



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN INGLÉS

TRABAJO FIN DE GRADO

*El impacto de la literatura infantil inglesa en
el desarrollo emocional y social del niño*



Autora: Rofka Sebbahi Amaduche
Tutora académica: Eva Álvarez Ramos

Junio 2025

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

La literatura infantil ha sido, desde sus orígenes, una herramienta fundamental en el desarrollo emocional y social de los niños. A través de historias accesibles y personajes con los que los pequeños pueden identificarse, estas narrativas les permiten comprender y gestionar sus emociones, desarrollar empatía y adquirir valores fundamentales. Este trabajo tiene como objetivo analizar el impacto de la literatura infantil inglesa en dicho desarrollo emocional, prestando especial atención a su aplicación en contextos educativos. Se aborda la evolución histórica del género en el ámbito anglosajón y se estudian las contribuciones de autores representativos como Lewis Carroll, A.A. Milne, Roald Dahl y Frances Hodgson Burnett. Sus obras, cargadas de simbolismo emocional y conflictos personales, ofrecen oportunidades únicas para la reflexión emocional y la interiorización de aprendizajes sociales. El análisis se fundamenta en teorías psicológicas y pedagógicas relevantes, como las de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Bruno Bettelheim, así como en investigaciones contemporáneas que resaltan el potencial terapéutico de la literatura. Estos marcos teóricos permiten comprender cómo la lectura de ficción puede influir directamente en la construcción de la identidad emocional del niño. Los resultados que evidencian que la literatura infantil inglesa, además de su valor recreativo, constituye una poderosa herramienta educativa que favorece el desarrollo emocional equilibrado, la sensibilidad hacia los demás y la formación de una ciudadanía más empática y consciente.

PALABRAS CLAVE:

Literatura infantil, desarrollo emocional, educación, empatía, valores, identidad, pedagogía

ABSTRACT

Children's literature has long been a fundamental tool in the emotional and social development of young readers. Through accessible narratives and relatable characters, these stories help children understand and manage their emotions, develop empathy, and internalize essential values. This paper aims to analyze the impact of English children's literature on emotional development, with special emphasis on its application in educational contexts. The study explores the historical evolution of the genre in the Anglo-Saxon world and examines the contributions of key authors such as Lewis Carroll, A.A. Milne, Roald Dahl, and Frances Hodgson Burnett. Their works, rich in emotional symbolism and personal conflict, offer unique opportunities for emotional reflection and social learning. The analysis is grounded in relevant psychological and pedagogical theories, including those of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Bruno Bettelheim, as well as in recent research highlighting the therapeutic potential of literature. These frameworks provide insight into how reading fiction can support children's emotional development. The findings show that English children's literature, beyond its entertainment value, is a powerful educational tool that fosters emotional balance, emotional intelligence, and the development of more empathetic and socially aware individuals.

KEYWORDS:

Children's literature, emotional development, education, empathy, values, identity, pedagogy

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	4
3.1. Justificación del trabajo.....	4
3.2. Relación con las competencias del título	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. La Literatura inglesa como recurso para el desarrollo emocional.	10
4.2. Inteligencias múltiples como vía para atender a la diversidad emocional.	13
4.3. El enfoque afectivo en la práctica educativa.....	15
4.4. Hacia una pedagogía crítica e inclusiva.	17
4.5. El árbol ilustrado como lectura emocional.	18
4.6. La mediación lectora en el aula.....	20
5. DISEÑO.....	23
5.1. Fundamentación legislativa sobre la que se enmarca esta propuesta.....	23
5.2. Contexto.....	23
5.2.1. Objetivos.	25
5.2.2. Contenidos.	26
5.2.3. Temporalización.....	26
5.2.4. Metodología.....	27
5.2.5. Criterios de evaluación.	28
5.3. Sesiones de la situación de aprendizaje.	29
5.4. Recursos elaborados para la sesión.....	37
5.5. Atención a la diversidad.	38
5.6. Evaluación de los resultados.....	39
6. CONCLUSIONES.....	44
6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.	44
6.2. Limitaciones de la propuesta.	46
6.3. Futuro de la propuesta.	48
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
8. ANEXOS.....	54
8.1. Anexo 1. Esquema Situación de aprendizaje.....	54
8.2. Anexo 2. Recursos elaborados.	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1. Lectura del cuento.....	30
Ilustración 2. Dibujo de su propio monstruo	30
Ilustración 3. Dibujo de su propio monstruo grupo	31
Ilustración 4. Actividad pizarra 2.ºB.....	31
Ilustración 5. Actividad pizarra 2.ºA	32
Ilustración 6. Actividad por rincones	33
Ilustración 7. Creación del cómic 1	34
Ilustración 8. Creación del cómic 2	34
Ilustración 9. Exposición del cómic.....	35
Ilustración 10. Creación del librito 1	36
Ilustración 11. Creación del librito 2	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Competencias Generales de Grado Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo	5
Tabla 2 Competencias Específicas de Grado Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo	6
Tabla 3 Competencias Específicas Propias de la Mención de Inglés	8
Tabla 4 Actividades de la sesión 1	29
Tabla 5 Actividades de la sesión 2	31
Tabla 6 Actividades de la sesión 3	32
Tabla 7 Actividades de la sesión 4	33
Tabla 8 Actividades de la sesión 5	34
Tabla 9 Actividades de la sesión 6	35
Tabla 10 Rúbrica de la situación de aprendizaje	41
Tabla 11 Lista de control cómic	42
Tabla 12 Lista de control librito	43

