

Dos álbumes ilustrados para trabajar la inteligencia emocional y la diversidad

Grado en Maestra/o en Educación Primaria

Proyecto de Innovación

Alumnas:

Carla Carmona Ruiz-Ayúcar
Sarai López Hernández
Anna Martínez Rivera

alu0101241067@ull.edu.es
alu0101214764@ull.edu.es
alu0101218977@ull.edu.es

Tutora:

Vanessa Rodríguez Pérez

Curso 2021/2022
Convocatoria de Julio



A todas las personas que nos han apoyado.

Y a nosotras, por superar un reto más.



Resumen

En el proyecto de innovación propuesto se profundiza, de una parte, en la importancia de la inteligencia emocional y la tolerancia hacia la diversidad presentes en la sociedad, y, de otra, en las ventajas y oportunidades del uso del álbum ilustrado como herramienta a lo largo de la etapa de la Educación Primaria.

Ambos ejes se combinan en el diseño y planteamiento metodológico de dos álbumes, *Pirata* (Ver anexo I) y *Háblalo* (Ver anexo II), que se podrán poner en práctica en cualquier curso de la etapa, con su adecuada lectura y análisis, así como con la realización de una serie de actividades relacionadas, adaptadas a la edad de los/as escolares.

Palabras clave: Educación Primaria, lectura, álbum ilustrado, inteligencia emocional, diversidad.

Abstract

The proposed innovation project explores, on the one hand, the importance of emotional intelligence and tolerance towards the diversity present in society, and, on the other hand, the benefits and opportunities of using the picture book as a tool throughout the Primary Education level.

Both axes are combined in the design and methodological approach of two picture books, *Pirata* (See Annex I) and *Háblalo* (See Annex II), which can be introduced in all grades of the school stage, with their appropriate reading and analysis, as well as the implementation of a series of related activities, adapted to the age of the students.

Key words: Primary Education, reading, picture book, emotional intelligence, diversity.



Índice

Datos de identificación del proyecto	1
Introducción	1
Justificación teórica	1
Definición e historia	1
Comunicación visual y currículo	5
Valor educativo y cómo utilizar el álbum ilustrado	7
Importancia de la educación en diversidad	9
Importancia de la educación emocional	12
Trabajo de la educación emocional y la diversidad a partir del álbum ilustrado	16
Objetivos del Proyecto	18
Descripción de destinatario y del contexto	18
Propuesta metodológica	23
Creación de los álbumes	23
Puesta en práctica de los álbumes ilustrados	24
Propuesta de evaluación del proyecto	25
Presupuesto	25
Conclusiones	26
Bibliografía consultada	28
Anexos	32



1. Datos de identificación del proyecto

- **Título:** Dos álbumes ilustrados para trabajar la inteligencia emocional y la diversidad.
- **Grado:** Grado en Maestro/a de Educación Primaria.
- **Departamento:** Didáctica de la lengua y la literatura/ Didácticas Específicas.
- **Tutora:** Vanessa Rodríguez Pérez.
- **Autoras:** Carla Carmona Ruiz-Ayúcar, Sarai López Hernández y Anna Martínez Rivera.

2. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado se define como un proyecto de innovación que surge con la finalidad de atender a una serie de necesidades educativas que se hacen evidentes en el contexto escolar, referentes a la inteligencia emocional, la interculturalidad y la educación en valores.

Una propuesta innovadora, entre otros aspectos:

Siempre tiene una intencionalidad clara. No se trata de realizar actividades divertidas y creativas sin un sentido pedagógico, ni de manera aislada. Se trata de realizar actividades creativas, divertidas y novedosas que vayan dirigidas a lograr un aprendizaje específico en los estudiantes. (Pacheco y Herrera, 2015, p. 9)

Teniendo esto en consideración, se proponen y diseñan una serie de estrategias y recursos al efecto, que serán desarrollados y explicados a lo largo del documento.

Con motivo del nivel de profundización e investigación teórica requeridos, este proyecto de innovación se ha planteado de la mano de tres colaboradoras, que han intercambiado sus distintas habilidades, conocimientos y recursos en la elaboración de la investigación y la creación de los dos álbumes ilustrados.

3. Justificación teórica

3.1. Definición e historia

Existe un gran desacuerdo entre los autores y autoras a la hora de especificar el concepto de álbum ilustrado debido a su relativa reciente aparición y la variedad de productos



existentes, por lo que se puede encontrar numerosas definiciones que, a su vez, están abiertas a interpretación (Silva-Díaz, 2005; Blanco, 2013).

Aunque Lewis (2001), como se cita en Blanco (2013), comenta el posible peligro de establecer una única definición alegando que, como consecuencia, se dejarían de lado numerosas posibilidades y manifestaciones, son varios los investigadores que se aventuran con una definición sobre este tipo de libro.

Silva-Díaz (2005) aclara que no se trata de un libro donde guardar fotografías u otros materiales coleccionables, como numerosas personas tienden a pensar al escuchar el término “álbum” (especialmente en Latinoamérica, donde han acuñado dicho concepto como “libro-álbum” para evitar confusiones), sino que, como comentan Hoster y Gómez (2013), se trata de una obra de gran valor artístico que presenta un carácter literario (ya sea narrativo o lírico) y que se dirige a cualquier tipo de público, desde los/as más jóvenes lectores/as hasta los/as adultos/as.

Hoster y Lobato (2007), como se cita en Hoster y Gómez (2013), lo definen como “un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas” (p. 66); por otro lado, Trifonas (1998), como se cita en Silva-Díaz (2005), comenta que “El álbum es esencialmente una forma artística abierta y fluida a la que se incorporan los signos y códigos léxicos y visuales en una interacción incesante entre palabra, imagen y lector” (p. 39).

En la misma línea, Sophie Van Der Linden (2015), una de las autoras más relevantes en el estudio del álbum ilustrado, señala que el álbum:

Es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones se deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (Van Der Linden, 2015, como se cita en Cabello, 2021, p. 25)

Shulevitz (1999), como se cita en Silva-Díaz (2005), comenta que en un álbum ilustrado las imágenes y el texto deben mantener una relación estrecha donde exista una dependencia que no les permita ser comprendidas en su totalidad de manera individual. Especificando, además, que aquellas obras que no cumplan este requisito entrarían en la



categoría de “cuento o libro ilustrado” a pesar de contener el resto de características generalmente asociadas al concepto de álbum.

Aunque autores como Lewis (2001), como se cita en Silva-Díaz (2005), restan importancia a esta diferenciación estricta, afirmando que “hasta los conceptos que utilizamos a diario son abiertos y poseen fronteras difusas” (Silva-Díaz, 2005, p. 34), la mayor parte de ellos inciden en esa interacción entre ambos lenguajes.

En ese sentido, para Silva-Díaz (2005), en un álbum ilustrado lo principal es que entre ambos códigos (imagen y texto) exista una interacción esencial para poder comprender en su totalidad lo que se intenta transmitir en la historia.

En la misma línea, Colomer (2002), como se cita en Santibáñez (2015), menciona que:

Engloba a todos aquellos cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede, tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras como a lo que "dicen" las ilustraciones. Pero también es importante tener en cuenta otros elementos del libro como son el formato, el fondo de página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etc. (Colomer, 2002, como se cita en Santibáñez, 2015, p. 9)

Una vez establecido el concepto, cabe destacar que su uso e importancia ha ido variando a lo largo de los años y que, al igual que ocurre con su definición, no hay determinada una fecha concreta que indique su surgimiento (Silva-Díaz, 2005).

Sin embargo, algunos autores mencionados en el trabajo de Silva-Díaz (2005) se remontan a diferentes puntos de la historia, como Carpenter y Prichard (1984) quienes apuntan a los siglos XII y XIII, momento en que aparecieron unas ilustraciones en rollo que los/as japoneses/as realizaban para los/as niños/as. Otros, como Marantz (1999), se aferran a la idea de que el primer libro donde comienza a aparecer dicha relación entre texto e imagen se denomina *Orbis Pictus*, publicado en 1658.

Por otra parte, Ternero (2016) se remonta a la Revolución Industrial, momento en que aumentó la necesidad de educar a los/as niños/as y el público comenzó a tener la oportunidad de acceder y consumir libros que, además, buscaban amenizar la lectura. Para ello, se llevó a cabo lo que en su momento conllevó una gran innovación: la inclusión por primera vez de



imágenes en las historias con la función de apoyar al texto para que pudiera ser entendido por los/as menores. Esto favoreció el comienzo de la idea del álbum ilustrado.

Posteriormente, en la época victoriana aparecieron nuevas figuras de artistas cuyas ilustraciones fueron de vital importancia, ya que poseían un papel determinante en la obra que las hacía imprescindibles para la comprensión del texto (Ternero, 2016).

Durante los siguientes años, el surgimiento de nuevos grupos artísticos transformó la ilustración de los libros infantiles, pues se comenzaron a establecer diferentes relaciones entre las imágenes y lo que se contaba a través de todas las partes que conformaban el álbum, desde la cubierta hasta la dedicatoria, pasando por la tipografía o el propio texto (Ternero, 2016).

Uno de los aspectos donde autores/as como Ternero (2016) o Silva-Díaz (2005) parecen estar más de acuerdo es al establecer en las últimas décadas del S.XX los orígenes de este género. Fue entonces cuando Randolph Caldecott (considerado como el padre del álbum ilustrado) planteó incrementar la relevancia de las ilustraciones en los relatos, comenzando así un proceso que culminaría en el álbum actual. Para ello, llevó a cabo una yuxtaposición de las imágenes y las palabras, llegando incluso a omitir las últimas, dándole todo el peso del mensaje a las primeras.

Otros autores como Durán (2001), como se cita en Silva-Díaz (2005), señalan el inicio de este fenómeno en 1844 con la obra de Heinrich Hoffmann, *Der Struwwelpeter*, afirmando que fue en ese momento cuando aparece la interdependencia entre ilustraciones y texto por primera vez.

Ternero (2016) comenta que, una vez adentrado el siglo XX, se añaden una serie de novedades entre las que se destaca un cambio en el formato que implica el uso de la doble página, promoviendo así un nuevo ritmo de lectura. Surgen también en esos momentos nuevas técnicas de imprenta que agilizaron el proceso de producción de libros, apareciendo más diseñadores gráficos que unifican el concepto, la imagen y la tipografía. Asimismo, se comienza a dar continuidad a los personajes haciendo que aparezcan en series de libros de características similares.

