención con los descriptores del Perfil de Salida.

En relación con los descriptores cabe mencionar las competencias clave que, como se indica en el *Decreto 57/2022*, son aquellos “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito [...] y [...] aparecen recogidas en el Perfil de Salida” (p.3).

Tabla 6. *Relación entre las competencias clave y las competencias específicas de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística.*

Competencias clave	Descriptores operativos
Competencia en Competencia Lingüística (CCL)	CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos [...], y participa en

	interacciones comunicativas [...], tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.
	CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos [...], con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.
	CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, [...] como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras [...].
Competencia Digital (CD)	CD3. Participa en actividades [...] mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura [...].
Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPSAA)	CPSAA1. Es consciente de las propias emociones [...] y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas [...].
	CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones [...], participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias [...].
	CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.
Competencia Ciudadana (CC)	CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa [...].
Lengua Castellana y Literatura	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
C.E. 2	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales [...].
C.E. 3	3.1. Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida [...].
	3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa [...].
C.E. 4	4.1. Comprender [...] la información relevante de textos escritos [...], a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.
	4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos [...].
C.E. 5	5.1. Producir textos escritos y multimodales [...], con coherencia y adecuación, [...], progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas [...].

C.E. 7	7.1. Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras [...].
	7.2. Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social
C.E. 8	8.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad [...].
	8.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados [...].
C.E. 9	9.2. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora [...].
C.E. 10	10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación [...].
	10.2. Movilizar [...] estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada, progresando en la gestión dialogada de conflictos.
Educación Artística	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
C.E. 2	2.3. Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones [...] artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones
C.E. 3	3.1. Producir obras propias básicas [...] mostrando confianza en las capacidades propias.
	3.2. Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas [...], mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.
C.E. 4	4.1. Planificar y diseñar producciones [...] artísticas colectivas, trabajando [...] en la consecución de un resultado final, desde la igualdad y el respeto a la diversidad
	4.2. Participar activamente en el proceso [...] de producciones [...] artísticas, de forma creativa y respetuosa [...].
	4.3. Compartir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y de los demás.

Además, se incorporan, a continuación, las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (Tabla 7), ya que, como se menciona anteriormente, la propuesta de intervención está diseñada para el tercer ciclo que es en el que se debe desarrollar esta área.

Tabla 7. *Competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.*

Educación en Valores Cívicos y Éticos	
Competencias específicas	Criterios de evaluación

C.E. 1	<p>1.1. Construir un adecuado concepto de sí mismo [...], organizando y generando, de forma segura y crítica, información [...] acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas.</p> <p>1.2. Identificar y expresar emociones [...], mostrando confianza en las propias capacidades al servicio de la consecución motivada de fines personales y colectivos</p>
C.E. 4	<p>4.1. Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar una actitud de estima y cuidado de sí mismo o sí misma, de las demás personas y del entorno, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y afectos, [...], en distintos contextos [...].</p>

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación educativa de la propuesta de intervención las técnicas empleadas serán la observación sistemática y la autoevaluación (Hamodi *et al*, 2015).

La observación sistemática, tal y como menciona Torroba debe estar “planificada y estructurada formalmente de acuerdo con la situación que será objeto de estudio” (1991, p. 299). Además, esta autora comenta que para desarrollar dicha técnica se necesita el uso de diversos instrumentos que son entregados al estudiantado para que conozcan los requisitos que deben cumplir en las actividades y, a su vez, les sirvan de guía en relación con los objetivos propuestos por la docente” (Eymynick y Martínez, 2023, p.8), es decir, los instrumentos deben tenerlos los alumnos y alumnas para orientarse en las actividades.

La autoevaluación según Hamodi *et al* (2015, p.155) es “la evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad”.

Los instrumentos entregados al alumnado y utilizados tanto por estudiantes como por la docente son la rúbrica, la lista de cotejo y la diana de autoevaluación (Tabla 8).

La rúbrica que se propone es analítica, es decir que se caracteriza por definir “tareas [...] que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos” (Sierra *et al*, 2022, p.234). Este instrumento se emplea para evaluar los productos finales de la propuesta, es decir, el portafolio (Anexo 35) y las láminas de *Wonder Ponder* (Anexo 36)

La lista de cotejo se emplea para conocer el gusto por las actividades de la propuesta de intervención. Sierra *et al*. mencionan que permite la relación de “acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática” (2022, p.218), por lo que con este instrumento (Anexo 37), la docente puede conocer la opinión que tiene el alumnado de cada actividad.

Dentro del proceso de autoevaluación, el estudiantado deberá evaluar el trabajo de su grupo (Anexo 38) y su propio trabajo como miembro de ese equipo (Anexo 39), a través de la diana de autoevaluación junto a una rúbrica como guía. Este instrumento permite y favorece la reflexión sobre sus propios desempeños durante el periodo de trabajo para

reconocer los aspectos abordados (Herrera, 2021). Además, los y las estudiantes también disponen de un diario de seguimiento del trabajo en equipo (Anexo 40) que se completa a lo largo de la propuesta, en el que se incluyen los conflictos que puedan surgir y las actividades que se realizan, entre otros.

Tabla 8. *Concreción de la evaluación educativa.*

¿Quién?	¿Qué?	¿Con qué?	¿Para qué?
Docente	Portafolio	Rúbrica	Analizar objetivamente las producciones escritas del estudiantado
	Láminas álbum ilustrado		
Alumnado	Trabajo en grupo	Diana de autoevaluación y rúbrica	Reflexionar sobre sus propios trabajos
	Trabajo individual		
	Gusto por las actividades	Lista de cotejo	Analizar el interés del alumnado en las actividades

Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES

La educación emocional ha pasado a ser un tema fundamental hoy en día ya que se ha puesto de manifiesto que el alumnado demanda y requiere de estrategias que puedan servirle para potenciar el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales.

Teniendo en cuenta el objetivo general que se había propuesto el presente TFG, podemos afirmar que, pese a que no se ha podido realizar toda la propuesta, sí se puede considerar que tras haber aplicado algunas de las actividades diseñadas, se ha podido comprobar cómo se mejora el bienestar del alumnado y se desarrollan la autorreflexión y las habilidades sociales.

Las leyes educativas se hacen eco también de esta necesidad y la recogen dándole importancia, aunque, para autores como Bisquerra (2006), tal vez no tanta como se debería ya que considera que la educación emocional debe abordarse con más profundidad y para ello sería deseable que fuese, tal y como se menciona en la ley educativa actual, transversal a todos los aspectos curriculares. En nuestra propuesta se ha tratado de potenciar dicha transversalidad, realizando las actividades en el horario lectivo de lengua y también dentro de los tiempos dedicados a tutoría y a taller emocional que es la denominación que el centro educativo emplea para el tiempo dedicado al desarrollo de actividades de este tipo.

Investigaciones como las de Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez, (2024) corroboran algo que se ha podido detectar entre el alumnado con el que se llevó a cabo la intervención y que es el aumento significativo de estrés y frustración entre el alumnado. La rivalidad entre el propio alumnado del grupo muestra es significativa y eso ligado a situaciones en donde unos se ríen de otros, propicia que haya niños y niñas a los que les cueste más gestionar sus emociones. Esto nos lleva a otra conclusión importante que es el hecho de que consideremos fundamental que se conciencie al profesorado de la importancia de incorporar la educación emocional a la práctica docente diaria, por los beneficios que

genera al alumnado, tanto personales como académicos (Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez, 2024). Tal y como hemos podido comprobar, esta educación favorece el autoconcepto, la autoestima, la empatía y las habilidades sociales en el alumnado (Roa, 2013).

A lo largo de la propuesta también se ha podido comprobar que todo el tiempo que pasan los niños y las niñas en los centros educativos hace que se conviertan en lugares clave para el desarrollo de las personas por lo que es muy importante que, desde este espacio, se trabajen aspectos y se diseñen estrategias que, desde edades tempranas, permitan ir potenciando el conocimiento *inter e intra* personal (Fuentes, 2020).

Se ha tenido en cuenta también que este tipo de educación no puede limitarse, simplemente, a dar definiciones, sino que debe propiciar herramientas que fomenten la regulación y el reconocimiento emocional; por ello, una de las partes que se ha escogido cuidadosamente ha sido la metodología de las sesiones, y la evaluación de las mismas.

Se ha considerado que, tal y como afirma Castro (2016), las metodologías activas, el empleo de herramientas como las rutinas de pensamiento y la autoevaluación se ligan directamente con la educación emocional porque potencian la autorregulación, competencia que se considera fundamental en el alumnado de Educación Primaria ya que está comenzando a forjar sus hábitos de estudio y su modo de comportarse en grupo.

En este TFG se ha empleado la literatura como el medio a través del cual se han diseñado actividades que han permitido trabajar diferentes aspectos de las competencias emocionales. La elección de la literatura ha venido dada por el hecho de que resulta sumamente beneficiosa ya que ayuda a las personas a reconocer las emociones y, a su vez, a gestionarlas gracias a la estrecha relación que se establece con los personajes de las obras literarias (Morón, 2010).