1. INTRODUCCIÓN

La literatura inglesa comenzó a consolidarse como un género propio durante el siglo XVIII, cuando los libros destinados a los niños dejaron de ser meramente instructivos y religiosos para incorporar elementos lúdicos y narrativos. Uno de los primeros hitos en su desarrollo fue la publicación de *A Little Pretty Pocket-Book* de John Newbery (1744), considerando el primer libro infantil comercialmente exitoso (Grenby, 2014). A finales del siglo XIX y principios del XX, la literatura infantil experimentó un gran auge con la publicación de clásicos como *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1865), *Peter Pan* de J.M. Barrie (1911) y *Winnie-the-Pooh* de A.A Milne (1926). Estas obras no solo marcaron un antes y un después en la literatura infantil, sino que también ayudaron a los niños a comprender sus emociones y su entorno (Darton, 1932). A lo largo del siglo XX, la literatura infantil siguió evolucionando y abordando temáticas más complejas relacionadas con el desarrollo emocional y social. Autores como Roald Dahl, con *Matilda* (1988) y *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964) y C.S. Lewis, con *Las crónicas de Narnia* (1950-1956), ampliaron los horizontes de género, incorporando valores como la resiliencia, la amistad y la superación de adversidades (Eccleshare, 2002). En tiempos más recientes, escritores como J.K. Rowling, con *Harry Potter* (1997-2007) o Jacqueline Wilson, con *El club de los incomprensidos* (1991), han explorado el potencial de la literatura infantil para ayudar a los niños a procesar experiencias emocionales complejas y desarrollar su identidad (Hunt, 1994).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la literatura infantil inglesa influye en el desarrollo emocional y social de los niños, explorando el modo en que sus narraciones contribuyen a la construcción de la identidad, el aprendizaje de la empatía y la interiorización de valores. Para ello, se examinarán tanto obras clásicas como contemporáneas, estableciendo vínculos con teorías psicológicas y pedagógicas que respaldan la importancia de la literatura en la educación emocional. Bettelheim (1976) sostiene que los cuentos infantiles actúan con una forma de terapia simbólica, ayudando a los niños a procesar conflictos internos a través de la ficción. Asimismo, Vygotsky (1978) enfatiza el papel de la literatura en el desarrollo cognitivo y emocional, argumentando que las narraciones permiten a los niños experimentar situaciones emocionales complejas en un entorno seguro. Además, este estudio abordará el papel de la literatura infantil como herramienta educativa y terapéutica, destacando su potencial

para ayudar a los niños a procesar emociones complejas y enfrentar situaciones adversas. A través de un análisis teórico y literario, esta investigación busca demostrar que la literatura inglesa no solo constituye una fuente de entretenimiento, sino también un recurso fundamental en la formación integral del niño.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar el impacto de la literatura infantil inglesa en el desarrollo emocional y social de los niños, identificando cómo sus narraciones contribuyen a la construcción de la identidad, la empatía y la adquisición de valores.

Objetivos específicos:

- Explorar la evolución de la literatura infantil inglesa y su impacto en la formación emocional de los niños, para entender cómo ha pasado de ser una herramienta moralizante a un recurso para el desarrollo personal.
- Analizar qué elementos narrativos y emocionales de estas historias permiten que los niños se identifiquen con los personajes y reflexionen sobre sus propias experiencias.
- Relacionar la literatura infantil con las principales teorías del desarrollo emocional y social, estableciendo conexiones con autores como Piaget, Vygotsky y Bettelheim.
- Reflexionar sobre el uso actual de la literatura infantil en el aula y evaluar hasta qué punto se aprovecha su potencial para fomentar la inteligencia emocional.
- Proponer estrategias prácticas para que docentes y familias utilicen la literatura infantil como una herramienta para acompañar a los niños en la gestión de sus emociones y relaciones interpersonales.
- Investigar el papel que juegan las emociones en la literatura infantil inglesa y cómo su representación en los relatos puede contribuir al bienestar emocional de los niños.
- Comparar diferentes enfoques en la literatura infantil inglesa, desde los clásicos hasta las obras contemporáneas, para identificar cambios en la forma de abordar la educación emocional y social.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Justificación del trabajo

El interés por este tema surge de la necesidad de comprender mejor cómo la literatura infantil puede servir como un recurso educativo más allá de su función recreativa. En el contexto escolar, la lectura suele abordarse desde una perspectiva lingüística y literaria, dejando en un segundo plano su potencial para contribuir al desarrollo emocional y social de los niños. Sin embargo, diversos estudios han señalado que la literatura infantil es una herramienta clave en la formación de la identidad, la adquisición de valores y la gestión emocional en la infancia (Nikolajeva, 2013; García, 2021).

En general, se puede observar que muchos niños enfrentan dificultades para expresar y comprender sus emociones, lo que puede afectar a sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional. A pesar de la creciente inclusión de programas de educación emocional en los currículos escolares, sigue existiendo una carencia en la integración de la literatura como un medio estructurado para trabajar estos aspectos. Si bien algunos docentes utilizan cuentos y novelas en sus clases, en muchos casos no se explora de manera intencional su potencial como vehículo para fomentar la empatía, la resiliencia y la resolución de conflictos (Zipes, 2009).