Para Silva-Díaz (2005), además, los álbumes actuales comienzan a aparecer en la década de 1960, y no es hasta los 80 cuando surgen estudios más profundos sobre ellos. Un ejemplo de esta investigación fue el estudio llevado a cabo por Nodelman (1988), que intentó especificar las características que presenta este recurso para sus destinatarios/as.



3.2. Comunicación visual y currículo

Munari (1980) define la comunicación visual como un tipo de lenguaje que comprende todo aquello que se capta a través de los ojos y que además se puede expresar de diversas maneras, tanto con fenómenos naturales como a través de creaciones humanas. Esta puede ser casual (interpretándose de forma libre por el receptor) o intencional (la única interpretación posible es la que se tiene intención de transmitir).

El siglo XXI se particulariza por ser una época en la que las imágenes cuentan con una gran relevancia. El día a día de las personas se encuentra protagonizado por redes sociales, anuncios, televisión, videojuegos..., que muestran una serie de representaciones que buscan llamar la atención y ser analizadas. Es por ello que resulta fundamental que se proporcione a los niños y niñas un espíritu crítico para enfrentarse a ellas (Postigo, 2019).

Al examinar un texto, es preciso llevar a cabo un proceso de descodificación que, sin embargo, no se realiza al recibir información sobre una imagen. En este caso, es inevitable que sus cualidades (forma, tamaño, textura, color...) lleguen de forma directa a los ojos y, por consiguiente, al cerebro. El motivo es que el sentido de la vista provee una riqueza de información que provoca que resulte más sencillo interpretar imágenes que texto. Por ende, desde una temprana edad los/as menores son capaces de observarlas y responder a ellas a pesar de no comprenderlas en su totalidad (Postigo, 2019).

Específicamente, las ilustraciones resultan un gran beneficio a la hora de despertar la empatía y profundizar en la educación emocional de los/as escolares, algo a lo que se hace referencia en estudios como el de Arizpe y Styles (2004), como se cita en Fernández (2014), que demostraron que, a pesar de que las palabras fueron de utilidad para comprender la historia, las imágenes fueron las responsables de que se pudieran captar en su totalidad las emociones y sentimientos que transmitían los personajes.

Pero ¿a qué se hace referencia cuando se habla de ilustración? Según Durán (2005) (como se cita en Santibañez, 2015) se trata de:

Una imagen narrativa particularmente persuasiva. Su lenguaje, con sus elementos, códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, está plenamente capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces, especialmente en el caso del libro-álbum, cuyas ilustraciones conforman un conjunto de imágenes secuenciadas a tenor de un coherente hilo narrativo, susceptible de ser leído como un relato dotado de cierta autonomía con respecto al texto, en el caso de que lo haya. La narratividad de la



ilustración difiere de la del texto en su grado de concreción y de interiorización receptora. Su función es comunicativa, y existen diversas maneras de comunicarse mediante la ilustración que forman órbitas cognitivas en la esfera de nuestra mente. (Durán, 2005, como se cita en Santibáñez, 2015, p. 12)

Tomando en consideración esta información, en el álbum ilustrado se torna indispensable la combinación entre ilustraciones y lenguaje textual para que el relato tenga completo significado, reforzando así la diferenciación entre este recurso y otros similares (Blanco, 2013).

Silva-Díaz (2005) explica, además, que esta unión de agentes conlleva un éxito mayor al que tendrían si se encontrasen por separado y que, en base al tipo de relación que se establezca entre ambos códigos, se constituyen diferentes clasificaciones. La de Nikolajeva y Scott (2001), como se cita en Silva-Díaz (2005), es una de las más completas. Para las autoras las relaciones pueden ser de:

- Simetría: el texto y la ilustración tienen el mismo mensaje.
- Realce: el contenido del texto se ve realzado por las ilustraciones o viceversa.
- Complementariedad: ocurre cuando el realce presenta un significado mayor.
- Contrapunteo: la ilustración y la palabra colaboran para conseguir un significado más profundo del alcance de cada uno de forma individual.
- Contradicción: las ilustraciones y el texto se muestran en oposición unas con otras, desafiando así al lector o lectora a comprender profundamente lo que se narra.

Por otra parte, Van der Linden (2003), como se cita en Silva-Díaz (2005), propone una clasificación de las imágenes en base su conexión con el texto:

- Aisladas: no existe relación entre las ilustraciones y el texto.
- Articuladas: secuencia de imágenes de forma semántica (como en los cómics).
- Asociadas: las ilustraciones no son completamente independientes ni están totalmente relacionadas con la imagen.

Otras posibilidades que proporciona la ilustración, según Santibáñez (2015), son: por un lado, la formación artística, pues a través de ella se fomenta el conocimiento de diversos modos y medios de expresión visuales (debido a la diversidad de estilos artísticos, técnicas ilustrativas y alusiones intertextuales); y, por otra parte, la alfabetización visual que se adquiere mediante el análisis las imágenes y la acogida de nuevos significados al tener que interpretar aspectos como el color, el trazo, etc.



Rodríguez (2020), como se cita en Fumero (2020), comenta que la comunicación visual aparece representada en el Real Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, al mencionar diversos conceptos que se encuentran estrechamente relacionados con ella, como la cultura audiovisual, la comunicación, la imagen... Todos ellos aluden a una formación de significados a través de lo audiovisual y lo visual, utilizándose como medio de comunicación y de representación.

De esta forma, al enseñar a interpretar al alumnado las imágenes que lo rodean, se podrá alcanzar una competencia comunicativa apropiada que les permitirá enfrentarse a situaciones diversas en su vida cotidiana y poder conectar y comprender de manera óptima el entorno.

3.3. Valor educativo y cómo utilizar el álbum ilustrado

Como se ha comentado anteriormente, y según menciona Santibáñez (2015), el álbum ilustrado presenta una serie de características en su formato que lo convierten en una herramienta ideal para trabajar en el aula. Considerando que los/as docentes deben proporcionar materiales que fomenten la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado, se expondrán a continuación algunas de las utilidades que este tipo de recursos puede dar (Santibáñez, 2015).

Hoster y Lobato (2007) afirman que sus características hacen de gran utilidad al álbum, tanto para iniciar a la lectura, como para reforzar la relación de las personas con la misma. Pérez et al. (2020), además, señalan que su uso favorece el incremento de ciertas habilidades relacionadas con la percepción visual y auditiva, indispensables especialmente en edades tempranas.

Santibáñez (2015), Cabello (2021) y Blanco (2013), hablan del fomento de la creatividad en el alumnado, dado que el álbum ilustrado les proporciona la oportunidad, por ejemplo, de comprender una historia sin texto, inventarla o pensar en finales alternativos, a la vez que se trabaja la lectura de imágenes. Cerillo y Sánchez (2016) y Pérez et al. (2020) añaden que esta herramienta resulta un apoyo para que los/as escolares de manera más dinámica y entretenida desarrollen su capacidad crítica, su personalidad y conocimientos sobre diversos temas.



A su vez, la presencia de las ilustraciones resulta motivante para los/as escolares, por lo que el uso de álbumes fomenta el hábito lector al priorizar una educación visual que se diferencia de la tradicional, donde generalmente prima la verbal. Se trata de un recurso que servirá de apoyo para trabajar la lectoescritura en cursos menores de manera más dinámica y entretenida, sin dejar de lado el objetivo principal de la lengua: la comunicación (Santibáñez, 2015; Cabello, 2021 y Blanco, 2013).

Por otro lado, siendo esta la principal razón por la que se propone este proyecto de innovación, el álbum ilustrado resulta de gran utilidad para trabajar la educación emocional y la diversidad (Fernández, 2014).

Las etapas de Educación Infantil y Primaria son primordiales en el desarrollo y aprendizaje de las emociones, tanto de las propias como las del resto de personas. Es una época en la cual los niños y niñas mantienen un contacto directo con las mismas y comienzan a experimentarlas, por lo que resultará positivo introducirlas y que aprecien diferentes maneras de identificarlas y gestionarlas. El álbum sirve como herramienta para una toma de contacto con las emociones, ya que las ilustraciones facilitan la comprensión de las que representan los personajes (Arizpe y Styles, 2004, como se cita en Fernández, 2014; Colomer y Durán, 2011, como se cita en Fernández, 2014).

Asimismo, autores como Moebius (1990), como se cita en Santibáñez (2015), explican la gran utilidad de este recurso para trabajar la diversidad y la interculturalidad presente en la sociedad, ya que permite un acercamiento a diversas situaciones que muestran la realidad de numerosas personas a lo largo de las diferentes partes del planeta, llegando, incluso, a evidenciar conceptos generalmente intangibles.

Sin embargo, estos dos factores (diversidad y emociones) se comentarán con mayor profundidad en apartados posteriores.

El álbum ilustrado puede ser utilizado, también, con el objetivo de aprender otras lenguas. Cada vez más, se plantea en la metodología AICLE/CLIL, que introduce la enseñanza de contenidos a través de una lengua no materna, ya que puede resultar de gran interés para el aprendizaje. La presencia de las ilustraciones y de un texto con vocabulario repetitivo que se adapte a la edad deseada facilita que se interiorice y se mejore la conciencia fonológica de manera más sencilla (Pérez et al., 2020).

Por otra parte, como indican Mier y Santamaría (2016), es fundamental el papel del profesorado como mediador a la hora de trabajar este recurso en los centros, pues su lectura



en voz alta provoca que los/as escolares adopten estructuras y metáforas narrativas (entre otros recursos) en su lenguaje propio, que quedarán reflejadas a la hora de producir respuestas verbales y/o escritas, o al crear y contar un relato. También, como especifica Blanco (2013), recopilarán modelos de comportamiento que podrán utilizar posteriormente para socializar con otras personas y desarrollar sus habilidades sociales.

A su vez cabe destacar, a pesar de que se profundizará en otro apartado, la posibilidad de emplear los álbumes ilustrados en el trabajo con el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), pues incluyen diversos recursos visuales e interactivos que les pueden resultar de ayuda a la hora de aprender y de relacionarse con la sociedad (Matías et. al, 2020).