En definitiva, diseñar propuestas de intervención que atiendan a los distintos aspectos que recoge la educación emocional apoyándose en elementos literarios, aporta toda una serie de beneficios que repercuten en la mejora académica del alumnado, pero también de sus relaciones con los demás y consigo mismo, haciendo, de este modo, que los niños y niñas de Educación Primaria, en esta etapa tan importante para su desarrollo y formación, puedan adquirir herramientas que les sirvan en el futuro para ser personas responsables, críticas y empáticas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo* [Archivo PDF]. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Álvarez-Agudelo, A. M., Sierra- Miranda, N. E., Insuasti- Muñoz, Y. B. y Osorio-Muñoz, R. E. (2023). El portafolio del estudiante como estrategia didáctica y su incidencia en la conciencia metacognitiva y la autorregulación del aprendizaje. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 7(12), 56-68. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071205>
- Aparicio Ibarreche, M., Tabernero Sala, R. y Calvo Valios, V. (2022). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, (13), 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>
- Arrea Baixench, C. (2016). Más sobre el trabajo en equipo. *Acta médica costarricense*, 58(3), 96-99.
- Baque-Reyes, G.B. y Portilla-Faican, G.I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento: revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, (11), 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer S.A.
- Bisquerra Alzina, R. y Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial S.L.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riecb.2021.1.1.4>
- Cantero Sandoval, A. y Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*, (43), 89-96. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5939>
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Ocasional Paper*, 7(10), 1-8. <https://www.iese.edu/media/research/pdfs/OP-07-10.pdf>
- Castillo-Retamal, F., Sánchez-Quiroz, A., Montepil-Núñez, R., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., y Villanueva-Carrasco, E. (2024). Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar (Assessment in Physical Education: perception of teachers from the school territory). *Retos*, 52, 610-622. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>

- Castro Cabrera, D. M. y Cortés Polania, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v7i1.5133
- Castro Velásquez, A. (2016). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03>
- CAST. Fellow Group. (2018). Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje. Versión 2.2 [Imagen] <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=550&chapterid=1854&lang=en>
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(2), 73-82. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.73-82>
- Chávez-Martínez, A.L. y Salazar-Jiménez, J.G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimientos académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-166. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Chiliquinga-Campos, F. y Balladares-Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 53-63. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.9>
- Corazón de María (2023). *Programación General Anual*.
- Consejería de Educación (2023). *Instrucciones para los centros sostenidos con fondos públicos (concertados) de la dirección general de ordenación, evaluación y equidad educativa para los servicios especializados de orientación educativa referidas al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2023-2024*. https://www.educastur.es/documents/34868/38433/02032023_INSTRUCCION_ES+SEO_CONCERTADOS_20230301.pdf/528fb4a3-e44e-b762-340e-7ce16a804059?t=1677768873761
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, del viernes 12 de agosto de 2022.
- Duthie, E. (2014). *Mundo Cruel* (6ª ed.). Wonder Ponder.
- Duthie, E. (2015). *Yo, persona* (6ª ed.). Wonder Ponder.
- Duthie, E. y Martagón, D. (s.f.). *Wonder Ponder. Filosofía visual para todas las edades*. Wonder Ponder. <https://www.wonderponderonline.com/inicio>
- Emynick Cervantes, C. y Martínez Soto, A.F. (2023). *Manual para la evaluación educativa: Teoría y herramientas de evaluación constructivista y humanista para el docente en el bachillerato para el área de Ciencias Sociales y Humanidades*. Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w929

- ENTRETEA (2021, febrero). Veo-pienso-me pregunto (rutinas de pensamiento). <https://entreteas3.wordpress.com/2021/02/22/veo-pienso-me-pregunto-rutinas-de-pensamiento/>
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- FAD (2023, octubre). *Sigue creciendo el número de jóvenes que ha tenido problemas de salud mental el último año*. <https://www.centroreinasofia.org/nota-prensa/sigue-creciendo-el-numero-de-jovenes-que-ha-tenido-problemas-de-salud-mental-en-el-ultimo-ano>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *Día de la paz*. <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-escolar-no-violencia-paz>
- Fuentes Vilugrón, G.A. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2), 570-578. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>
- Gándara González, F.J. (2014). Herramientas de calidad y el trabajo en equipo para disminuir la reprobación escolar. *Conciencia Tecnológica*, (48), 17-24.
- Garabatos Psicología (s.f.). *La oca emocionante: tablero de juego de inteligencia emocional*. Orientación Andújar. <https://www.orientacionandujar.es/2021/09/15/la-oca-emocionante-juego-de-mesa/>
- García González, M., Gómez Lozano, M. y Molina Hernández, R. (2021). Que no te influencien más: programa de intervención educativa sobre redes sociales, autoconcepto y autoestima. *OIDLES* <https://www.eumed.net/es/revistas/oidles/especial-noviembre-21/programa-autoestima>
- García-Hernández, M.L., Porto-Currás, M. y Hernández-Valverde, F.J. (2021). Propuesta metodológica para la implementación de herramientas de gamificación en la formación de Maestros de Primaria. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 35-54. <https://doi.org/10.7203/realia.26.17137>
- González Collado, C., Iglesias García, M.T. y Sabín Fernández, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Sigo Cero*, 50(1), 7-25. <https://doi.org/10.14201/scero2019501725>
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Gilar Corbí, R. (2019). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, (53), 192-209 <https://doi.org/10.7764/onomazein.53.10>

- Hamodi, C., López Pastor, V.M. y López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Herrera Bernal, J.A. (2021). Guía instruccional para: Diana de la Autoevaluación: Una forma ágil para identificar competencias disciplinares o transversales; fortalezas y debilidades académicas o emocionales de los estudiantes. *Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey*. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/650232/C2_T1_PG_DAP_R0_001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hoster Cabo, B. y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual. Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual*, (19), 65-76. <http://hdl.handle.net/11441/57719>
- Humánez Ortiz, M. (2024). La educación emocional y la resolución de conflictos en edades tempranas. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, (5), 58-77. <https://doi.org/10.59650/PSMK2232>
- Instituto para el Desarrollo e Integración de la Sanidad. (2023, agosto). *El 70% de los trastornos mentales se inician en la etapa infanto-juvenil*. <https://www.fundacionidis.com/sala-prensa/notas-de-prensa/el-70-de-los-trastornos-mentales-se-inician-en-la-etapa-infanto-juvenil>
- La Maestra Paz (2021). *Bingo de la autoestima*. [Archivo PDF]. <https://eduki.com/es/material/995001/bingo-de-la-autoestima>
- Lara Robayo, C.F., Melo Zavala, N.S., Gómez Barrionuevo, S.M., Guerrero Hernández, M.S., Constante Ipo, N.Y., Ronquillo Gómez, L.A., López Ortega, M.P., Oña Chasiluisa, A.L., Palate Cunalata, E.A. y Jácome Castro C.Y. (2024). Prácticas innovadoras en el aula: un enfoque metodológico cualitativo. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1674-1699. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 4(6), 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Martí, A. (2022). Study method for ffl students (attitudes, strategies and techniques). *Revista Internacional de Humanidades*, 11(5), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4065>
- Martín-Macho Harrison, A. y Neira-Piñeiro, M.R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (27), 81-118.

- Morón Macías, M.C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-6.
- Neira Piñeiro, M.R. (2016). Poesía e imágenes para la educación literaria: la construcción del significado poético en el álbum ilustrado lírico. En Díez Mediavilla, A., Brotons Rico, V., Escandell Maestre, D. y Rovira Collado, J. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. nuevos enfoques didácticos*. (741-750). <http://hdl.handle.net/10045/64884>
- Neira-Piñeiro, M.R., Fombella-Coto, I. y Del-Moral, M.E. (2019). Potencialidad didáctico-creativa de un álbum ilustrado enriquecido con recursos digitales y realidad aumentada. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 108-128. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11567>
- Orellana, R. (2024). La educación y el sentido de la vida. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 5(1), 7–14. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17428>
- Orientación Andújar (2015, noviembre). *Rutinas de pensamiento ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido?* <https://www.orientacionandujar.es/2015/11/02/rutinas-de-pensamiento-que-se-que-quiero-saber-que-he-aprendido/>
- Orientación Andújar (2017, junio). *Inteligencia emocional mi diario de las emociones*. [Archivo PDF]. <https://www.orientacionandujar.es/2017/06/19/inteligencia-emocional-diario-las-emociones/inteligencia-emocional-mi-diario-de-las-emociones/>
- Orientación Andújar (2019, febrero). *Inteligencia Emocional: el tablero de las emociones + plantilla editable*. <https://www.orientacionandujar.es/2019/02/27/inteligencia-emocional-el-tablero-de-las-emociones-plantilla-editable/>
- Pérez Agustín, M. y Fleta Guillén, T. (2024). La creación de álbumes ilustrados impresos y digitales en educación superior para enseñar inglés en preescolar. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (32), 4-22.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., y Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(1), 97–113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos. *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pequeño cuento. (s.f.). *El tesoro del bosque: Una historia de solidaridad y trabajo en equipo*. <https://pequenocuento.com/el-tesoro-del-bosque-una-historia-de-solidaridad-y-trabajo-en-equipo/>
- Piña R. y Alfonzo N. (2019) Perspectiva transcompleja de las prácticas educativas metacognitiva. *Revista Electrónica: Entrevista Académica*, 1(4), 240-253.