Por otro lado, el canon literario infantil inglés ofrece una gran variedad de obras que han demostrado su capacidad para conectar con las emociones infantiles y transmitir enseñanzas sobre el comportamiento humano. Desde los mundos fantásticos de *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1865) y *Peter Pan* de J.M. Barrie (1911) hasta narrativas contemporáneas como *Harry Potter* de J.K. Rowling (1997-2007). Estas historias han servido de espejo para que los niños comprendan la complejidad de sus emociones y la importancia de la interacción social (Eccleshare, 2002).

Este estudio busca resaltar la necesidad de integrar de manera más estructurada la literatura infantil dentro de las estrategias de educación emocional en el aula. Analizar las obras infantiles desde una perspectiva pedagógica y psicológica permitirá evidenciar cómo estas narraciones pueden facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional, ayudando a los niños a comprender sentimientos como la tristeza, la frustración o el miedo, así como a fortalecer valores como la solidaridad y la tolerancia (Bettelheim, 1976; Vygotsky, 1978).

Dado que la educación no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en la formación integral del individuo, resulta fundamental estudiar cómo la literatura infantil puede contribuir a este objetivo. La presente investigación pretende aportar una base teórica y práctica que justifique la inclusión de la literatura infantil inglesa como una herramienta clave en la educación emocional y social de los niños.

3.2. Relación con las competencias del título

En esta tabla 1 se presenta la justificación de las Competencias Generales del Grado en Educación Primaria que se desarrollan a través de la práctica del presente trabajo. (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo)

Tabla 1

Competencias Generales de Grado Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo

COMPETENCIAS GENERALES DE GRADO	JUSTIFICACIÓN PERSONAL
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	He consolidado mis conocimientos teóricos y prácticos sobre la educación primaria, aplicando conceptos actuales y metodologías activas en la planificación y desarrollo de actividades en el aula. Esta base me ha permitido entender mejor cómo aprenden los niños y cómo organizar propuestas que respondan a sus necesidades y al currículo.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.	Poner en práctica lo aprendido me ha ayudado a enfrentar situaciones reales en el aula, resolviendo problemas y adaptando mi trabajo profesionalmente. He trabajado de manera colaborativa con el profesorado para mejorar las experiencias de aprendizaje, demostrando una actitud reflexiva y crítica frente a la práctica docente.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	Durante la intervención educativa, he recogido y analizado información relevante del alumnado, interpretando datos para ajustar mi enseñanza. Este proceso me ha permitido reflexionar sobre aspectos sociales y éticos implicados en la

	educación, valorando siempre la diversidad y la inclusión.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	He desarrollado habilidades para comunicarme con claridad y eficacia, tanto con compañeros docentes como con familias y, por supuesto, con el propio alumnado. Adaptar el lenguaje según el público ha sido clave para lograr una comunicación efectiva que facilite la participación y el entendimiento.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	El trabajo autónomo durante la investigación y elaboración del proyecto final ha reforzado mi capacidad para aprender de forma independiente y continuar mi formación docente de manera constante, algo fundamental para afrontar los retos que plantea la educación actual.
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	En el aula, he buscado promover valores como la igualdad, el respeto y la cooperación, creando un ambiente inclusivo donde cada alumno se sienta valorado. Este compromiso ético es esencial para mi desarrollo como profesional y para contribuir a una educación que fomente la justicia social y los derechos de todos.

A continuación, en la siguiente tabla se detallan las Competencias Específicas que se desarrollan a través de la elaboración del presente trabajo. (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo)

Tabla 2

Competencias Específicas de Grado Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE GRADO	JUSTIFICACIÓN PERSONAL
1. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.	Durante el desarrollo de la propuesta en el aula, he podido observar de cerca la diversidad presente en el grupo y adaptar las actividades a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Esta experiencia me ha llevado a reflexionar sobre la importancia de planificar de forma flexible, teniendo siempre presente la inclusión y la equidad educativa.

2. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.	A lo largo de la intervención, he valorado el papel que desempeña la escuela como agente de cambio social. He visto cómo la colaboración con las familias y la participación activa de la comunidad educativa son fundamentales para lograr una educación significativa, especialmente en contextos con realidades sociales diversas.
3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.	El diseño y aplicación de la situación de aprendizaje han supuesto una oportunidad para aplicar los principios pedagógicos propios de la etapa. He trabajado con metodologías activas y la participación del alumnado, evaluando de forma continua su impacto en el proceso de aprendizaje.
4. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.	La experiencia en el aula me ha permitido observar de cerca la labor del tutor, así como establecer una comunicación fluida con el profesorado. He aprendido de su forma de acompañar al alumnado y de coordinarse con las familias para ofrecer una respuesta educativa coherente y ajustada a cada situación.
5. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.	En la situación de aprendizaje y en el día a día del aula, el lenguaje ha sido clave tanto como medio de expresión como instrumento para construir conocimiento. He fomentado espacios de diálogo, lectura y producción escrita, ayudando al alumnado a desarrollar sus capacidades lingüísticas y creativas.
6. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura.	He participado en actividades de comunicación oral y escrita en el aula, adecuando mis intervenciones al nivel del grupo y contribuyendo al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado. También he promovido el trabajo con textos y situaciones comunicativas reales dentro de la propuesta.
7. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.	A lo largo de la titulación, he tenido la oportunidad de mejorar mi competencia en lengua extranjera, participando en clases prácticas y realizando producciones orales escritas y orales. Este conocimiento me permitirá utilizar el idioma con solvencia en el contexto educativo y adaptarlo a distintas situaciones escolares.

8. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.	La intervención en el aula ha sido clave para conectar los contenidos estudiados durante el grado con la realidad educativa. He podido colaborar con el equipo docente, compartir decisiones, observar distintas dinámicas del centro y reflexionar sobre mi papel como futura maestra dentro de una comunidad educativa en constante diálogo.
---	--

Según la *Guía docente de Educación Primaria* (Universidad de Valladolid, 2024) destaco en la siguiente tabla las Competencias Específicas de la Mención Inglés, relacionadas con mi situación de aprendizaje mencionada posteriormente.

Tabla 3

Competencias Específicas Propias de la Mención de Inglés

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA MENCIÓN DE INGLÉS	JUSTIFICACIÓN PERSONAL
1. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.	A través del trabajo con <i>The Gruffalo</i> , he podido reforzar y aplicar conocimientos fonéticos y lingüísticos propios del inglés, especialmente al trabajar la entonación, el ritmo y la pronunciación durante la lectura dramatizada del cuento. Además, el cuento ofrece un contexto cultural británico que me ha permitido acercar al alumnado a aspectos socioculturales de la lengua extranjera.
2. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.	He desarrollado esta competencia activamente al introducir dinámicas de dramatización durante la lectura y recreación del cuento. El uso del cuerpo, los gestos y la expresión vocal ha facilitado la comprensión oral del alumnado, y ha fomentado un aprendizaje más participativo y significativo de la lengua inglesa.
3. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.	La situación se fundamenta en enfoques comunicativos y lúdicos propios de metodologías actuales en la enseñanza de idiomas, como el enfoque por tareas o el uso del <i>storytelling</i> . Esto ha permitido adaptar la intervención a las necesidades reales del aula y a los niveles establecidos para la etapa de Primaria.
4. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a	Mediante la lectura de un cuento inglés y su contextualización cultural, he

la diversidad lingüística y cultural en el aula.	fomentado en el aula una actitud positiva hacia la lengua extranjera y hacia otras realidades lingüísticas y culturales. Se ha creado un espacio donde el alumnado se ha mostrado motivado por aprender en otro idioma, entendiendo su valor como medio de comunicación global.
5. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.	Durante el desarrollo del proyecto, se han llevado a cabo actividades que han potenciado tanto la comprensión y producción oral como la creación escrita en inglés. Además, se ha incorporado el uso de herramientas digitales (como vídeos del cuento o recursos interactivos), lo que ha reforzado el aprendizaje a través de múltiples canales.
6.Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.	La situación de aprendizaje ha integrado actividades que implican escuchar, leer, hablar y escribir en lengua inglesa. Esto ha contribuido a un desarrollo equilibrado de las competencias comunicativas del alumnado, respetando sus ritmos de aprendizaje y potenciando su autonomía.
7. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.	La elaboración y puesta de la situación me ha permitido diseñar actividades adaptadas al nivel y características del grupo, eligiendo recursos atractivos y significativos como el cuento y juegos derivados del mismo. Esto ha implicado una planificación consciente basada en la atención a la diversidad del aula.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. La Literatura inglesa como recurso para el desarrollo emocional.

La literatura infantil desempeña un papel esencial en el desarrollo integral del alumnado, y en particular, en el ámbito emocional. A través de los relatos, los niños y niñas encuentran un espacio simbólico donde pueden explorar sentimientos, reflexionar sobre situaciones cotidianas y aprender formas de relacionarse con los demás. En este trabajo se aborda la literatura infantil inglesa como una herramienta educativa con gran potencial para el desarrollo emocional del alumnado de 2.º de Primaria.

Desde una perspectiva histórica, la literatura infantil inglesa ha evolucionado notablemente, pasando de textos con un carácter moralizante en el siglo XVIII a obras más abiertas, creativas y enfocadas en el crecimiento personal del lector (Nikolajeva, 2013). Autores como Lewis Carroll (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865), A.A. Milne (*Winnie-the-Pooh*, 1926), Frances Hodgson Burnett (*The Secret Garden*, 1911) o Roald Dahl (*Matilda*, 1988) han creado personajes complejos emocionalmente, cuyas historias permiten al lector infantil identificarse con sus vivencias, conflictos y procesos de cambio.

Como señalan Hunt (1994) y Zipes (2009), la literatura infantil no solo transmite contenidos culturales o lingüísticos, sino que también modela actitudes, emociones y valores. En este sentido, los libros infantiles pueden convertirse en recursos pedagógicos que promuevan la empatía, la reflexión y la regulación emocional, aspectos clave en el desarrollo socioemocional del alumnado.

Para comprender cómo influye la literatura en este proceso, es necesario apoyarse en referentes teóricos del ámbito educativo y psicológico:

- Jean Piaget (1951) plantea que, a partir de los siete años, los niños se encuentran en la etapa de operaciones concretas. Esto implica que ya pueden comprender causas y consecuencias, analizar conflictos entre personajes y establecer conexiones con su propia experiencia emocional. La literatura, en este contexto, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas.
- Lev Vygotsky (1978) defendía que el aprendizaje se construye a través de la interacción social. Aplicado al ámbito literario, esto se traduce en actividades como la lectura compartida, la conversación sobre emociones o la dramatización

de escenas, que contribuyen al desarrollo emocional del alumnado al poner en palabras lo que sienten.