Para concluir, no se puede olvidar que la persona que desempeñe el papel de mediador o mediadora deberá plantear y preparar con antelación el álbum ilustrado que va a seleccionar, llevando a cabo las mismas actividades y el proceso que pretende establecer con el alumnado. Al mismo tiempo se hace necesario permitir que se realice una manipulación y lectura autónoma por parte de los niños y niñas junto a reflexiones grupales que a pesar de ser guiadas, conlleven una investigación y análisis por su parte (Santibáñez, 2015; Blanco, 2013).

3.4. Importancia de la educación en diversidad

En la dinámica docente es posible incluir la literatura infantil de forma que, sin dejar de lado el temario, se puedan aprovechar las inmensas posibilidades didácticas que nos proporciona, pues con ella se puede inducir a la reflexión y al conocimiento sobre la diversidad en todas sus variables (Blanco, 2020).

Esta autora establece que uno de los objetivos principales que se persigue con la educación actual, es la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas que sepan convivir en sociedad y respetar los valores establecidos. En este proceso no se puede dejar de lado la gran diversidad que la compone.

A la hora de comenzar a hablar sobre educación inclusiva se hace imprescindible abordar el concepto de “inclusión social” que, tal y como aparece descrito en el Diccionario español Jurídico de la Real Academia Española (RAE, 2014, definición 1):

Es un principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y



recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

Considerando dicha definición, junto con las metas de la educación en los colegios, se puede asegurar que en los centros educativos se debe velar por tener en cuenta la **heterogeneidad** de todo el alumnado, pues cada escolar posee una forma distinta de aprender, de ser, de relacionarse, etc. y otorgar la atención y el espacio necesario a estos aspectos tendrá como consecuencia unos mejores resultados educativos (Blanco, 2020).

Dentro del concepto de inclusión tiene cabida hablar de **interculturalidad**, definida por la UNESCO (2005, p. 5) como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”.

Abordar este tema en el aula desde diferentes perspectivas y con la utilización de distintos recursos permite al alumnado acercarse a percepciones, pensamientos y costumbres de personas y lugares que quizás no conocería de otra forma, algo que irremediamente se traduce en un mayor respeto por la existencia de los mismos (UNESCO, 2005).

Otra de las dimensiones de la inclusión social a considerar lo constituye el **colectivo LGTBIQA+**, conformado como menciona Ochos y Suarez (2021), por diferentes identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales, y cuyo nombre se configura con las iniciales de lesbianas, gays, trans, travesti, bisexuales, intersexuales, *queer*, asexuales y personas que no se recogen dentro de estos términos. En las últimas décadas, la lucha de los movimientos que persiguen la igualdad de derechos por parte de este colectivo ha tenido como resultado que cada vez sean más los países que lo registren jurídicamente. No obstante, este jurídico no se traduce en la desaparición de la homofobia, que es uno de los estigmas sociales más arraigados en las distintas sociedades. Por ello, resulta necesario desarrollar políticas destinadas a erradicar los prejuicios y las discriminaciones en torno a las cuestiones de género y orientación dentro de los propios colegios y centros de secundaria (Soler-Quílez, 2016).

De igual forma sucede con el **sexismo**, definido por la RAE (2014, definición 1) como: “Discriminación de las personas por razón de sexo”, pues como expresa Verdú y Briones (2016, p. 45):



En la actualidad parte sustancial de los obstáculos para el logro de una igualdad plena de oportunidades no son jurídicos, sino que se derivan de la concepción tradicional de la división de papeles entre hombres y mujeres en la sociedad, división que puede verse favorecida por la existencia de una gran variedad de referentes simbólicos que sustentan la desigualdad.

En términos literarios, se presenta una clara inclinación hacia los protagonistas masculinos frente a los femeninos en los álbumes ilustrados, aún cuando en la actualidad es un tema de gran importancia por el que se continúa luchando (Rodríguez-Martín, 2017).

Esto influye en gran medida en el ámbito educativo donde, al analizar los recursos empleados, se encuentra que la literatura es uno de los mayores pilares. Haciendo énfasis en ello, Rodríguez-Martín (2017) realiza un estudio del que se pueden extraer los siguientes datos:

Predominan los álbumes catalogados como “lo diferente”, con un 50% de la muestra. A esta categoría le sigue la de “multiculturalismo” con un 25,6%, y la de “discapacidad” con un 16,7% (si sumamos los tipos de discapacidad considerados). Por último tenemos la igualdad de género con un 7,7%. La escasez de álbumes que tratan de forma directa la igualdad de géneros evidencia el segundo plano que han ocupado en la actualidad las críticas sexistas dirigidas al público infantil pero también la necesidad de este tipo de publicaciones, puesto que la mayoría de estos títulos han sido reeditados en numerosas ocasiones hasta la actualidad. De los 7 álbumes encontrados, 5 son reediciones de la década de los 70, 80 y 90 (4 de ellos de Adela Turin). (p. 9)

En este sentido, se evidencia actualmente una mayor representación de los temas relacionados con las diferencias físicas, las razas, las culturas, etc. que de aquellos que profundizan en la construcción de relaciones sanas con las familias, las relaciones amorosas, la diversidad familiar, las discapacidades o el sexismo.

Sobre todo teniendo en cuenta, como se expresa en este mismo artículo, la casi nula representación transversal, es decir, la escasa presencia de historias donde la trama principal no se centre únicamente en estas características sino que las represente de forma secundaria en las imágenes o como una historia más dentro de la misma.



Pomares-Puig (2014) hace referencia a este hecho asegurando que los/as menores necesitan valorar a las personas con discapacidad sin que vengan acompañadas de una victimización o dramas exagerados.

Además, el constante contacto que mantienen los niños y niñas con la televisión e Internet influye en los roles que asumen y reproducen, después, en su estancia en los centros educativos. Estos últimos, se convierten en uno de los principales transmisores de los estereotipos de género al ser un lugar en el que conviven los/as escolares. Surge, entonces, la necesidad de crear un espacio para trabajar e influir en la deconstrucción y construcción de los citados roles en las escuelas (Pérez, 2021).

A modo de resumen de este apartado, es importante que no se centre la atención de la inclusión únicamente en torno al alumnado con diversidad funcional, sino que esta se aborde desde una perspectiva globalizada en la que los/as estudiantes puedan recibir información (de forma consciente en los textos e inconsciente en las imágenes) de una representación real de la sociedad actual (Ainscow, 2001; Blanco, 2020; Rodríguez-Martín, 2017; Pérez, 2021).

3.5. Importancia de la educación emocional

Desde los primeros segundos de vida de un ser humano, el rostro delata diversas emociones: los llantos al nacer, las risas ante las caricias, etc., pudiendo, como persona, comunicarse sin la necesidad de hablar (Gallardo, 2007).

Para entender la importancia de la educación emocional en la etapa de Primaria, primeramente hay que concretar qué es la **emoción**, y son muchos los/as autores/as que han intentado definirla, dotándola de diferentes acepciones a lo largo de la historia.

Gallardo (2007) y Postigo (2019) explican que la emoción se puede entender como una alteración fisiológica, conductual y cognitiva del cuerpo humano con el fin de dar respuestas ante diferentes situaciones generando un patrón de conducta. Y, como bien indica Gallardo (2007), “el estado emocional de una persona determina la forma en la que percibe el mundo” (p. 144).

Dentro de las propias emociones se encuentran una serie de criterios que la definen, como son la connotación personal, es decir “la forma subjetiva que tenemos de vivir las emociones, influenciadas por nuestras creencias” (Postigo, 2019. p. 20) (dando pie al sentimiento), la expresión corporal, las descargas neuronales y los comportamientos



concretos. Y es gracias a las sensaciones, que dan información sobre cómo una persona reacciona ante una situación/estímulo, que, como indica Gallardo (2007), se distingue entre emociones negativas y positivas, sin pretender excluir a ninguna, pues todas son necesarias para el desarrollo emocional de la persona, sino solo indicar, con esa diferenciación, si son agradables o no en su experimentación.

En la misma línea, Postigo (2019) menciona las reflexiones de algunos autores que llevan a cabo una **clasificación** diferente para las emociones, y esta vez no en función de si nos gustan o no, sino de su complejidad. Así pues, por un lado se encuentran las básicas: felicidad, tristeza, ira y miedo y, por otro, las complejas: orgullo, culpa, empatía, celos, etc. Gallardo (2007) se refiere, también, a la utilidad que puede llegar a tener esta distinción para comprobar el desarrollo emocional de las personas, que comienzan con una percepción de las emociones globales hasta las más específicas, pudiendo llegar, posteriormente, a la comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas.

La asimilación de las emociones del/la niño/a se da gracias al factor social, cumpliendo este, pues, un papel imprescindible. Con ello, la persona no solo puede llegar a tener un progreso en la comunicación de las emociones, incluyendo un lenguaje más específico, sino también en el conocimiento de las mismas, llegando a ser capaz de evaluar, ocultar e incluso fingir emociones (Postigo, 2019).

Ligado a la emoción se encuentra **la inteligencia emocional**, definida como “La habilidad para percibir emociones, acceder y generar emociones que ayuden al pensamiento, entender y conocer las emociones, y regularlas de manera consciente para impulsar el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer and Salovey, 1997, como se cita en Fernández, 2014, p. 7). Dicha inteligencia se encarga de la identificación de los sentimientos, tanto los personales como los externos, así como del análisis de las emociones (clasificándolas) y su control, mediante la regulación propia o con estrategias para ayudar a que otras personas lo consigan (Fernández, 2015; Postigo, 2019).

Esta, como describe Casas (2003), no trata de una variable genética asociada al nacer que indica cómo va a ser tu “yo” emocional, sino que, por el contrario, puede ser aprendida y desarrollada a lo largo de la vida. Se trata, además, de un tipo de inteligencia que fomenta la creatividad en todos los ámbitos de la vida, pues abarca “desde las dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas hasta de personalidad” (Sánchez y Hume, 2004. p. 3).



De esta manera, se puede concluir que “el conocimiento y el aprendizaje de la inteligencia emocional es vital para el desarrollo profesional y personal” (Casas, 2003, p. 34), pues el control de nuestros sentimientos (optimismo, esperanza, frustración, etc.) es fundamental para enfrentarnos a las diversas situaciones que se dan a lo largo de la existencia.