- ProfeRecursos. (s.f.). *La frustración | que es la frustración*. <https://www.proferecursos.com/las-emociones-para-ninos/la-frustracion-que-es-la-frustracion/>
- Psico_mporienta (s.f.). *Ejercicios frustración pdf* [Archivo PDF]. <https://eduki.com/es/material/762818/ejercicios-frustracion-pdf>
- Real Academia Española. (s.f.) Empatía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado 26 de febrero de 2024. <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- RetoLab (2017, septiembre). *Organizadores gráficos para Trabajo en Equipo*. <https://retolab.wordpress.com/2017/09/17/organizadores-graficos-para-trabajo-en-equipo/>
- Roa García, A. (2013). La Educación Emocional, el Autoconcepto, la Autoestima y su importancia en la Infancia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (44), 241–257.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara.
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y Ordiales-Iglesias, T. (2020). Huellas para la inclusión: fundamentos para responder a la diversidad y la implementación del D.U.A. Universidad de Oviedo
- Roldán Farrés, M. (2022). War and forced displacement through illustrated albums: Theoretical review and didactic proposal to work in primary education. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional De Humanidades*, 11(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3837>
- Ruiz Guerrero, L. y Molina Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: "Eric", de Shaun Tan. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 63-78. <https://doi.org/10.18172/con.3084>
- Salmurri Trinxet, F. y Skoknic Cvitanic, V. (2005). Efectos Conductuales de la Educación Emocional en Alumnos de Educación Basica. *Revista de Psicología*, 14(1), 9-28.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó
- Sartor-Harada A., Ulloa-Guerra, O., Deroncele-Acosta, A., y Pérez-Ochoa, M. (2023). Aplicación del portafolio digital en una estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo en estudiantes de maestría. *Perfiles Educativos*, 45(180), 106-121. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60520>
- Senís Fernández, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artísticoliteraria y de género el caso de mamá, de Mariana Ruíz Johnson. *Dossier Feministes*, (19), 115-133. <http://hdl.handle.net/10234/141768>
- Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura (s.f.). *Crea con DUA: Lista de verificación (checklist)* https://docs.google.com/document/d/1uoK3gRv_XdKC1leHueF9_dOQDQyz91kOY4FcXn3oJyo/edit

- Sierra González, R., Sosa Ramírez, K.P. y González Garibay, V. (2022). Capítulo 14: Lista de cotejo. En Sánchez Mendiola, M., Martínez González, A. (Ed), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 217-224). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Sierra González, R., Sosa Ramírez, K.P. y González Garibay, V. (2022). Capítulo 15: Rúbrica. En Sánchez Mendiola, M., Martínez González, A. (Ed), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 217-224). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>
- Taberero Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza <https://doi.org/10.26754/uz.84-7733-795-0>
- Torrelles, C., Coiduras Rodríguez, J., Isus, S., Carrera, F.X., París Mañas, G. y Celas, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344. <http://hdl.handle.net/10481/23174>
- Torroba Arroyo, I. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 297-308. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230297A/18146>
- Vergara Rodríguez, D., Mezquita Mezquita, J. M., y Gómez Vallecillo, A. I. (2019). Metodología Innovadora basada en la Gamificación Educativa: Evaluación Tipo Test con la Herramienta QUIZIZZ. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 363 - 387. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>
- Wonder Ponder. (20 de mayo de 2015). "Yo, persona". *Filosofía visual para niños de Wonder Ponder*. [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/woZ5QO1PjZc>
- Wonder Ponder. (29 de octubre de 2019). *Mundo cruel* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/qr3dH0dEpho>

9. ANEXOS

Anexo 1. Cronograma de actividades

Fuente: elaboración propia

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

 Introducción  Desarrollo  Evaluación

Anexo 2. Horario escolar del grupo muestra

Fuente: Programación General Anual del colegio XXXXXXXX

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.00 a 9.45	C. Asturiana - Asturiano	<i>Natural Science</i>	E.F.	<i>Natural Science</i>	E.F.
9.45 a 10.30	Plástica	Música	C. Asturiana - Asturiano	Lengua	Lengua
10.30 a 11.00	Recreo				
11.00 a 12.00	Lengua	Lengua	Sociales	Matemáticas	Matemáticas
12.00 a 12.30	Taller emocional	Lectura	Juegos en inglés	Digitalización	Tutoría
15.00 a 16.00	Inglés	Sociales	Lengua	E.F.	Religión
16.00 a 17.00	Matemáticas	Matemáticas	Inglés	Inglés	Inglés

Anexo 3. Resumen de las competencias emocionales con las actividades

Fuente: elaboración propia

DIMENSIÓN EMOCIONAL	BLOQUES	SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
Conciencia emocional	1	1	1.1. <i>¿Qué voy a trabajar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el significado de autoconcepto y autoestima • Reconocer el recurso literario de los álbumes ilustrados, en concreto, Yo, persona y Mundo Cruel.
	2	2	2.4. <i>¿Cómo me siento si...?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer e identificar las emociones en diferentes situaciones de la vida cotidiana del estudiantado.
	3	4	4.2. <i>Ahora soy así, ¿en 15 años voy a seguir igual?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la reflexión individual sobre cada uno después de 15 años.
		5	5.2. <i>¿Cómo me siento cuando...?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria del estudiante.
Regulación emocional	1	1	1.2. <i>“Tú eres tú”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar los aspectos positivos de cada persona, haciendo hincapié en que todos tenemos. • Identificar los aspectos positivos de las demás personas y de nosotros mismos. Ser capaz de pensar cómo es una persona a través de los dibujos y la escritura.
	2	2	2.1. <i>Mi reflejo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflejar cómo nos sentimos a través de la expresión plástica. • Fomentar el autoconocimiento y la cohesión del grupo.
			2.2. <i>Nuestra clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un libro entre todo el alumnado sobre los gustos de cada estudiante. • Fomentar la reflexión individual a través de los gustos e intereses de cada uno y una.
			2.3. <i>Compañero, compañera... soy importante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el concepto trabajo en equipo. • Fomentar la comprensión y expresión escrita a través de los textos.
3	3	3.1. <i>¿Conozco los álbumes ilustrados?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los conocimientos previos y los adquiridos a lo largo de la actividad. 	

				<ul style="list-style-type: none"> Definir y reconocer el concepto “álbum ilustrado” junto a sus características más significativas.
			3.2. <i>Abriendo la puerta Wonder Ponder</i>	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los álbumes ilustrados que se utilizarán, es decir, Yo, persona y Mundo Cruel. Conocer las características de los álbumes ilustrados de Wonder Ponder.
		6	6.2. <i>¿Qué me pasa cuando me pasa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Conocer y reconocer la respuesta emocional: frustración. Fomentar el uso de técnicas para gestionar la frustración.
		7	7.2. <i>De emoción en emoción y tiro porque siento ilusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a autorregular las emociones a través de dinámicas lúdicas.
Autonomía emocional	1	1	1.3. <i>Yo, persona ... creciendo y aprendiendo</i>	<ul style="list-style-type: none">
	3	4	4.1. <i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar acerca de la imagen de la lámina. Identificar los rasgos importantes de la lámina de Yo, persona.
		5	5.1. <i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar acerca de la imagen de la lámina. Identificar los rasgos importantes de la lámina de Yo, persona.
		6	6.1. <i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar acerca de la imagen de la lámina. Identificar los rasgos importantes de la lámina de Mundo Cruel.
		7	7.1. <i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar acerca de la imagen de la lámina. Identificar los rasgos importantes de la lámina de Yo, persona.
		8	8.1. <i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar acerca de la imagen de la lámina. Identificar los rasgos importantes de la lámina de Mundo Cruel.

Anexo 4. Portada portafolio.

Fuente: elaboración propia


Conociéndome con WONDER PONDER



Anexo 5. Rutina de pensamiento: qué sé, qué quiero saber, qué he aprendido

Fuente: elaboración propia

RUTINA DE PENSAMIENTO

<p>¿Qué sé? </p>	<p>¿Qué quiero saber?</p>	<p>¿Qué he aprendido?</p>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>

Anexo 6. Preguntas autoconcepto, autoestima y álbumes ilustrados.

Fuente: elaboración propia

● ¿QUÉ VOY A TRABAJAR?

AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

Quando quieres hacer algo, ¿piensas lo que te van a decir tus compañeros y compañeras? ¿Por qué?

¿Qué piensas cuando te enfrentas a desafíos? ¿Por qué?

¿Influyen las opiniones de tus compañeros y compañeras? ¿Cómo?

● ¿QUÉ VOY A TRABAJAR?