- Bruno Bettelheim (1976), desde una perspectiva psicoanalítica, señala que los cuentos tradicionales permiten a los niños proyectar sus miedos, inseguridades o deseos en los personajes. Esta función simbólica es especialmente valiosa en el primer ciclo de Primaria, ya que permite trabajar emociones complejas desde un enfoque lúdico y seguro.

También, investigaciones más recientes como la de Nikolajeva (2024) destacan que la literatura de ficción contribuye al desarrollo de la empatía, al permitir que los lectores se pongan en el lugar de otros y comprendan sus emociones. Este aspecto es clave para fomentar la convivencia, la tolerancia y la sensibilidad en el aula.

García (2021) señala que la inclusión de la literatura infantil en el entorno escolar no solo mejora la comprensión lectora, sino que también potencia la expresión emocional, la autoestima y la resolución de conflictos. En este sentido, algunas estrategias metodológicas eficaces incluyen:

- Lectura en voz alta seguida de diálogos reflexivos sobre las emociones de los personajes.
- Actividades de escritura o dibujo a partir de escenas del cuento.
- Representación de situaciones narrativas mediante dramatización o juego simbólico.
- Uso de álbumes ilustrados y novelas gráficas, que combinan texto e imagen para facilitar la comprensión emocional (Hunt, 2005).
- Aplicación de la biblioterapia como recurso para abordar situaciones personales o emocionales de forma indirecta y respetuosa (Cargo, 2005).

Además de los autores ya citados, a lo largo de mi formación y breve experiencia, he podido comprobar cómo distintas corrientes educativas y psicológicas apoyan la idea de que la literatura infantil es mucho más que una herramienta lingüística, como, por ejemplo, un canal privilegiado para acompañar emocionalmente a los niños y niñas.

Uno de los enfoques que más me ha hecho reflexionar es el de la inteligencia emocional, desarrollado por Daniel Goleman (1995), quien señala que habilidades como la empatía, la autorregulación o la conciencia emocional no son innatas, sino que se pueden enseñar y aprender. En mi opinión, la literatura ofrece un contexto ideal para trabajar estas habilidades de manera natural, a través de personajes con los que el

alumnado puede identificarse y situaciones que despiertan emociones genuinas. En el cuento *The Gruffalo*, por ejemplo, el miedo del ratón, su ingenio para enfrentarse a los peligros y la sorpresa del desenlace son elementos que permiten abrir conversaciones emocionales muy ricas en el aula.

Por otro lado, resulta especialmente inspiradora la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), concretamente en lo que respecta a la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Durante la práctica docente, se ha observado que cada niño tiene formas distintas de aprender y expresar lo que siente, y por eso consideramos que trabajar con literatura permite activar esas distintas formas de inteligencia: algunos niños conectan más con el dibujo, otros con la dramatización, otros con la lectura en voz alta o en la conversación. La clave está en ofrecer variedad de actividades que les permitan relacionarse con la historia desde su manera particular de sentir y comprender.

En el ámbito de la comprensión lectora, parece fundamental lo que plantea Isabel Solé (1992) cuando dice que leer es mucho más que descifrar palabras: es interpretar, anticipar, cuestionar, relacionar con la propia vida, etc. En ese sentido, los cuentos no solo enseñan vocabulario, sino que invitan a los niños a preguntarse por qué un personaje actúa de cierta manera, cómo se siente, si harían lo mismo etc., son pequeñas puertas al pensamiento crítico y emocional.

Aidan Chambers (2011) también aporta ideas muy valiosas sobre cómo mediar en la lectura. Su propuesta de fomentar el diálogo con los textos, de preguntar al alumnado qué les ha emocionado, qué les ha hecho reír, qué les ha podido molestar o confundir, me parece especialmente adecuada para trabajar la literatura desde una mirada emocional. Se ha podido comprobar que, cuando dejamos espacio para que los niños y niñas hablen libremente de lo que les ha provocado una historia, surgen comentarios sorprendentes y muy sinceros que revelan cómo están comprendiendo y gestionando sus emociones.

Una línea metodológica que también resulta interesante es la del uso del teatro o dramatización en el aula. Representar escenas de los cuentos ayuda al alumnado a interiorizar emociones y a experimentar distintas maneras de afrontar un conflicto (Boal, 2000). El juego simbólico tiene un gran poder transformador, ya que permite a los niños y niñas “ensayar la vida” en un entorno seguro.

Sumado a esto, se ha de destacar el concepto de biblioterapia, ya que ha cobrado especial sentido al trabajar con grupos donde las dificultades prevalecían. Investigaciones como las de Heath et al. (2005) o Martínez (2017) demuestran que, cuando se seleccionan

bien los textos y se guían adecuadamente las actividades, la literatura puede ser un recurso terapéutico. No se trata de “curar”, sino de acompañar emocionalmente, de ofrecer un espejo simbólico donde niños y niñas puedan reconocerse sin sentirse juzgados.

Muy acertado resulta también lo que plantean Lakoff y Johnson (1980) sobre la metáfora como forma de organizar nuestras emociones. Los cuentos están llenos de metáforas: monstruos que representan miedos, bosques que simbolizan lo desconocido, finales felices que transmiten esperanza, etc.

Todo este recorrido teórico sirve para confirmar algo que ya se intuía: la literatura infantil no es un simple recurso de aula, sino una herramienta de acompañamiento emocional y de desarrollo personal muy poderosa. Y que, si sabemos utilizar bien, puede convertirse en una gran aliada para formar no solo lectores competentes, sino también personas más empáticas, reflexivas y seguras de sí mismas.