Por otro lado, Recio (2013), en su TFM (Trabajo final de Máster) y Gallardo (2007) coinciden en la importancia de la **inteligencia emocional en el ámbito educativo** por su estrecha relación con el rendimiento escolar, incidiendo, sobre todo, en la salud mental de los/as escolares. Según los autores anteriores, bastaría solo con trabajarla para lograr disminuir el estrés, la ansiedad y otros posibles riesgos y conflictos, y mejorar las relaciones sociales y el equilibrio de la salud físico-psicológica.

Para conseguir que la educación abarque el desarrollo integral y completo de la persona es necesaria la inclusión de aspectos emocionales y afectivo-sociales con el desarrollo cognitivo. Es ahí donde entra en juego la **educación emocional**, entendida como:

(...) un proceso de aprendizaje de competencias socioemocionales orientadas a la promoción del desarrollo personal y social. Incluye, por tanto, el aprendizaje de competencias que permitan a los estudiantes conocer e identificar su experiencia emocional y la de las personas que le rodean, tomar conciencia de la importancia de la dimensión emocional en el desarrollo intrapersonal y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y equilibradas, y saber regular y modular la vivencia emocional ante experiencias y situaciones difíciles. (Reina y Sánchez, 2016, como se cita en Postigo, 2019, p. 28)

Gracias a esta educación, se le da la importancia que merece a las emociones, pues otorga al alumnado herramientas para identificar, entender y analizar la emoción, el sentimiento, cómo se expresan, etc. Consiguiendo así el desarrollo de la tolerancia y el respeto, mejorando tanto el rendimiento académico como la vida escolar y social (Postigo, 2019).

Así pues, para que la educación emocional funcione, ha de estar contextualizada en un marco teórico, donde se ha de seguir el ciclo vital, comenzando en los primeros años de escolarización y extendiéndose todo lo necesario; además, es de máxima importancia la preparación previa del equipo docente, que ha de conocer el proceso del desarrollo emocional



de las personas, así como distintas maneras de favorecerlo y optimizarlo. Por otro lado, es preciso que se realice un tratamiento transversal en las asignaturas, con el fin de lograr un aprendizaje significativo que contribuya al desarrollo total de la persona, incluyendo la educación emocional en áreas como las de Ciencias Naturales, Sociales, Lengua, etc., y no dejándola de lado. Finalmente, se precisa de una participación activa, no solo del alumnado y de la comunidad docente, sino también de las familias, siendo fundamental su rol para poder llevar un seguimiento, en base a la observación y recogida de datos, del progreso emocional del/la escolar a lo largo del tiempo (Recio, 2013).

La Educación Primaria es para los/as escolares un momento crítico en su desarrollo emocional. Entre los tres y los seis años de edad una persona aprende, paulatinamente, a tener control emocional, de temperamento, carácter, personalidad, comportamiento, etc. La etapa de primaria es muy amplia y el crecimiento del/la estudiante, en todos sus sentidos, se realiza progresivamente a lo largo de los años; de ella se puede destacar el conocimiento de sí mismo, la actitud positiva y la gestión calmada de las emociones (Gallardo, 2007).

Como se mencionó anteriormente, la habilidad emocional está relacionada con el rendimiento académico, estableciendo la importancia del ajuste emocional en la Educación Primaria. A partir de los 6 años, es decir, al inicio de la etapa, de una parte, las personas empiezan a ocultar sus sentimientos mediante la modificación de la expresión corporal externa (el cambio de la postura corporal, de la expresión facial, del tono del habla, etc.) y, de otra, aparece la búsqueda de iguales o referentes (amigos/as, familia, docentes, etc.) con la finalidad de obtener un apoyo emocional de consuelo. (Gallardo, 2007).

En las áreas de Currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias existe una contribución a la educación emocional en base a la gestión y percepción de las emociones propias, así como del reconocimiento de las mismas en otras personas. Por otro lado, se encuentra el área de “libre configuración” denominada Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA) que, tal y como indica en su introducción, pretende desarrollar los aspectos emocionales y creativos del/a escolar, consiguiendo un desarrollo integral de la persona. O lo que es lo mismo, se encarga de abordar todos los ámbitos de la educación emocional, desde la identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas, hasta su regulación, todo ello desde una perspectiva creativa.

A su vez, en el mismo apartado se resalta la transversalidad de EMOCREA, pues, a pesar de tener unas horas semanales de trabajo en el horario escolar, las emociones, y la



creatividad, deberían estar presentes en todas las asignaturas contribuyendo al aprendizaje significativo, tal y como se comentó con anterioridad.

En relación a esta área, es evidente la conexión entre **educación emocional y creatividad**. En la realización de tareas de demanda creativa el estado emocional de la persona puede ser un factor influyente en el resultado, de manera positiva o negativa. A su vez, como menciona Recio (2013), el control emocional llega a generar infinidad de ideas creativas para solucionar conflictos sentimentales o para controlar e incluso cambiar el estado anímico. Con esto nace el término de creatividad emocional, una capacidad que se obtiene con la finalidad de indagar y expresar emociones, proporcionando una mayor riqueza emocional y el disfrute de emociones más complejas que el resto de la sociedad.

A modo de conclusión, la educación emocional debería ser un pilar fundamental en la vida debido a la necesidad del ser humano de enfrentar a diario distintas situaciones en las que aplicar las habilidades emocionales, por lo que deberá ser abordado correctamente dentro del ámbito educativo.

3.6. Trabajo de la educación emocional y la diversidad a partir del álbum ilustrado

Como se ha observado en los apartados anteriores, la educación ha de ser entendida a través de un enfoque integral que prepare al alumnado al cambiante mundo en el que vive y que lo haga capaz de responder ante las diversas situaciones que la vida le plantea, atendiendo a su desarrollo emocional y personal, así como a la diversidad de población que van a presenciar (Fernandez, 2014).

La literatura posee un peso significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en las aulas, siendo un medio idóneo para trabajar la identificación, clasificación y control de las emociones, además de para promover la educación inclusiva, luchar contra los prejuicios y la discriminación y abordar las cuestiones referidas al género y la orientación sexual (Fernandez, 2014).

Esto se debe, principalmente, a su doble función: la literaria (narraciones que captan la atención del alumnado, que les obliga a reflexionar y enfrentarse a situaciones que de otra forma quizás no vivirían) y la social (mediante la que se transmite la cultura, los valores, etc.) (Soler-Quílez, 2016; Blanco, 2020).

Es por esto que Amaro y Navarro (2017), como se cita en Blanco (2020), defienden:



Uno de los recursos que deben ser incorporados son los álbumes ilustrados, a través de su uso, se pueden desarrollar un conjunto de valores que son los que van a permitir hacer efectiva la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión. (p. 36)

El álbum ilustrado es una herramienta muy utilizada en el ámbito escolar para trabajar diversos temas, ortografía, cultura, patrimonio, deportes, etc., por lo que, en lo que a educación emocional y en diversidad respecta, no debería ser diferente, incluyendo ilustraciones que requieran cierta empatía o diferentes personajes no prototípicos, que rompan con roles de género tradicionales, etc. (Blanco, 2020; Rodríguez-Martín, 2017).

En él se pueden representar situaciones que provoquen sentimientos o emociones al interpretar lo que se cuenta: “La educación emocional no solamente debe perseguir la identificación de las emociones que sienten los protagonistas o personajes de la historia, sino que debe fijarse en las emociones que la lectura suscita en los lectores” (Fernandez, 2014, p. 23). De esta manera, se da pie a una nueva tipología de álbumes ilustrados dirigidos a la educación emocional, que o bien buscan el trabajo específico de las emociones, como es el caso de *El monstruo de colores* o *Emocionario*, o bien se trabaja transversalmente a partir de una historia cualquiera (Postigo, 2019).

Pérez (2021) explica que el álbum ilustrado ha ido adaptándose a las necesidades actuales de la sociedad con los roles de género, puesto que ahora se implementan personajes femeninos como heroínas que asumen el rumbo de su propia vida. Gracias a la creación de estos libros, la concepción de los roles masculinos y femeninos ha dado un vuelco considerable entre los/as más pequeños/as, por lo que se puede asegurar que cuanto más se profundice y se representen las diferencias que se han ido comentando a lo largo de todos estos apartados, mayor va a ser la inclusión social y el respeto mutuo.

De esta manera la literatura puede ser utilizada, en el ámbito emocional, como “un espacio situado entre el mundo interior y la realidad exterior donde se pueden negociar y ensayar sentimientos, emociones e ideas” (Colomer y Durán, 2001, p. 215). Al mismo tiempo, esta puede suscitar, por ejemplo, el interés por conocer de qué tratan los fragmentos e imágenes que se presentan, encontrando en ellos personajes LGTBIQA+ o con diversidad funcional y un tratamiento normalizado de ambas condiciones. Todo este conjunto de aspectos, teniendo en cuenta las tasas de depresión y suicidios derivados de los estigmas



sociales, hacen del álbum ilustrado una herramienta que podría salvar vidas (Soler-Quílez, 2016; Blanco, 2020 y Encabo et al. 2010). En cualquier caso, es muy importante entender que el álbum ilustrado funciona como una herramienta más, por lo que no se puede derivar el trabajo de la educación emocional o de la diversidad únicamente a su uso, sino que, junto a él, se ha de crear un espacio respetuoso e inclusivo en el centro escolar.

4. Objetivos del Proyecto

Objetivo general:

- Desarrollar la inteligencia emocional y promover el respeto a la diversidad entre personas a través de la lectura.

Objetivos específicos:

- Desarrollar cierto interés en el alumnado hacia la lectura de álbumes ilustrados.
- Fomentar el respeto hacia diferentes culturas y personas olvidando estereotipos de cualquier clase.
- Expresar y comprender emociones y sentimientos.

5. Descripción de destinatario y del contexto

- **Tipo de centro:** Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP).
- **Etapa:** Educación Primaria.
- **Curso:** Desde 1.º a 6.º de Educación Primaria.
- **Descripción del grupo:** El grupo al que se dirige este proyecto de innovación comprende escolares desde los 6 hasta los 12 años de edad, que se agrupan de forma general, por cursos, en clases de entre 20 y 25 niños y niñas aproximadamente y cuyo estatus socioeconómico puede ser variable por motivos de naturaleza del centro, zona geográfica o características del mismo.