ÁLBUM ILUSTRADO

¿Qué crees que es un álbum ilustrado?

Si pudieras crear tu propio álbum ilustrado, ¿de qué trataría? ¿Por qué?

¿Qué crees que transmite la siguiente portada?



La imagen de la derecha, ¿transmite lo mismo que la anterior? ¿Por qué?




Anexo 7. Yo, persona ... creciendo y aprendiendo

Fuente: elaboración propia adaptado de La Maestra Paz

YO PERSONA...

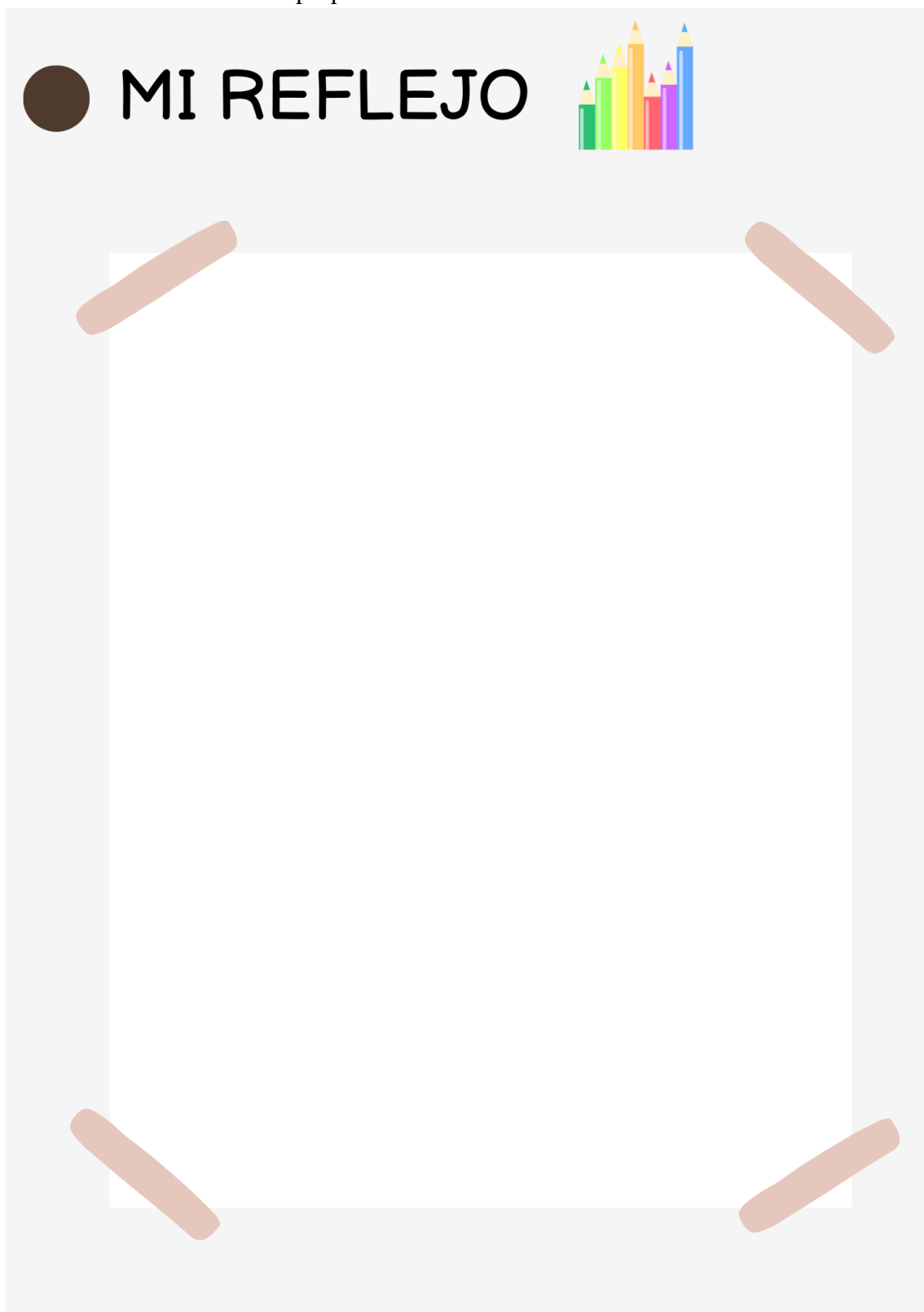
CRECIENDO Y APRENDIENDO

Material adaptado de
La Maestra Paz

Refuerza tu confianza día tras día.	Habla con personas que no sueles hablar.	Echa una mano a alguien 	Atrévete a superar tus miedos.
Deja volar tu creatividad y haz maravillas 	¡Quiérete! 	Procura decir la verdad.	Come, al menos, 3 piezas de fruta o verdura al día 
Aprovecha haciendo actividades con tu familia 	Intenta hacer o aprender algo nuevo.	Saquemos el máximo provecho del tiempo. 	Haz, al menos, dos tareas de casa 
Deja tiempo para descansar 	Equívocase son solo un escalón en el camino del éxito. ¡Abrázcenos!	Regálate un momento: haz lo que te apasione.	Zambúllete en una lectura 
Conquista una habilidad como un/a pro.	Mueve tu cuerpo con ejercicio 	Deja fluir tus emociones y sentimientos.	Juega o algo distinto en el recreo 

Anexo 8. Actividad mi reflejo

Fuente: elaboración propia



Anexo 9. Nuestra clase

Fuente: elaboración propia

● NUESTRA CLASE

GUSTOS E INTERESES

¿Qué acciones me gusta hacer?

¿Qué acciones me gustan menos?

¿Cuáles son mis puntos fuertes?

¿Qué necesito mejorar?

Anexo 10. Texto

Fuente: material de Pequeño Cuento

● TEXTO

EL TESORO DEL BOSQUE

En un lejano bosque vivían un grupo de animales que eran muy diferentes entre sí. Había un zorro astuto, una liebre veloz, un búho sabio, un oso fuerte y un conejo travieso. A pesar de sus diferencias, todos convivían en armonía y se ayudaban mutuamente en momentos de necesidad.



Un día, una terrible sequía golpeó el bosque y todos los animales comenzaron a pasar hambre. El zorro, siempre con artimañas, propuso a los demás buscar un tesoro escondido en las profundidades del bosque que, según decían, tenía el poder de traer la lluvia de regreso.

La liebre, confiando en su velocidad, se ofreció a liderar la expedición. El búho aportaría su sabiduría, el oso su fuerza y el conejo su astucia. Así, juntos emprendieron el largo viaje en busca del tesoro.

Durante su travesía, enfrentaron peligros, superaron obstáculos y se ayudaron unos a otros en todo momento. Gracias a la cooperación y el trabajo en equipo, lograron llegar hasta el lugar donde se encontraba el tesoro.

Al abrir la caja dorada, una luz brillante iluminó el lugar y de repente comenzó a llover copiosamente. El bosque se llenó de vida nuevamente y la sequía había llegado a su fin.

Los animales se abrazaron felices y agradecidos, comprendiendo que juntos podían lograr grandes cosas. Desde ese día, se comprometieron a seguir ayudándose mutuamente y a valorar la importancia de la cooperación para enfrentar cualquier desafío que se presentara en el futuro.

Y así, en aquel bosque, se propagó la leyenda de la expedición del tesoro y la historia de los animales que, unidos, lograron traer de vuelta la lluvia y la fertilidad a su hogar. Una fábula que perduró en el tiempo como un recordatorio de la importancia de la solidaridad y el trabajo en equipo.