4.2. Inteligencias múltiples como vía para atender a la diversidad emocional.

Para fortalecer estas bases teóricas, es fundamental incorporar perspectivas que aborden el papel de la literatura infantil desde diferentes enfoques interdisciplinarios, tales como las inteligencias múltiples, la educación emocional o la pedagogía inclusiva, que enriquecen y amplían su potencial académico. Como futuros docentes, y tras haber vivido experiencias significativas en el aula, hemos podido comprobar que los cuentos no solo entretienen, sino que también abren puertas a la reflexión, al autoconocimiento y al diálogo con los demás. No obstante, para comprender con mayor claridad por qué ocurre esto, me parece necesario apoyarse en las inteligencias múltiples.

La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner en 1983, supuso una ruptura con el modelo tradicional de inteligencia única y medible mediante pruebas estandarizadas. Gardner (1983) planteó que la inteligencia no es un atributo unitario, sino una red de competencias diversas que se manifiestan de manera distinta en cada individuo. En su obra *Frames of Mind*, identificó inicialmente siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal; más tarde añadió la inteligencia naturalista y consideró la posibilidad de una novena, la existencial (Gardner, 1999).

La literatura infantil, al ser un recurso polifacético, permite trabajar simultáneamente varias de estas inteligencias, especialmente en edades tempranas. Desde mi experiencia personal en el aula, he observado que algunos niños se sienten

profundamente conectados con los personajes y sus emociones (inteligencia interpersonal), mientras que otros se centran en los dilemas internos que viven los protagonistas (inteligencia intrapersonal). La riqueza narrativa de los cuentos permite que cada alumno se involucre desde su manera particular de comprender el mundo.

En el caso de la inteligencia lingüística, su relación con la literatura es directa. Los cuentos fortalecen el vocabulario, la expresión oral y escrita, y la comprensión lectora. Según Gardner (1983), esta inteligencia se manifiesta en la capacidad de utilizar el lenguaje para persuadir, recordar información o expresar ideas complejas. En el aula, he comprobado que la lectura compartida y la creación de narraciones propias fortalecen no solo la expresión lingüística, sino también la autoestima del alumnado.

La inteligencia interpersonal se desarrolla cuando los niños identifican, comprenden y responden a las emociones de los personajes. Esta capacidad, fundamental para la vida social, se potencia mediante actividades como la dramatización de escenas o los debates sobre decisiones de los protagonistas. Como señala Gardner (1999), esta inteligencia es esencial para la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos.

Por su parte, la inteligencia intrapersonal implica el conocimiento de uno mismo, de los propios sentimientos, miedos y deseos. La lectura de cuentos como *The Gruffalo* permite a los niños identificar sus emociones reflejadas en los personajes. En el aula, he visto que muchos alumnos se reconocen en la valentía del ratón o en su astucia, y esto les da palabras para describir emociones que antes no sabían nombrar.

También la inteligencia visual-espacial se ve estimulada por los cuentos ilustrados. El uso de álbumes, libros *pop-up* o novelas gráficas permite a los niños decodificar información visual y relacionarla con el contenido textual, desarrollando así la capacidad de orientación, imaginación y creatividad. El diseño de actividades que incluyan la creación de ilustraciones o la reinterpretación visual de escenas narrativas ha resultado especialmente motivador y útil para aquellos alumnos que destacan en este tipo de inteligencia.

Incluso otras inteligencias menos directamente asociadas a la literatura, como la corporal-cinestésica o la musical, pueden ser trabajadas mediante el teatro, la música relacionada con cuentos, o actividades como la dramatización rítmica. En mi situación de aprendizaje, por ejemplo, he incluido momentos en los que el alumnado representa emociones con el cuerpo, o sigue rimas del cuento marcando el ritmo con palmadas, integrando así la expresión emocional y física.

La inteligencia naturalista, aunque parezca menos conectada a priori, también puede vincularse con la literatura si se eligen textos que incluyan elementos del mundo natural. Los cuentos que transcurren en bosques, como *The Gruffalo*, invitan a los niños a observar la naturaleza, a reflexionar sobre animales y su hábitat, y a establecer relaciones entre su entorno y el imaginario literario.

Por otro lado, Gardner (1999) menciona la inteligencia existencial como una forma de reflexión profunda sobre cuestiones abstractas, como el sentido de la vida, la muerte o el bien y el mal. Algunos cuentos infantiles, pese a su sencillez, tocan temas trascendentales que permiten iniciar este tipo de reflexiones en los niños. *El principito* de Saint-Exupéry, por ejemplo, es una obra frecuentemente utilizada para trabajar emociones profundas, valores y preguntas existenciales.

La riqueza de la teoría de las inteligencias múltiples reside en que permite concebir al niño como un ser complejo, con potencialidades diversas. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de inclusión, donde todos los alumnos tienen la posibilidad de brillar. En mi opinión, la literatura infantil es una herramienta privilegiada para activar esas distintas inteligencias y hacer que cada alumno se sienta válido.

4.3. El enfoque afectivo en la práctica educativa.

El concepto educación emocional ha ganado fuerza en los últimos años como una necesidad urgente en los entornos escolares. La inteligencia emocional, según Goleman (1995), se compone de cinco habilidades clave: el conocimiento de las propias emociones, el control emocional, la automotivación, el reconocimiento de emociones ajenas (empatía) y la capacidad de gestionar relaciones interpersonales. Estas competencias no son innatas, sino que pueden y deben ser enseñadas desde edades tempranas (Bisquerra, 2000).