Por ello en la puesta en marcha del proyecto se deberá tener en consideración únicamente el número de álbumes ilustrados ofrecidos, precisando de al menos uno por aula, para ser leído y trabajado, aunque, teniendo en cuenta la importancia de su manipulación individual por parte del alumnado, a mayor número de álbumes mayores serán los beneficios con respecto al aprendizaje.



- **Aspectos curriculares:** El proyecto intervendrá de manera directa en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Emocional y para la Creatividad, pero se busca una intervención más interdisciplinar y globalizada, de manera que se trabajen los valores indicados y las emociones en cualquier ocasión.
- **Contribución a las Competencias:** Se pretende desarrollar la Competencia Lingüística (CL), la de Aprender a Aprender (AA), las Competencias Sociales y Cívicas (CSC), la Competencia Digital (CD) y la de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).
- **Criterios de evaluación:** Se han seleccionado, a partir del Decreto 89/2014, de 1 de agosto, los referentes al 4.º curso de Educación Primaria, tomándolo como ejemplo para el desarrollo del proyecto presentado, pudiendo adaptarse pues al resto de niveles:
 - Cuarto curso:

PLCL04C01. 1. Comprender el sentido global de textos orales de los ámbitos personal, escolar o social a través del reconocimiento de la información verbal y no verbal, distinguiendo las ideas principales y las secundarias, e identificando las ideas o los valores no explícitos para desarrollar estrategias de comprensión que le permitan interpretar estos textos de forma significativa y mejorar las propias producciones.

Se pretende verificar que el alumnado, a través de una actitud de escucha activa y mediante la activación de estrategias de comprensión literal e interpretativa, comprende e interpreta la información y el sentido general de textos orales del entorno personal, escolar o social de diferente tipo (avisos, normas, instrucciones, exposiciones...) y finalidad (narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, etc.), que identifica el tema y las ideas principales y secundarias del texto, así como ideas y valores no explícitos, y que es capaz de resumirlo para profundizar en sus conocimientos previos y acceder a otros nuevos, y mejorar progresivamente su propio uso oral de la lengua.

PLCL04C02. 2. Participar en situaciones de comunicación oral aplicando estrategias para hablar en público en situaciones planificadas y no planificadas, y producir textos orales relacionados con los distintos ámbitos de la interacción social, que respondan a diferentes finalidades, aplicando y respetando las normas de esta forma de comunicación, para satisfacer las necesidades comunicativas, buscar una mejora



progresiva en el uso oral de la lengua y favorecer el desarrollo de la propia creatividad, mostrando respeto hacia las intervenciones de los demás y tomando conciencia de la importancia de un intercambio comunicativo asertivo.

Se pretende constatar que el alumnado, individualmente o en grupo, es capaz de emplear la lengua oral de forma adecuada (dicción, articulación, ritmo, entonación, volumen, pausas...), en diversas situaciones de comunicación, espontáneas (expresión de emociones o expectativas, aclaración de dudas, planteamiento de preguntas, movilización de conocimientos previos, diálogos...) o dirigidas (narraciones, descripciones, exposiciones, encuestas, noticias, entrevistas...), adaptándose al contexto y respetando las normas del intercambio oral (turno de palabra, escucha activa, adecuación y respeto a la intervención del interlocutor, normas de cortesía...); asimismo, se pretende evaluar que el alumnado elabora guiones previos a la intervención oral en los que organiza la información de manera clara y coherente, teniendo en cuenta los elementos no verbales; y que utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus propias ideas, opiniones y emociones de forma asertiva, con claridad y creatividad, con la finalidad de ir mejorando en el uso oral de la lengua.

PLCL04C03. 3. Comprender textos de diversa índole según su tipología a través de la lectura en voz alta o silenciosa, por medio de la activación progresiva de estrategias para el desarrollo de habilidades de comprensión que permitan interpretar y resumir la información, disfrutar de la lectura, acceder al conocimiento del mundo y aumentar la capacidad lectora, así como ampliar el vocabulario y fijar la ortografía.

Se pretende verificar que el alumnado, por medio de un trabajo previo a la lectura, durante la lectura y posterior a esta, es capaz de obtener la información e ideas explícitas e implícitas, y de comprender de manera global diferentes tipos de textos propios del ámbito personal, escolar o social, con diferentes propósitos (expositivos, narrativos, descriptivos, periodísticos, publicitarios, etc.), diferenciando su intención comunicativa (información, opinión...), a partir de la lectura en voz alta (con una velocidad, fluidez y entonación adecuadas) o de la lectura silenciosa; que aplica distintas estrategias de comprensión (activación de conocimientos previos, relectura, parafraseo, visión general del texto, identificación de términos o conceptos confusos, formulación de preguntas, identificación de palabras clave, identificación de las ideas principales y secundarias, deducción del significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto o del diccionario, formulación



de hipótesis...), integrando la información contenida en el título, las ilustraciones o fotografías, la tipografía en los titulares o en las portadas, gráficos...; y que interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos...; asimismo, se verificará que el alumnado interpreta el lenguaje figurado (metáforas, personificaciones, juego de palabras, etc.). Todo ello de manera que sea capaz de comprender y utilizar la información de los textos en la elaboración de resúmenes, de valorar de manera crítica los textos leídos y de disfrutar de la lectura, utilizándola como recursos para ampliar su vocabulario y fijar las reglas ortográficas.

PEMC04C02. 2. Reconocer las emociones propias y las de las demás personas como medio para desarrollar la capacidad de autodescubrimiento personal.

Es intención del criterio comprobar que el alumnado desarrolla su capacidad indagar en su interior y reconoce, valora y expresa sus emociones, descubriéndolas y describiéndolas como algo propio de su personalidad. Se verificará cómo y en qué grado sus emociones le permiten descubrir quién es y cómo es utilizando el diálogo interno, autoafirmaciones positivas, la aceptación de virtudes y limitaciones, tomando conciencia de sus capacidades. Por último, se propone comprobar si el alumnado es capaz de comunicar qué le sucede y cómo le afectan los acontecimientos en sus relaciones personales y con el medio, reconociendo las emociones en las demás personas ejercitando la empatía y el uso de un amplio vocabulario emocional.

PEMC04C03. 3. Comprender y analizar las emociones que experimenta el alumnado, estableciendo una relación entre ellas y los sucesos, las circunstancias, el entorno que las causa y las consecuencias que provoca en él mismo y en las demás personas para desarrollar el autoconocimiento emocional.

Este criterio trata de comprobar si el alumnado es capaz de reconocer y comprender sus emociones y las de las demás personas, identificándolas con el factor desencadenante, utilizando diversidad de herramientas como la escucha activa, mensajes en primera persona y en presente (mensajes-yo)... para responder en lugar de reaccionar y posibilitar un diálogo reflexivo. Se verificará, además, si el alumnado emplea los recursos y las estrategias adecuadas anticiparse a los sentimientos y estados suscitados por un determinado hecho y a sus consecuencias.



PEMC04C04. 4. Regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades de modo que se desarrolle la autorregulación de la impulsividad emocional, del estrés, de la comunicación y de la creación de relaciones personales satisfactorias.

Este criterio propone verificar la capacidad de autogestión emocional del alumnado y de establecimiento de relaciones respetuosas a través de la puesta en práctica de la escucha activa, atención plena, técnicas de respiración y relajación, técnicas artístico-expresivas (modelaje, role-playing, dramatización, etc.), el movimiento (gestos, posturas, etc.) y el juego para el desarrollo del bienestar personal y social, así como del establecimiento de relaciones interpersonales positivas. Asimismo, se comprobará la capacidad del alumnado de expresar con vocabulario propio del tema las emociones de forma ajustada, así como de regular su impulsividad utilizando técnicas adquiridas o creativas, la tolerancia a la frustración, practicando y aceptando el sí y el no, la perseverancia en el logro de objetivos con el trabajo continuo y constante, superando dificultades cotidianas (resiliencia) y generando emociones que le permitan una mejor calidad de vida.

PEMC04C05. 5. Actuar en diferentes contextos asumiendo la responsabilidad de la propia conducta y reparando, en caso necesario, los daños causados en la estima de las personas afectadas y en los objetos para el desarrollo de su capacidad de autorregulación emocional y de las relaciones interpersonales.

Se pretende con este criterio constatar si el alumnado actúa y asume su responsabilidad de forma ajustada ante las demandas en contextos escolares (centro educativo, actividades complementarias...). También se comprobará si el alumnado muestra empatía y asertividad, utilizando las habilidades cognitivas (pensamiento causal, alternativo, consecuencial, perspectiva y medio-fin) de manera que es capaz de saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir. Finalmente, se trata de verificar si emplea estrategias para la prevención y solución pacífica de conflictos (acompañamiento, negociación, mediación, conciliación...).



6. Propuesta metodológica

6.1. Creación de los álbumes

Este proyecto de innovación, como se ha mencionado con anterioridad, consiste en la utilización en el aula de una serie de álbumes ilustrados de creación propia para trabajar las emociones y la diversidad.

La idea surgió tras llevar a cabo las Prácticas en centros de Educación Primaria y cursar la asignatura de Didáctica de la Literatura en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

A continuación, se realizó una lluvia de ideas en la que se plantearon distintas opciones: álbumes donde los personajes secundarios fueran los protagonistas de las secuelas, álbumes interactivos, álbumes con elementos *pop-up*, álbumes en diferentes idiomas, etc., eligiendo, finalmente, de entre todas las propuestas, abordar el tema en torno a la vida de un animal, concretamente la de Pirata, una perra.

Simultáneamente, se fue buscando información sobre los álbumes ilustrados, investigando sobre los aspectos que se debían reflejar en el proyecto, poniéndolos más adelante en común para establecer los diferentes apartados. Además, se realizaron reuniones virtuales para acordar el diseño de las diversas ilustraciones y del texto.

Durante todo el proceso se plantearon diferentes debates acerca de aspectos como el orden de lectura (decidiendo abordar primeramente *Pirata*, pues en *Háblalo* se harían referencias al mismo); las emociones a trabajar (partiendo de emociones primarias e introduciendo las secundarias); el aspecto del álbum: referente a las perspectivas (desde el punto de vista del animal y externo), la colorimetría (atendiendo a los tonos percibidos por los/as perros/as y a las emociones) o la intertextualidad, con hipotextos que dieran personalidad a los personajes que aparecen, historias paralelas, etc.