Material de
Pequeño Cuento

Anexo 11. Preguntas sobre el texto

Fuente: elaboración propia

**● COMPAÑERA, COMPAÑERO.
SOY IMPORTANTE**

PERMANENCIA EN UN GRUPO



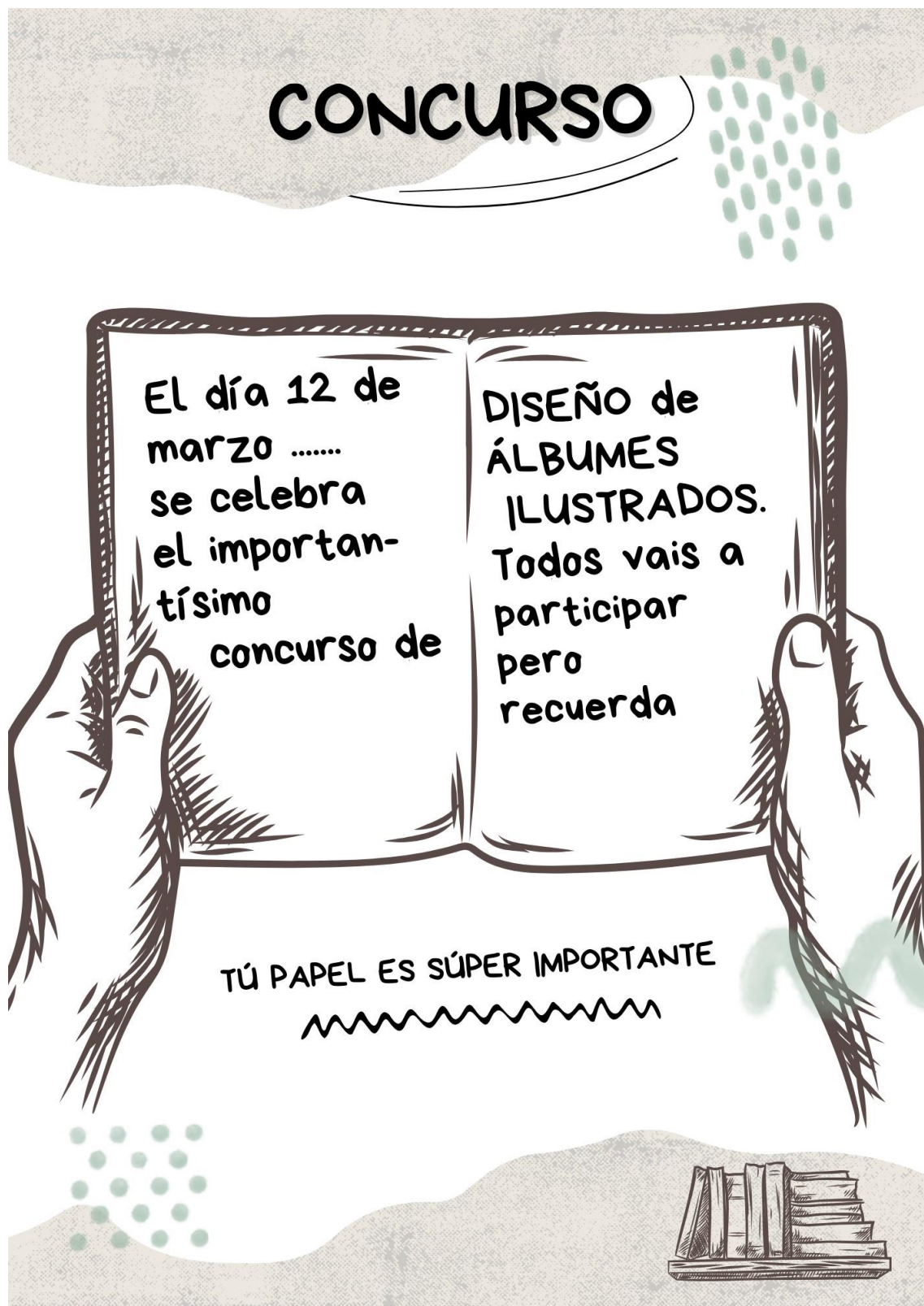
¿Qué transmite el texto?

¿Cuáles son los beneficios de la participación de todos los miembros del grupo?

¿Es importante el trabajo en equipo? ¿Por qué?

Anexo 12. Cartel concurso

Fuente: elaboración propia



Anexo 13. ¡Conozco las emociones!

Fuente: elaboración propia adaptado de Orientación Andújar

● **¿CÓMO ME SIENTO SI...?**
¡CONOZCO LAS EMOCIONES! (material adaptado de Orientación Andújar)

ALEGRÍA

Suceso producido por un suceso favorable que suele manifestarse con un buen estado de ánimo y la tendencia a la risa o sonrisa.

¿Cuándo SIENTES alegría?

TRISTEZA

Estado anímico producido por un suceso desfavorable que suele manifestarse con un sentimiento pesimista, insatisfacción y tendencia al llanto.

¿Cuándo SIENTES tristeza?

Material adaptado de Orientación Andújar

● **¿CÓMO ME SIENTO SI...?**
¡CONOZCO LAS EMOCIONES! (material adaptado de Orientación Andújar)

SORPRESA

Es un estado de alteración emocional, resultado de un evento inesperado o imprevisto.

¿Cuándo SIENTES sorpresa?

ENFADO

Impresión desagradable y molesta que hacen en el ánimo algunas cosas o personas.

¿Cuándo SIENTES enfado?

Material adaptado de Orientación Andújar

● ¿CÓMO ME SIENTO SI...?

¡CONOZCO LAS EMOCIONES! (material adaptado de Orientación Andújar)

MIEDO

Sensación de angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario.

¿Cuándo SIENTES miedo?

VERGÜENZA

Sentimiento de incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo ante alguien, o a que alguien lo haga

¿Cuándo SIENTES vergüenza?

Material adaptado de:
Orientación Andújar

Anexo 14. Cómo me siento si...

Fuente: elaboración propia adaptado de Orientación Andújar

¿CÓMO ME SIENTO SI...?

■ Mis amigos me preparan una fiesta sorpresa.

■ La profesora me felicita por lo bien que he hecho los deberes.

■ Un amigo rompe mi juguete favorito.

■ Tengo que madrugar para ir al colegio.

■ Escucho fuertes truenos y no me gustan las tormentas.

■ Me llaman la atención por no escuchar.

■ Me regalan las entradas para el concierto de mi cantante favorito/a.

■ Tengo que hacer una presentación y no la he preparado.

■ Me regalan el libro que tanto quería.

■ Mi mejor amigo o amiga cuenta el secreto que le he contado.

■ Me voy de viaje y pierden mis maletas en el aeropuerto.

Material adaptado de
Orientación Andújar

Anexo 15. Infografía sobre álbumes ilustrados

Fuente: elaboración propia

LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

¿Qué es un álbum ilustrado?

El álbum ilustrado es un formato de lectura impresa con intención artística, cuya secuenciación se basa en la doble página y en el que se combinan dos códigos: el visual y el verbal.

Características

- Primacía de la imagen
- Interdependencia palabra-imagen
- Lenguaje verbal y visual
- Extensión breve
- Página como unidad

Wonder Ponder → Ellen Duthie

- Yo, persona
- Mundo Cruel

Literatura y Filosofía para niños y niñas

- Diferentes edades
- Preguntas filosofía
- Láminas






Anexo 16. Rutina de pensamiento



Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA



RUTINAS DE PENSAMIENTO

Material adaptado de
ENTRETEA



 ¿Qué veo?

 ¿Qué pienso?

 ¿Qué me pregunto?

58

Anexo 17. ¿Cómo voy a ser en 15 años?

Fuente: elaboración propia

● ¿CÓMO VOY A SER EN 15 AÑOS?

Deja volar tu imaginación y piensa cómo crees que será tú vida dentro de 15 años (cuando tengas 26 años).

Para ello, responde las siguientes preguntas:

:

- ¿En qué consistirá mi trabajo?

- ¿Cómo conseguiré llegar a mi trabajo? .

- ¿Estaré contento con mi trabajo?

- ¿Qué estudiaré para poder trabajar?

- ¿Cómo será mi relación con mis padres?

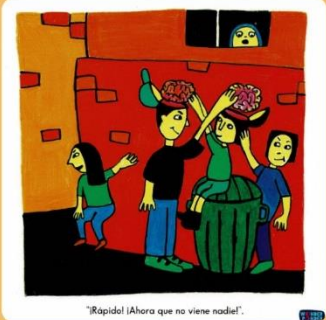
- ¿Seguiré viviendo con mis padres?

Anexo 18. Rutina de pensamiento



Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA



RUTINAS DE PENSAMIENTO



Material adaptado de
ENTRETEA



"¡Rápido! ¡Ahora que no viene nadie!"

 ¿Qué veo?

 ¿Qué pienso?

 ¿Qué me pregunto?

60

Anexo 19. Actividad sobre las emociones en diferentes situaciones

Fuente elaboración propia



WONDER PONDER

Camino por el patio y me caigo. La gente se empieza a reír.

Me equivoco en una presentación del colegio y mis compañeros y compañeras se ríen.

Un compañero o compañera me insulta y se ríe de mí. Al pedir ayuda al resto de la clase y se empiezan a reír.

Le cuento a mi amigo algo muy importante y se ríe.

Juego al baloncesto en Educación Física, pero no consigo encestar en la canasta y mi equipo se enfada conmigo.

Saqué menos nota que un amigo o amiga y se burla


Hago una pregunta en voz alta y como una persona sabe la respuesta se ríe.

Anexo 20. Rutina de pensamiento

Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA

RUTINAS DE PENSAMIENTO

Material adaptado de
ENTRETEA



👁️ ¿Qué veo? 🔍

🧠 ¿Qué pienso? 💡

🙋 ¿Qué me pregunto? ❓

62

Anexo 21. ¿Qué me pasa cuando me pasa?

Fuente: ProfeRecursos

WONDER PONDER

¿QUÉ es la frustración?

La frustración es un sentimiento que nos produce la sensación de ira y decepción ante la imposibilidad de conseguir un propósito, una necesidad o un deseo.



No todos los días son Perfectos

Es normal que nos sintamos frustrados a veces y algunas de las sensaciones que podemos tener son:

MALESTAR

IRA

DESESPERACIÓN

RABIA

Es normal que nos frustremos cuando...