Autores como Bettelheim (1976), a quien ya he citado anteriormente, defiende la literatura como un espacio simbólico y terapéutico donde el niño puede proyectar sus conflictos, inseguridades y deseos. Esta dimensión terapéutica, conocida como biblioterapia, ha sido desarrollada posteriormente por estudios como los de Heath et al. (2005) y Martínez (2017), quienes afirman que leer cuentos adecuados y acompañar su lectura con dinámicas de reflexión favorece la autorregulación emocional, la autoestima y la capacidad de afrontar situaciones difíciles.

La literatura infantil representa, por tanto, un medio ideal para abordar estas habilidades de manera indirecta pero eficaz. Como señalan Nikolajeva (2013) y Hunt (2005), los cuentos actúan como escenarios simbólicos donde los niños pueden explorar sentimientos de miedo, tristeza, alegría o rabia, sin sentirse expuestos. En mi experiencia en el aula, cuando abrimos espacio para comentar “qué siente el personaje” y “qué hubiéramos hecho nosotros”, los niños se sienten seguros para compartir aspectos personales.

El autor Aidan Chambers (2011), ya citado anteriormente, propone fomentar el diálogo literario mediante preguntas abiertas y personales. Este enfoque dialógico, centrado en el lector, no solo permite desarrollar la comprensión lectora, sino que también potencia la conciencia emocional, ya que los niños se ven impulsados a poner en palabras lo que les provoca una historia. Preguntas como “¿En qué parte sentiste algo parecido a lo que le ocurrió al personaje?” o “¿Te ha pasado algo alguna vez así? Generan un espacio íntimo de aprendizaje emocional.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque afectivo implica diseñar propuestas que partan de la experiencia emocional del alumnado. Dinámicas como crear su propio monstruo (como en *The Gruffalo*), dramatiza escenas o escribir cartas a los personajes, no solo refuerzan la comprensión lectora, sino que también ayudan a los niños a expresar sus emociones, identificarlas y regularlas. Como afirman Lakoff y Johnson (1980), las emociones están fuertemente ligadas a las metáforas, y los cuentos están llenos de ellas: bosques como lo desconocido, monstruos como el miedo, casas seguras como el amor.

Esta visión se refuerza con las ideas de la filósofa Martha Nussbaum (2010), también mencionada previamente en este trabajo. Nussbaum sostiene que la literatura es esencial para el desarrollo de la compasión y el juicio moral. La exposición a mundos ficticios permite al lector colocarse en la piel de los otros, comprender sus sufrimientos y decisiones y, por ende, desarrollar una mirada ética hacia la realidad.

Además, dentro del aula, el enfoque afectivo transforma las relaciones. He comprobado que cuando se abre un espacio en el aula para hablar de emociones a partir de los cuentos, algo cambia. Se generan vínculos más profundos, el grupo se cohesionan, y los niños se sienten más comprendidos. La educación emocional no es una asignatura más, sino una forma de estar en el aula. Y la literatura es, sin duda, uno de sus caminos más bonitos y eficaces.

4.4. Hacia una pedagogía crítica e inclusiva.

Otra dimensión que resulta imprescindible incorporar en esta fundamentación es el papel de la literatura infantil como herramienta para la construcción de la identidad y el reconocimiento de la diversidad. Tal y como sostiene Colomer (2005), la literatura infantil permite a los niños descubrir quiénes son y cómo se relacionan con el mundo que los rodea. A través de los relatos, se produce un diálogo interior entre el lector y la historia que, según la teoría transaccional de Rosenblatt (1978), da lugar a una experiencia significativa y transformadora.

En este proceso de lectura, el niño no solo recibe un mensaje, sino que lo interpreta desde su contexto, emociones y vivencias. Esta interacción subjetiva entre texto y lector es especialmente importante cuando hablamos de infancia, ya que los cuentos permiten abordar temas de género, pertenencia, familia, diversidad cultural o funcionalidad desde un prisma simbólico y accesible. Así, por ejemplo, cuentos como *Elmer* de David McKee ofrecen representaciones positivas de la diferencia, fomentando la autoestima y el respeto desde edades tempranas.

Este enfoque cobra especial relevancia si entendemos el aula como un espacio de diversidad, donde cada alumno aporta una historia, un bagaje y una forma de mirar el mundo. Tal y como plantea Isabel Solé (1992), la lectura es un proceso activo y constructivo que exige interpretar, anticipar, cuestionar y relacionar lo leído con la propia experiencia. Desde esta perspectiva, la selección de textos debe ser inclusiva y culturalmente significativa, de modo que todos los niños puedan verse reflejados, sentirse interpelados y reconocidos.

Como docente en prácticas, se ha podido comprobar cómo determinados cuentos generan un impacto especial en alumnos que hasta entonces habían permanecido más distantes o desconectados. Por poner algún ejemplo, un alumno de origen marroquí mostró un gran entusiasmo al trabajar con un cuento ilustrado donde el protagonista era un niño árabe, lo que generó un sentimiento de pertenencia muy visible. A partir de ahí, su participación en las actividades creció notablemente.

Asimismo, la literatura infantil puede funcionar como un espejo o una ventana, en términos de Bishop (1990): un espejo que refleja nuestras experiencias o una ventana que nos permite asomarnos a realidades distintas. Esta doble función resulta clave para desarrollar la empatía, la conciencia crítica y el respeto por la diferencia, pilares de una educación para la ciudadanía democrática.