De esta forma, a lo largo de las semanas se desarrollaron los aspectos teóricos del trabajo, reservando los fines de semana para el avance de las ilustraciones conjuntamente, aprovechando las habilidades que aporta cada miembro.

Finalmente para la impresión del álbum se contactó con varias imprentas, eligiendo la que más se adaptó a los requisitos que se buscaban, escaneando las ilustraciones en primer lugar, para añadir el texto digitalmente y poder, a continuación, obtenerlo físicamente con el formato elegido.



6.2. Puesta en práctica de los álbumes ilustrados

En cuanto a la puesta en práctica del proyecto, este podrá ser implementado en el momento que el/la docente considere adecuado, aunque respetando el orden propuesto: leyendo primero *Pirata* y después *Háblalo*. Se partirá de emociones primarias como la tristeza y la alegría, profundizando, posteriormente, en las secundarias, como la soledad, el estrés, la ansiedad, la euforia, etc.

Actualmente, según comentan autoras como Ternero (2016) y Santibañez (2015), a pesar de que en las aulas se ha hecho hueco a estos álbumes ilustrados, la educación verbal sigue manteniendo el protagonismo. Esto unido a la escasez de este material en las escuelas, dificulta un trabajo continuo por parte del profesorado, que, a su vez, no lleva a cabo una lectura adecuada del mismo, realizándolas de manera rápida sin dar la oportunidad de destacar los innumerables detalles y oportunidades que ofrece la ilustración.

Por ello, se llevará a cabo una formación para los/as docentes sobre cómo trabajar con un álbum ilustrado en el aula, con el fin de analizarlo correctamente, poder conocer todas sus posibilidades y adaptarlo al contexto y características de su alumnado.

A continuación, una vez en el aula, se leerá el álbum a través de los siguientes pasos:

- Visualización de la cubierta y contracubierta y planteamiento de posibles hipótesis por parte de los/as escolares (destacando en todo momento la autoría del mismo con el fin de crear un conocimiento literario).
- Lectura del texto en voz alta e interpretación y estudio de las ilustraciones mediante preguntas a los/as estudiantes como: “¿Qué creen que va a pasar?”, “¿Qué podemos ver en la imagen?”, “¿Qué está sintiendo la protagonista?”, “¿Cómo se sentirían ustedes en esa situación?”, etc.
- Al llegar al final, se comprobarán las hipótesis creadas con anterioridad y se fomentará la formulación de finales alternativos e historias paralelas a la tratada formulando una vez más cuestiones como: “¿Qué pasará ahora?”, “¿Cómo se sentirán después de esto?”, “¿Qué pasaría si hubieran ido caminando en vez de en moto?”, “¿Qué pasaría si Alex no quisiera adoptar?”, etc.

Tras esta primera fase, se llevarán a cabo una serie de actividades relacionadas con la lectura, encontrando una en común que consistirá en el trabajo de las emociones abordadas en los álbumes (cómo se ven, situaciones en las que las sienten, cómo se reconocen, si las han vivido, etc.). (Ver Anexo III).



Como se mencionó con anterioridad, este álbum requiere una adaptación en función del curso, tratando en edades más tempranas emociones primarias (miedo, tristeza, alegría...) y en los más avanzados, las secundarias (estrés, ansiedad, euforia, ...).

7. Propuesta de evaluación del proyecto

Con el objetivo de evaluar y autoevaluar el proyecto, se han diseñado un total de 2 cuestionarios Google: un de ellos destinados al profesorado con el fin de conocer las posibles mejoras y plasmar los resultados de su propia puesta en práctica (<https://forms.gle/kkDRyniWfle5ATCZ7>); y un tercero orientado al alumnado (<https://forms.gle/NzpoftEjooTXdk1m6>).

Gracias a todo ello se podrá conocer si el proceso de aprendizaje propuesto logra alcanzar las metas esperadas de los propios álbumes así como del trabajo de los/as docentes.

8. Presupuesto

Para llevar a cabo el proyecto propuesto se deberá tener en consideración que en un inicio se invertirá tanto en los materiales necesarios para la creación del mismo (con un gasto estimado de 45€) como en el registro en la propiedad intelectual, es decir el ISBN (el cual tiene un coste de 45€ en España). (Ver tabla 1).

Tabla 1

Gastos materiales y registro en la propiedad intelectual.

Ítem	Precio por unidad	N.º unidades necesarias	Precio total
Bloc dibujo	6€	3	18€
Pack pinceles	5€	1	5€
Acuarelas	4€	3	12€
Rotuladores	2€	3	6€
Otros materiales	4€	1	4€
ISBN	45€	2	90€
Total:		135€	



Nota. Al hablar de “Otros materiales” se hace referencia a utensilios como lápices, gomas, afiladores...

Además, la impresión del álbum ilustrado *Pirata* tendrá un precio de 15€ y la de *Háblalo*, de 17,13€. Ambas se llevarán a cabo a través de *imprimelibros.com*. Teniendo en cuenta estos valores, se ha realizado un presupuesto basándose en un centro de línea 1 donde se compre un ejemplar de cada por aula y las marionetas para las actividades del primer ciclo. (Ver tabla 2).

Tabla 2

Presupuesto álbumes ilustrados y material para el centro.

Ítem	Precio por unidad	N.º ítems necesario	Precio total ítems
Álbum ilustrado: <i>Pirata</i>	20€	6	120€
Álbum ilustrado: <i>Háblalo</i>	22,13€	6	132,78€
Marionetas (10 uds.)	5,56€	2	11,12€
Total:		263,9€	

9. Conclusiones

La necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional, tanto interpersonal como intrapersonal, y la normalización de la diversidad de cuerpos, etnias, géneros, orientaciones sexuales, etc., se hace evidente en una sociedad cambiante en la que expresión de la misma ha sido durante mucho tiempo un tema tabú.

El álbum ilustrado es un recurso que, como se ha comentado a lo largo del proyecto, posee un gran valor educativo, facilita el proceso de lectura, constituye un detonante para la imaginación y creatividad de los niños y niñas y adapta la realidad de la sociedad al receptor/a.

A lo largo de la historia, se le ha proporcionado a la educación verbal un mayor protagonismo, dejando de lado el análisis y captación de detalles que este recurso ofrece mediante la ilustración, olvidando que estas imágenes suponen un gran beneficio para la



comprensión y aprendizaje de lo que se está contando (tanto para las personas neurodivergentes como las neurotípicas), la adquisición de una nueva lengua extranjera y la rotura de la lectura pasiva (pues se invita al lector o lectora a interpretar, completar e interactuar con lo plasmado directa o indirectamente) (Pérez et al., 2020; Silva-Díaz, 2005; Tabernero, 2011).

Por todo lo anterior, se confirma la necesidad de propuestas como la de este proyecto en el que se proponen dos álbumes ilustrados para abordar diferentes valores actuales en el contexto educativo. Ambos se podrán trabajar a lo largo de todos los cursos de la Educación Primaria, realizando pequeñas adaptaciones por parte del mediador o mediadora en el proceso de lectura.



10. Bibliografía consultada

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>
- Blanco, I. (2013). El álbum ilustrado como recurso para un proyecto de animación a la lectura: Una propuesta en contexto. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid] [TFG-G329.pdf;jsessionid=2D1B4D2CC71306B6C296C2ADCABB5058 \(uva.es\)](https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728)
- Blanco, P. (2020). *El álbum ilustrado como recurso para trabajar la educación inclusiva en el aula de educación infantil*. [Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación de Segovia] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41155/TFG-B.%201398.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabello, C. (2021). El uso del álbum ilustrado para trabajar la inteligencia emocional en Educación Infantil. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna] <https://193.145.118.245/xmlui/bitstream/handle/915/25043/El%20uso%20del%20album%20ilustrado%20para%20trabajar%20la%20Inteligencia%20Emocional%20en%20Educacion%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabo, B. y Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4749654.pdf>
- Casas, G. (2003). La inteligencia emocional. *Revista costarricense*, 15, pp. 30-34. <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/108>
- Colomer, T. y Durán, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*, 16, pp. 213-250. <https://pdfslide.net/documents/texto-16-colomer-t-y-duran-t-la-literatura-en-la-etapa-de-educacion-infantil.html>
- Encabo, E. et al. (2010). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, pp. 406-425. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92396/00820123000203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, E (2014). Educar las emociones a través del álbum ilustrado [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Cantabria. Cantabria, España. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5064/FernandezCoboEva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Fumero, E.N (2020). Investigación del uso de imágenes en el aula: un método de estudio visual. [Trabajo de Grado, Universidad de La Laguna] [Investigacion del papel de la comunicacion visual en el ambito educativo..pdf \(ull.es\)](https://ull.es/investigacion-del-papel-de-la-comunicacion-visual-en-el-ambito-educativo.pdf)
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, pp. 143-159. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf?sequence=1
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, pp. 65-76. [redvisual19_06_hoster-gomez.pdf \(us.es\)](https://redvisual19.06.hoster-gomez.pdf)
- Munari, B. (1980). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Editorial Gustavo Gili. https://www.academia.edu/11154236/DISENO_Y_COMUNICACION_VISUAL_Bruno_Munari
- Ochos, V. y Suárez, J.A (2021). Discriminación y habilidades Sociales Avanzadas y alternativas a la agresión en población LGTBIQA+ de la ciudad de Medellín. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad EAFIT] [Discriminación y habilidades Sociales Avanzadas y alternativas a la agresión en población LGTBIQA+.pdf \(eafit.edu.co\)](https://eafit.edu.co/discriminacion-y-habilidades-sociales-avanzadas-y-alternativas-a-la-agresion-en-poblacion-lgtbiqa+.pdf)
- Pacheco, B. y Herrera, V. (2015). Guía Orientativa para su diseño e implementación. *Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes* (1 ed., pp. 5-45). Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJmcmFpbHMlOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBamdRIiwZlXhwIjpuZDlWxsLjJwX2l0eXJibG9iX2lkIn19--f6093ea7c52c4e5e11c2b413419cceedf16160e34/guia-docente-proyecto-s-educativos-innovadores.pdf>
- Pérez, I. (2021). *La dramatización de los álbumes ilustrados: Los estereotipos de género en el primer ciclo de Educación Primaria*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Católica de Valencia] <https://108.128.142.30/handle/20.500.12466/2122>
- Pomares-Puig, M. P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad.*, pp. 815-827. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41882>
- Postigo, C. (2019). Emociones y sentimientos en los cuentos y álbumes ilustrados [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. <https://idus.us.es/handle/11441/91165>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.). [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 156, de 13 de agosto de 2014. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>



Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 03 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Recio, T. (2013). El álbum ilustrado: un vehículo para desarrollar la inteligencia emocional y la creatividad del alumnado [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3987/RecioCuencaTamara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50080/AlbumIlustrado.pdf?sequence=1>

Sánchez, M.T y Hume, M. (2004). *Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo*. [Universidad de Castilla-La Mancha]
https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7972/Evaluacion_e_intervencion_en_inteligencia_emocional.pdf?sequence=1

Santibáñez, L. (2015). *Creación de álbumes ilustrados en educación primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6610/Santiba%3%b1ezGonzalezLucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona] [LIBROS QUE ENSEÑAN A LEER: ÁLBUMES METAFICCINOALES... \(tesisenred.net\)](http://tesis.librosqueensenanaleer.net)

Soler-Quílez, G. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, & J. Rovira Collado, Eds.). Publicacions de la Universitat d'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64898>

Taberero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Enseñanza de la Lengua y Literatura*, 18(1), pp. 93-109.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368/7176>

Ternero, A. M. (2016). *Aprender a ver: el álbum ilustrado como recurso de iniciación a la lectura*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44882/TFG%20Alba%20Maria%20Ternero%20Lora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa



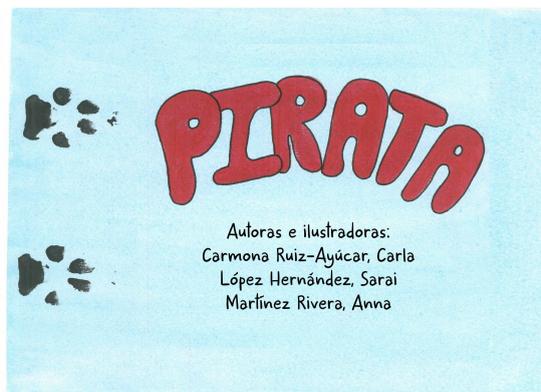
Vasquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), pp. 333-345.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8255/10077>

Verdú, A. D. y Briones, E. (2017). Desigualdad simbólica y comunicación: comunicación: el sexismo como elemento integrado en la cultura. *Revista estudios de género la ventana*, 5(44), pp. 25-50
<http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n44/1405-9436-laven-5-44-00024.pdf>

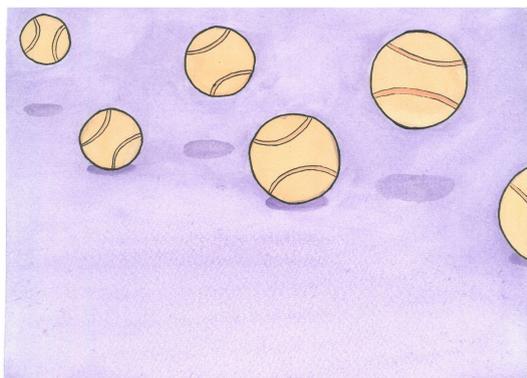


11. Anexos

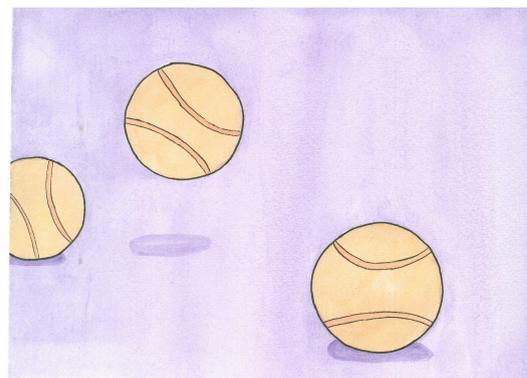
ANEXO I



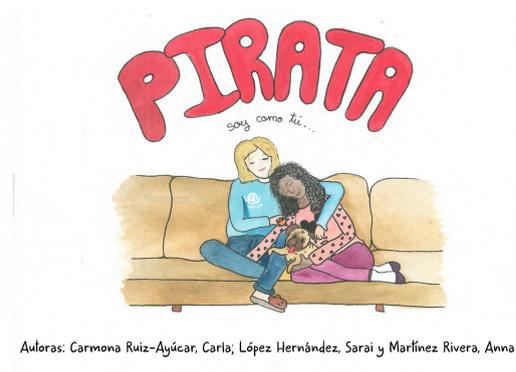
Cubierta



Guarda 1



Guarda 2



Autoras: Carmona Ruiz-Ayúcar, Carla; López Hernández, Sarai y Martínez Rivera, Anna