INTENTO RESOLVER UN PROBLEMA DE MATEMÁTICAS PERO NO LO CONSIGO

ESTUDIO MUCHO Y SUSPENDO UN EXAMEN

NO LOGRO GANAR UNA PARTIDA DE UN JUEGO

¿Qué tres cosas puedo hacer cuando me frustró?

1 RESPIRAR PROFUNDAMENTE

2 REALIZAR ALGÚN TIPO DE RELAJACIÓN


3 PENSAR EN OTRA FORMA DE CONSEGUIR LO QUE QUIERO

Anexo 23. Rutina de pensamiento



Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA



RUTINAS DE PENSAMIENTO



Material adaptado de
ENTRETEA



¡Este robot clasificador se ha vuelto loco! ¡No soy ninguna muestral! ¡Soy una personal! ¡Y tengo derechos!

 ¿Qué veo?

 ¿Qué pienso?

 ¿Qué me pregunto?


65



Anexo 25. Rutina de pensamiento



Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA



RUTINAS DE PENSAMIENTO

Material adaptado de
ENTRETEA



 ¿Qué veo?

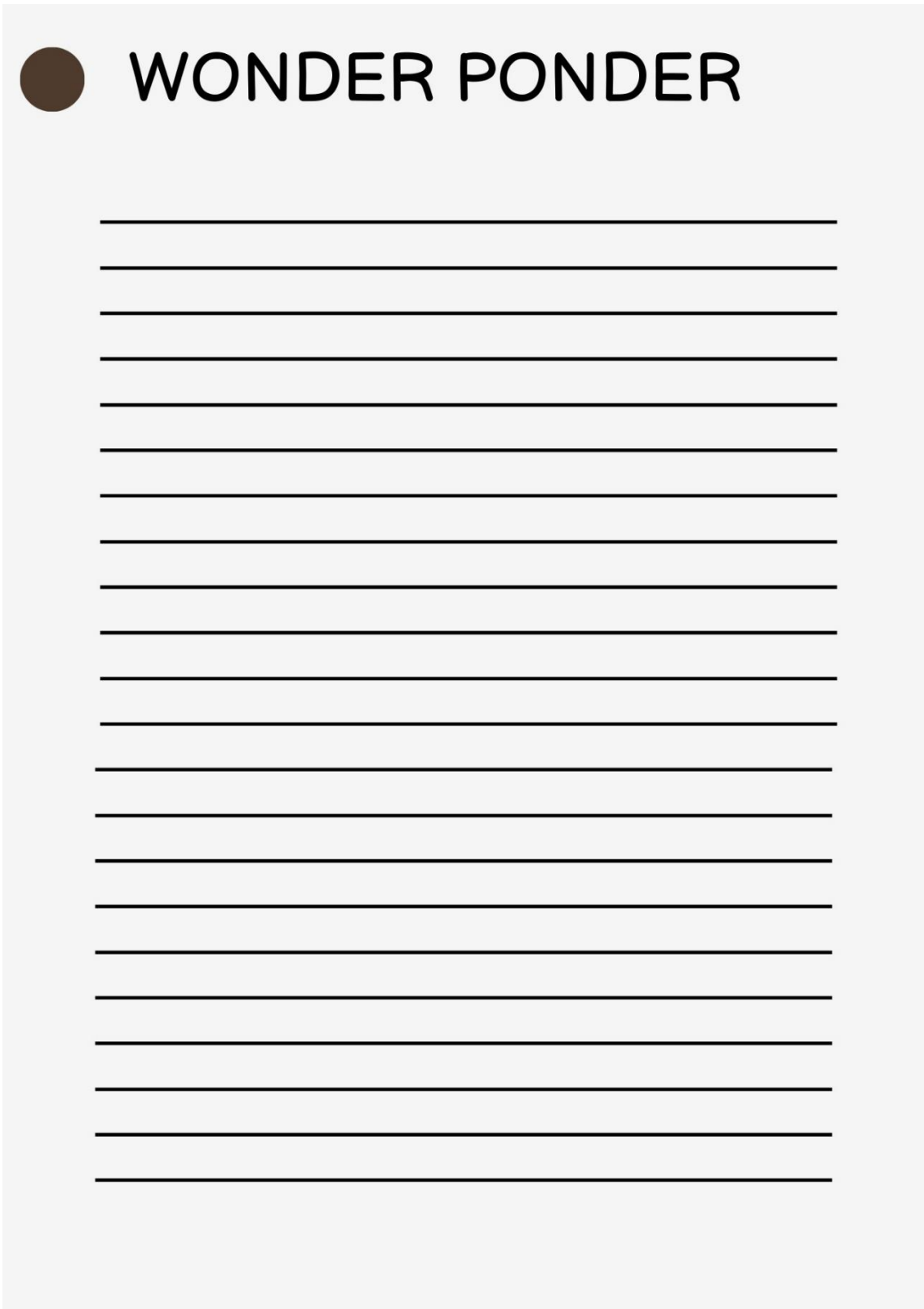
 ¿Qué pienso?

 ¿Qué me pregunto?

67

Anexo 26. Página con líneas para escribir

Fuente: elaboración propia




WONDER PONDER



Anexo 27. Rutina de pensamiento



Fuente: elaboración propia adaptado de ENTRETEA



RUTINAS DE PENSAMIENTO

Material adaptado de
ENTRETEA



 **¿Qué veo?** 

 **¿Qué pienso?** 

 **¿Qué me pregunto?** 

Anexo 28. Preguntas sobre el dibujo

Fuente: elaboración propia

WONDER PONDER

Tras la realización del dibujo y observación de las pinturas del resto de los compañeros debéis responder las siguientes preguntas:

¿Te gusta tu dibujo? ¿Qué emoción sientes?

Has visto los dibujos de tus compañeros y compañeras.
¿Qué has pensado al verlos?

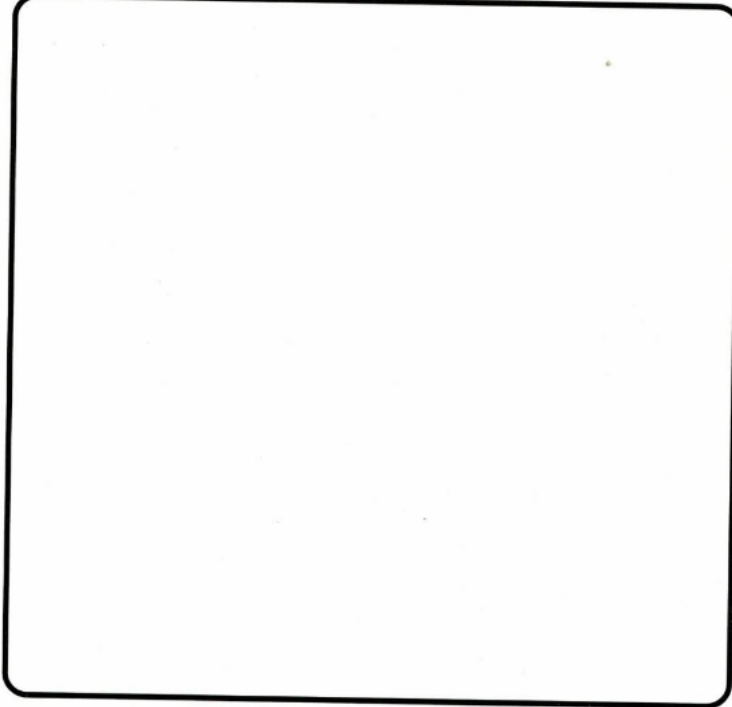
¿Cambiarías algún aspecto de tu dibujo?

¿Te ha gustado la actividad?

Anexo 29. Láminas en blanco *Wonder Ponder*

Fuente: *Wonder Ponder*

Crea tu propia escena de *Mundo cruel*.



Anexo 30. Infografía creación de láminas *Wonder Ponder*

Fuente: elaboración propia

La infografía está diseñada sobre un fondo de cuadrícula. El título principal 'CREANDO LÁMINAS' está en un recuadro morado con un clip de papel en la esquina superior izquierda y tres triángulos en la inferior izquierda y derecha. Las cuatro etapas están numeradas del 01 al 04, cada una con un recuadro de color diferente y una ilustración temática. La etapa 01 es un recuadro azul claro con un niño pensando y piezas de rompecabezas. La etapa 02 es un recuadro verde claro con una lupa y un niño leyendo. La etapa 03 es un recuadro naranja claro con un niño dibujando y un lápiz. La etapa 04 es un recuadro rosa claro con una niña pensando y un signo de interrogación. El final de la infografía está en un recuadro rosa claro con un mensaje de felicitación y dos estrellas.

CREANDO LÁMINAS

01 Tienes que escribir posibles temas para tus láminas. Para ello responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero transmitir a la gente?
- ¿De qué quiero que hablen mis láminas?
- ¿Qué me gustaría trabajar?

¡Ya estás listo para escribir el tema!

02 Las láminas las vas a hacer con tus compañeros, por lo que debes de contrastar los temas pensados con ellos.

¿Ya conoces el resto de los temas?
¿Con cuál os quedáis?