Anteportada

Portada



Página 1



Página 2



Página 2



Página 3



Página 4



Página 5



Página 6



Página 7



Página 8



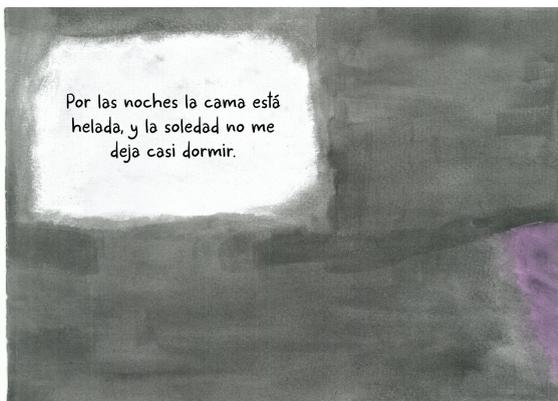
Página 9



Página 10



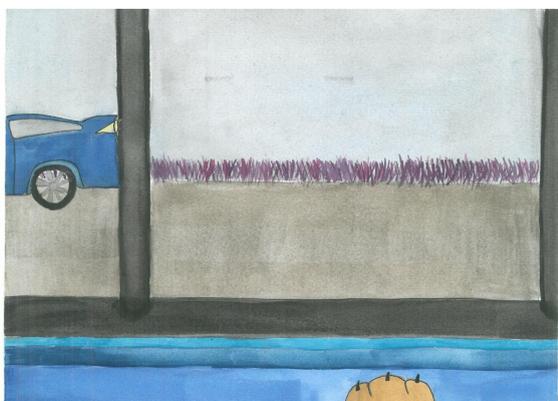
Página 11



Página 12



Página 13



Página 14



Página 15



Página 16



Página 17



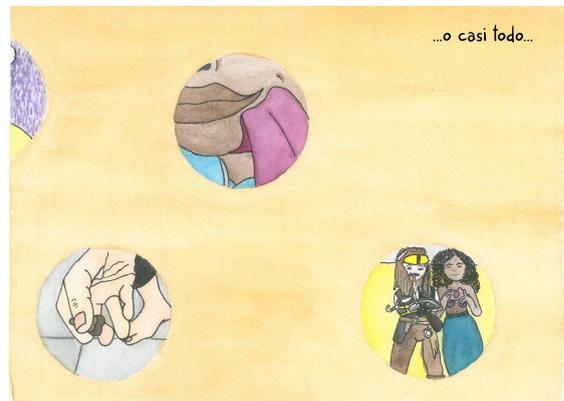
Página 18



Página 19



Página 20



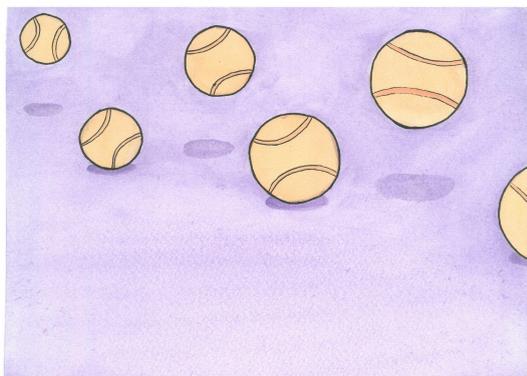
Página 21



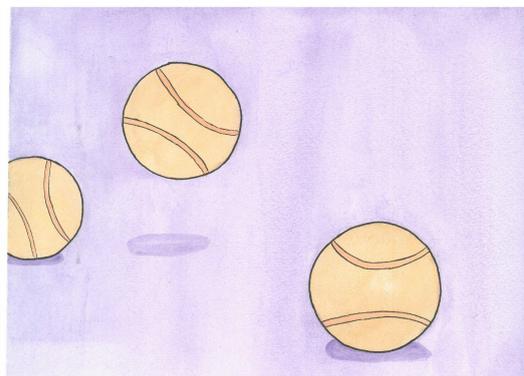
Página 22



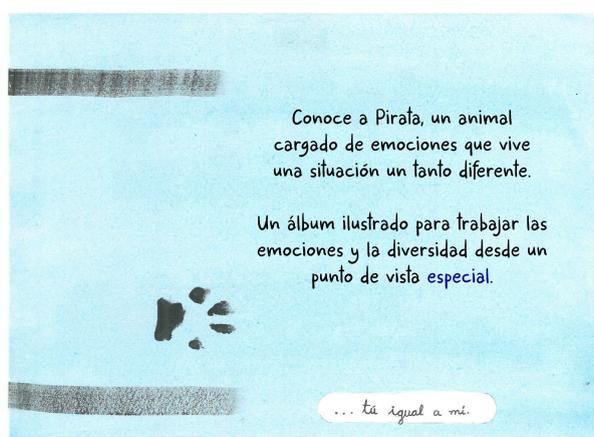
Página 23



Guarda 3



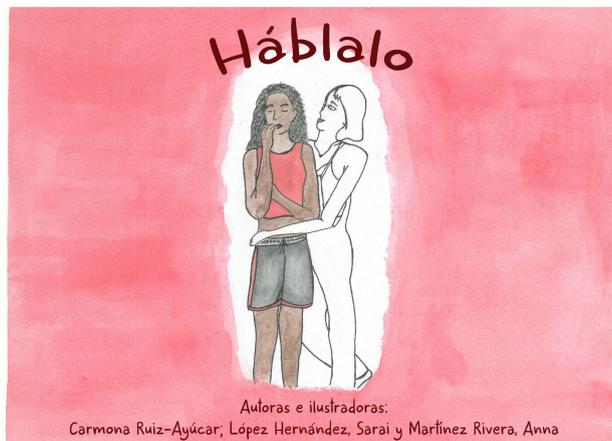
Guarda 4



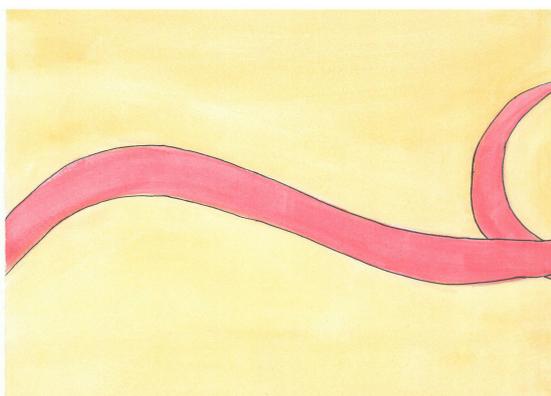
Contracubierta



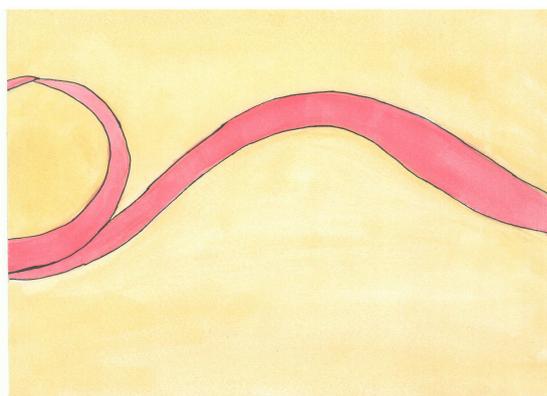
ANEXO II



Cubierta a



Guarda 1a



Guarda 2a

Contraportada a



Portada a



Nunca pensé que un "sí" significaría tanto.

Página 1a



Página 2a

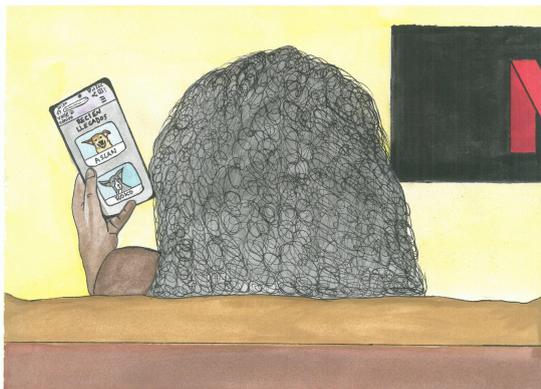


Hemos compartido tantas cosas juntas ...

Página 3a



Página 4a



Página 5a



He decidido darle una sorpresa.

Página 6a



Página 7a



Página 8a



Página 9a



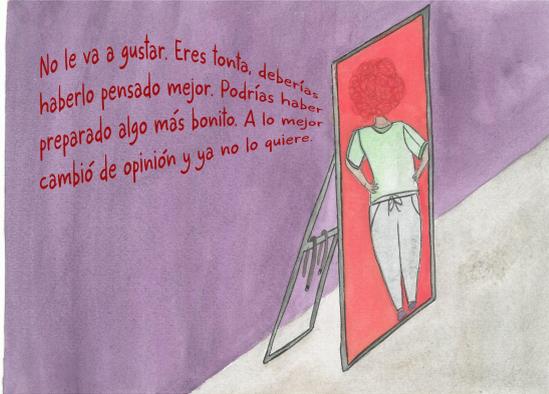
Página 10a



Página 11a



Página 12a



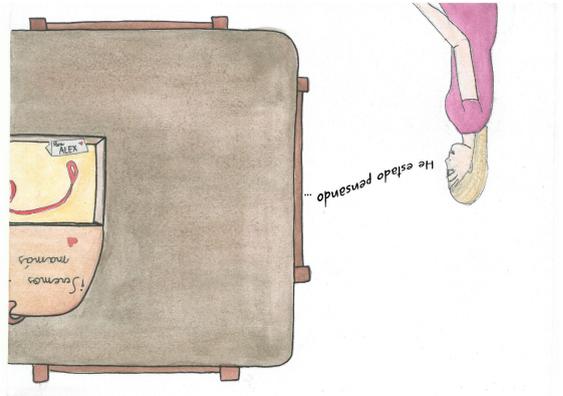
Página 13a



Página 14a



Página 15a



Página 15b



Página 13b



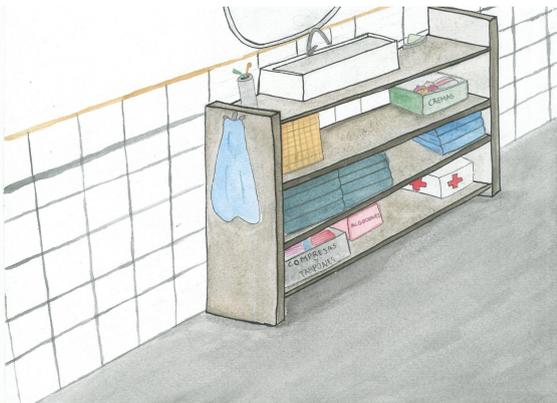
Página 14b



Página 11b



Página 12b



Página 9b



Página 10b



Página 7b



Página 8b



Página 5b



Página 6b



Página 3b



Página 4b

¿Alguna vez habéis pensado en encontrar a vuestro príncipe azul?



Página 1b



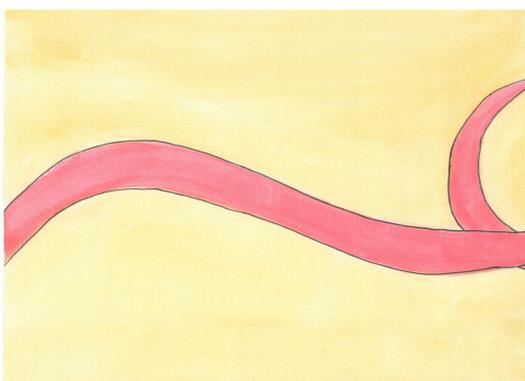
Yo encontré a mi princesa azul.

Página 2b

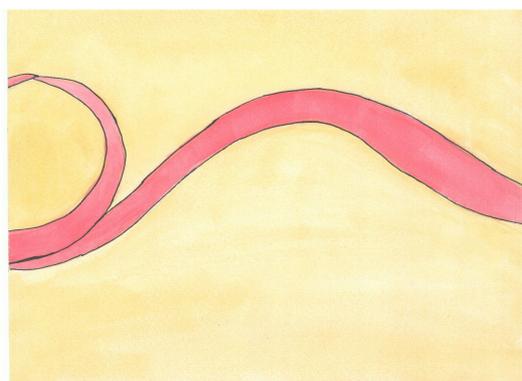


Anteportada b

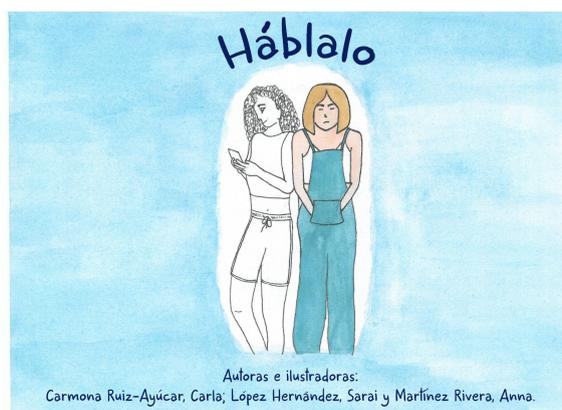
Portada b



Guarda 1b



Guarda 2b



Cubierta b



Anexo III

Pirata: centrado en el reconocimiento de las emociones propias y de los animales (“Los animales también sienten”):

- 1.^{er} Ciclo: se partirá de las emociones en animales no típicos pero cercanos (por ejemplo: vacas, ovejas, cerdos, cabras ...), creando pequeñas improvisaciones en el aula con el uso de marionetas en torno a este tema.
- 2.^o Ciclo: partiendo de la propuesta planteada en el 1.^{er} ciclo, se ampliará la muestra de animales nombrados (jirafa, león, águila, etc.) realizando en esta ocasión un teatro guionizado por el alumnado.
- 3.^{er} Ciclo: realizarán un trabajo de investigación acerca de los sentimientos en los animales, elaborando un cortometraje para crear conciencia.

Háblalo: focalizado en la resolución de conflictos y el diálogo interno (“Tus pensamientos cuentan”):

- 1.^{er} Ciclo: se plantearán situaciones concretas a los niños y niñas adaptadas a su contexto más cercano (por ejemplo, “si tu compañero/a no te invitara a su fiesta de cumpleaños, ¿cómo te sentirías y actuarías?”, “si no quisieran jugar contigo ¿cómo te sentirías y qué harías al respecto?”, “¿Qué situaciones te ponen triste?”, etc.).
- 2.^o Ciclo: se trabajan diferentes técnicas de relajación (meditación, dibujo, escritura, baile, etc.), creando como producto final un mural (en parejas o grupos en función de la organización de la clase) que aborde cada una de ellas.
- 3.^{er} Ciclo: en este caso, como el alumnado tiene mayor edad, se enfocarán las actividades al abordaje del diálogo interno a través de dinámicas donde se reconozcan los tipos de pensamientos y cómo transformarlos en algo más asertivo.

Un ejemplo de ello sería, en el caso de la personalización (un tipo de distorsión cognitiva), que los/as educandos reconozcan y apunten en una libreta situaciones que no pueden controlar y que, sin embargo, les generen sentimiento de culpa (“si me hubiera tirado al otro lado no hubieran marcado gol y habríamos ganado el partido”), modificando esas ideas en un aprendizaje (“el partido se juega entre todos/as, no todo depende de mí”).

Una propuesta a desarrollar transversalmente es la puesta en práctica de un “Emocionario”, que se traducirá en cursos bajos como una actividad donde se reconozcan



diariamente las emociones a través de dibujos; mientras que, en cursos superiores, se llevará a cabo un diario emocional.