03 ¡Es la hora de dibujar!

Tienes que hacer el diseño de tu lámina

04 ¡Ya estás llegando al final!

En este paso tienes que pensar y plantear las preguntas para que tus compañeros reflexionen.

¡Recuerda! Tienen que tener relación con el dibujo

¿?

¡Pásalo a limpio y ... ¡HAS ACABADO!
ENHORABUENA

Anexo 32. Checklist del Principio 1 del DUA

Fuente: elaboración propia adaptado de Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura,

PAUTA 1. PROPORCIONA OPCIONES PARA CAPTAR EL INTERÉS			
Ítems	Escala de valoración		
	0	1	2
Incluye títulos sugerentes y/o diferentes formas para suscitar la curiosidad: retos, desafíos, efectos sorpresa, personajes de ayuda, enigmas, incógnitas, trucos, .candados que abrir, pruebas que superar, curiosidades...	0	1	2
La redacción utiliza un lenguaje cercano al argot de los destinatarios. Ejemplo: redacción en primera persona del plural, vocabulario comprensible, etc.	0	1	2
La información conecta con los intereses y realidad social del alumnado	0	1	2
Emplea una narrativa de juego en el uso del recurso.	0	1	2
PAUTA 2. PROPORCIONA OPCIONES PARA MANTENER EL ESFUERZO Y LA PERSISTENCIA			
Ítems	Escala de valoración		
	0	1	2
Prima el papel activo del alumno, mediante el uso de metodologías activas y aprendizaje experiencial.	0	1	2
Pone en valor el aprendizaje cooperativo, con técnicas y estructuras propias de esta metodología.	0	1	2
Ofrece diferentes oportunidades para llegar a una meta.	0	1	2
Se divide la meta en diferentes fases o submetas, de menor a mayor complejidad (andamiaje).	0	1	2
Incluye elementos de recompensa e incentivo, como insignias, premios, puntos, monedas de cambio, menciones, diferentes estatus sociales, diplomas de reconocimiento, etc.	0	1	2
Dispone de un <i>feedback</i> automático y correctivo en algunas actividades, orientado hacia la superación.	0	1	2
PAUTA 3. PROPORCIONA OPCIONES PARA LA COMPRENSIÓN			
Ítems	Escala de valoración		
	0	1	2
Existen diferentes instrumentos de evaluación. Por ejemplo: lista de control, diana de aprendizaje, cuestionario o test, escalas de estimación, rúbricas de evaluación con diferentes niveles de logro...	0	1	2
Permite la autoevaluación y coevaluación, tanto del proceso de aprendizaje como del recurso en sí mismo.	0	1	2
Incluye acciones para potenciar la reflexión sobre el aprendizaje (diario o portafolio de aprendizaje, destrezas y rutinas del pensamiento u otras estrategias metacognitivas).	0	1	2
Existen rutinas de aprendizaje a lo largo del recurso para favorecer la automatización en el progreso.	0	1	2
Garantiza un nivel mínimo de autonomía por parte del alumno a la hora de utilizar el recurso.	0	1	2
OBSERVACIONES:			

Anexo 33. Relación entre el DUA y la propuesta de intervención

Fuente: elaboración propia

Principio 1. Proporcionar múltiples formas de compromiso	Actuaciones
Proporciona opciones para captar el interés	Lenguaje cercano por parte del docente y en las actividades, uso de juegos y títulos que llaman la atención.
Proporciona opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Metodología activa (aprendizaje basado en el pensamiento) y <i>feedback</i> continuo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Proporciona opciones para la comprensión	Múltiples instrumentos de evaluación, recursos transversales (portafolio) y rutinas de pensamiento.

Anexo 34. Adaptaciones de las actividades para el alumno con NEE.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDADES	ADAPTACIÓN
<i>¿Qué voy a trabajar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación con elementos que capten la atención. • Aumento de tamaño del material. • Apoyos visuales en la rutina de pensamiento.
<i>Tú eres tú</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de imágenes a través del dispositivo electrónico.
<i>Yo, persona... creciendo y aprendiendo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del tamaño de la fuente empleada. • Explicaciones sencillas y cercanas. • Material pegado en la mesa.
<i>Mi reflejo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de dibujarse, por lo que no habría adaptación. • Posibilidad de pintarse en un dibujo realizado por la maestra.
<i>Nuestra clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual. • Propuesta de diferentes acciones y el alumno selecciona rodeando aquello que le guste o no hacer.
<i>Compañera, compañero. Soy importante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas con vocabulario cercano.
<i>¿Cómo me siento si...?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual acompañando al texto con una imagen que represente la situación.
<i>¿Conozco los álbumes ilustrados?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se modifica la actividad proponiendo diferentes géneros literarios para diferenciarlos.
<i>Abriendo la puerta Wonder Ponder</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual.
<i>¿Qué me quiere decir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de tamaño de la rutina de pensamiento.
<i>Ahora soy así, ¿en 15 años voy a seguir igual?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se adaptan las preguntas ya que se plantea sobre cómo es con 12 años.
<i>¿Cómo me siento cuando...?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se le entregan al alumno diferentes pictogramas que representan múltiples emociones y los sitúa según cómo se encuentren en cada ejemplo planteado.
<i>¿Qué me pasa cuando me pasa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de tamaño del material.
<i>De emoción en emoción y tiro porque siento ilusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual.
<i>Yo, cambio el mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual.
<i>Escalando la autoestima</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual.
<i>Pensando en clave Wonder Ponder</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual y lenguaje cercano.
<i>La unión nos hace diferentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo visual.

Yo, crítico

- En cada ítem de las rúbricas y de la lista de cotejo se sitúa una imagen que represente la información.

Anexo 35. Rúbrica portafolio

Fuente: elaboración propia

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
PRESENTACIÓN	No hay tachones ni arrugas y se escribe con buena caligrafía	Hay tachones y arrugas, pero se escribe con buena caligrafía	No hay tachones ni arrugas, pero se escribe con mala caligrafía	Hay tachones, arrugas y se escribe con mala caligrafía
CONTENIDO	Se realizan todas las actividades de manera completa	Se realizan todas las actividades, pero alguna se encuentra incompleta	Faltan por hacer una o dos actividades	Faltan por hacer más de dos actividades
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA	Respeto la estructura del texto de cada actividad	Respeto la estructura del texto de cada actividad con uno o dos error	Respeto la estructura del texto de cada actividad con tres o o cuatro errores	No respeta la estructura del texto en cada actividad
COHESIÓN Y COHERENCIA	El texto presenta un orden lógico, se usan signos de puntuación y se seleccionan palabras adecuadas	Las ideas siguen un orden coherente, se seleccionan adecuadamente las palabras, pero hay algún error de puntuación	Las ideas no siguen siempre un orden lógico, tiene algún error de puntuación y las palabras seleccionadas son poco apropiadas	Las ideas no se presentan con un orden lógico, hay muchos errores de puntuación y las palabras seleccionadas son inapropiadas
ORTOGRAFÍA	No hay ninguna falta de ortografía	Hay hasta cinco faltas de ortografía	Hay entre cinco y diez faltas de ortografía	Hay más de diez faltas de ortografía
VOCABULARIO	Uso variado del vocabulario empleando palabras relacionadas con el tema	Uso escaso del vocabulario	Uso pobre del vocabulario con algunas repeticiones (hasta 3)	Uso muy pobre del vocabulario con muchas repeticiones (más de 3)

Anexo 36. Rúbrica láminas *Wonder Ponder*

Fuente: elaboración propia

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA LÁMINA




	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
PRESENTACIÓN	No hay tachones ni arrugas	Hay 1 o 2 tachones y/o arrugas	Hay 3 o 4 tachones y/o arrugas	Hay más de 4 tachones y/o arrugas
CONTENIDO	Siguen todos los pasos de la infografía	Siguen todos los pasos, excepto 1 de la infografía	Siguen todos los pasos, excepto 2 de la infografía	No siguen ningún paso escrito en la infografía.
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA	Respetan la estructura de <i>Wonder Ponder</i>	Hay uno o dos errores en la estructura	Hay tres o cuatro errores en la estructura	Hay más de cinco errores en la estructura
COHESIÓN Y COHERENCIA	El texto y las preguntas presentan un orden lógico, se usan signos de puntuación y se seleccionan palabras adecuadas	En el texto o en las preguntas hay errores en los signos de puntuación	El texto ni las preguntas no siguen siempre un orden lógico, tiene algún error de puntuación y las palabras seleccionadas son poco apropiadas	Las preguntas ni el texto no se presentan con un orden lógico, hay muchos errores de puntuación y las palabras seleccionadas son inapropiadas
ORTOGRAFÍA	No hay ninguna falta de ortografía	Hay hasta cinco faltas de ortografía	Hay entre cinco y diez faltas de ortografía	Hay más de diez faltas de ortografía
VOCABULARIO	Uso variado del vocabulario empleando palabras relacionadas con el tema	Uso escaso del vocabulario	Uso pobre del vocabulario con algunas repeticiones (hasta 3)	Uso muy pobre del vocabulario con muchas repeticiones (más de 3)

Anexo 37. Lista de cotejo (gusto actividades)

Fuente: elaboración propia

GUSTO ACTIVIDADES			
ACTIVIDADES			
1.1. ¿Qué voy a trabajar?			
1.2. El tarro del compañerismo			
1.3. Yo, persona...creciendo y aprendiendo			
2.1. Mi reflejo			
2.2. Nuestra clase			
2.3. Compañera, compañero			
2.4. ¿Cómo me siento si...?			
3.1. ¿Conozco los álbumes ilustrados?			
3.2. Abriendo la puerta Wonder Ponder			

ACTIVIDADES			
4.1. ¿Qué me quiere decir?			
4.2. ¿En 15 años voy a ser igual?			
5.1. ¿Qué me quiere decir?			
5.2. ¿Cómo me siento cuando...?			
6.1. ¿Qué me quiere decir?			
6.2. ¿Qué me pasa cuando me pasa?			
7.1. ¿Qué me quiere decir?			
7.2. De emoción en emoción			
8.1. ¿Qué me quiere decir?			
8.2. Yo, cambio el mundo			
9.1. ¿Qué me quiere decir?			
9.2. Escalando la autoestima			

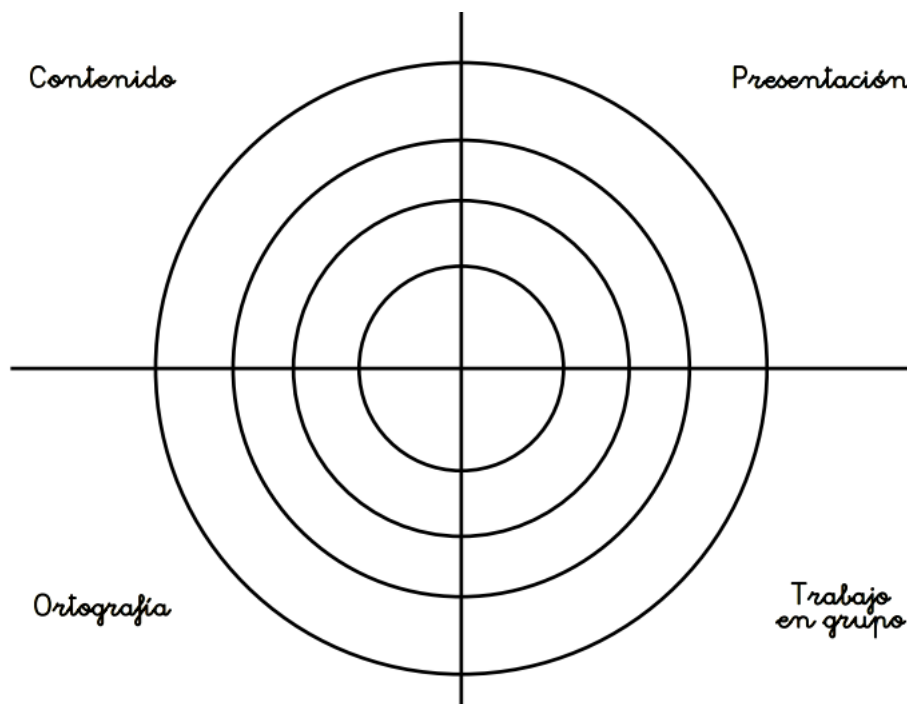
ACTIVIDADES			
10.1. Pensando en clave Wonder Ponder			
11.1. La unión nos hace diferentes			
11.2. Yo, crítico			
OBSERVACIONES			

Anexo 38. Autoevaluación grupal (rúbrica y diana de autoevaluación)

Fuente: elaboración propia

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN GRUPAL

	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
PRESENTACIÓN	Hemos entregado el portafolio sin tachones, ni arrugas y con buena letra	Hemos entregado el portafolio con tachones o arrugas, pero con buena letra	Hemos entregado el portafolio sin tachones ni arrugas, pero con mala letra	Hemos entregado el portafolio con tachones o arrugas, pero y mala letra
CONTENIDO	Hemos realizado todas las actividades del portafolio y todas estaban completas	Hemos realizado todas las actividades del portafolio, pero alguna estaba incompleta.	No hemos realizado 1 o 2 actividades.	No hemos realizado más de 2 actividades.
ORTOGRAFÍA	No hemos tenido ninguna falta de ortografía	Hemos tenido entre 1 y 5 faltas de ortografía.	Hemos tenido entre 5 y 10 faltas de ortografía.	Hemos tenido más de 10 faltas de ortografía.
TRABAJO EN GRUPO	Todos los miembros han participado en la realización de las actividades. Nos hemos respetado y no hemos discutido	Todos los miembros han participado en la realización de las actividades. Nos hemos respetado aunque ha habido alguna discusión.	No todos los miembros del grupo han participado. Nos hemos respetado, aunque ha habido alguna discusión	No todos los miembros del grupo han participado en las actividades. No nos hemos respetado y hemos tenido discusiones.

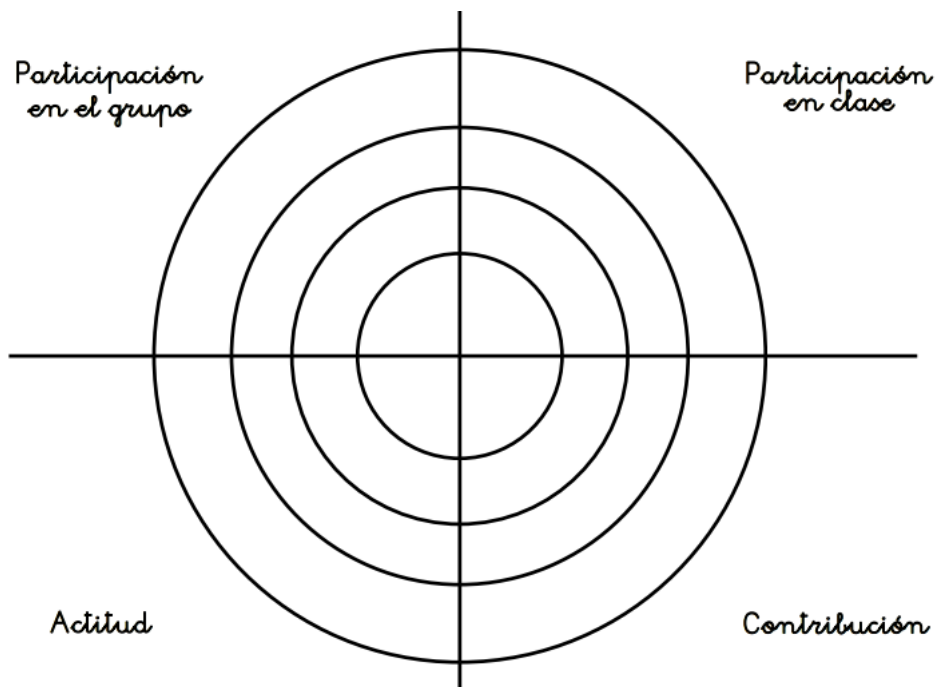


Anexo 39. Autoevaluación individual (rúbrica y diana de autoevaluación)

Fuente: elaboración propia

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL

	EXCELENTE (4)	SATISFACTORIO (3)	MEJORABLE (2)	INSUFICIENTE (1)
PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO	No he generado ni he participado en las discusiones. He generado un clima agradable dentro del grupo	No he generado ni he participado en las discusiones, pero tampoco he hecho nada porque hubiese un clima agradable dentro del grupo	He participado en alguna discusión, pero no la he generado	He generado discusiones en el grupo
PARTICIPACIÓN EN CLASE	He participado más de dos veces en la puesta en común de los trabajos	He participado dos veces en la puesta en común de los trabajos	He participado una vez en la puesta en común de los trabajos	No he participado en la puesta en común de los trabajos
ACTITUD	He tenido una actitud positiva hacia el trabajo. He escuchado y respetado las ideas de los demás.	He tenido una actitud positiva hacia el trabajo, alguna vez he criticado el trabajo de los demás.	He tenido una actitud positiva hacia el trabajo, con frecuencia he criticado el trabajo de los demás.	No he tenido una actitud positiva hacia el trabajo, con frecuencia he criticado el trabajo de los demás.
CONTRIBUCIÓN	He proporcionado ideas para las actividades en el grupo. También he realizado tareas.	No he proporcionado ideas para las actividades en el grupo, pero he realizado tareas.	He proporcionado ideas para las actividades en el grupo pero no he realizado tareas.	No he proporcionado ideas, ni he realizado ninguna idea.



Anexo 40. Diario de seguimiento del trabajo en equipo

Fuente: elaboración propia adaptado de @Daniela_Fol en RetoLab

DIARIO DE SEGUIMIENTO

INICIO

SEGUIIMIENTO

FIN

OBJETIVOS

EN PROCESO ? FINALIZADAS ✓

CROGRAMAMA

ACTITUDES

CONFLICTOS

SOLUCIONES