Por otro lado, la mediación docente adquiere un papel central en este proceso. Tal como subraya Bruner (1990), el adulto actúa como guía cultural que ayuda al niño a dar sentido a la narrativa, contextualizando, ampliando y dialogando sobre el texto. Esta mediación no debe limitarse a aspectos lingüísticos o estructurales, sino que ha de abrir espacio al componente emocional, ético y relacional de la lectura. En ese sentido, el rol del docente como facilitador de experiencias literarias significativas es insustituible.

No se trata simplemente de “leer cuentos”, sino de crear entornos narrativos que estimulen la reflexión, el diálogo, la identificación y la transformación. Para ello, es fundamental disponer de tiempo, formación y sensibilidad para acompañar al alumnado en ese viaje que es cada lectura. Como apunta Nussbaum (2010), ya citada anteriormente, la literatura nos humaniza al permitirnos vivir otras vidas y entender que los sentimientos ajenos no nos son tan ajenos.

En conclusión, integrar la literatura infantil desde una mirada inclusiva, emocional e identificarla no es solo una opción metodológica, sino un compromiso ético con una educación que aspire a formar personas críticas, empáticas y seguras de sí mismas.

4.5. El árbol ilustrado como lectura emocional.

Una de las herramientas más poderosas que tiene la literatura para conectar con el mundo emocional de los niños es la imagen. En una etapa en la que el lenguaje aún se está desarrollando, la ilustración actúa como un lenguaje en sí misma. Aporta significado, matiza las emociones, ofrece detalles simbólicos y permite que incluso los lectores no alfabetizados puedan construir sentido a partir del texto visual. La lectura de la imagen es, de hecho, una forma profunda de lectura emocional.

Dentro de este enfoque visual, algunos recursos específicos han cobrado especial relevancia por su capacidad de canalizar emociones de forma simbólica. Uno de ellos es el “árbol ilustrado”, un recurso gráfico que permite representar distintas emociones en distintas partes de un árbol: ramas, raíces, hojas, frutos, etc., y que se ha utilizado con éxito en contextos educativos y terapéuticos para trabajar el reconocimiento, la expresión y la gestión emocional en los niños.

Este tipo de herramienta actúa como un organizador visual que permite a los niños establecer relaciones entre los acontecimientos de un cuento y sus propias emociones, favoreciendo así un proceso de introspección guiada y simbólica. Por ejemplo, una raíz

puede asociarse a una emoción profunda como la tristeza, una rama a la sorpresa o la esperanza, y una hoja a un momento pasajero de alegría. El árbol se convierte, de este modo, en una metáfora del mundo emocional del niño.

Esta dimensión simbólica está muy presente en el trabajo con álbumes ilustrados. Como sostienen Nikolajeva y Scott (2000), en los *picturebooks* la imagen no es simplemente decorativa, sino que genera significado en sí misma. La tensión entre lo que se muestra en la ilustración y lo que se dice en el texto crea un espacio de interpretación en el que el niño se convierte en lector activo. Esta lectura visual permite detectar emociones, contradicciones, silencios e incluso ironía, lo que enriquece la experiencia narrativa y estimula la empatía.

Desde una perspectiva cognitiva, el valor de este tipo de propuesta se respalda también en la teoría de la doble codificación de Paivio (1986), que afirma que la combinación de estímulos visuales y verbales potencia la comprensión y la memoria. La ilustración no solo capta la atención del lector, sino que lo ayuda a conectar el contenido textual con sus propias vivencias. Esto es especialmente relevante en contextos educativos donde existe una diversidad de estilos de aprendizaje.

En el caso de libros como *El árbol rojo* de Shaun Tan, por ejemplo, la carga simbólica de la imagen supera al texto. A través de colores, texturas y composiciones visuales, se transmite un estado emocional que el lector puede identificar sin necesidad de explicación verbal. Este tipo de obras se presta particularmente bien al uso de herramientas como el árbol ilustrado, ya que permiten al niño proyectar sus emociones de forma libre pero guiada, desarrollando así una mayor conciencia emocional.

Autoras como Evelyn Arizpe (2015) destacan que la lectura de imágenes en la infancia estimula la mirada crítica, la interpretación subjetiva y la capacidad de inferir emociones más allá de lo literal. Por eso, trabajar con imágenes en el aula y, en concreto, con estructuras simbólicas como el árbol, permite crear un puente entre la experiencia estética y la emocional.

El árbol ilustrado puede servir también como herramienta de evaluación emocional. Después de una lectura, los niños pueden colocar emociones en distintas partes del árbol para representar lo que sintieron en cada momento de la historia. Esta actividad, lejos de ser un mero dibujo, permite abrir un diálogo significativo, conocer mejor a cada alumno y observar cómo interpretan lo leído desde su mundo interior.

Además, el árbol tiene un valor añadido como metáfora de crecimiento personal. Las emociones no se representan de forma aislada, sino dentro de un conjunto orgánico que cambia, se desarrolla y se transforma. Esta representación se alinea con el enfoque de la educación emocional transformadora, que entiende que sentir, pensar y aprender son procesos profundamente conectados (Bisquerra, 2011).

En definitiva, el uso de recursos visuales simbólicos como el árbol ilustrado abre una vía interesante para integrar literatura, arte y emoción. En combinación con cuentos adecuados y una mediación docente sensible, esta herramienta puede convertirse en una gran aliada para abordar el mundo emocional del alumnado desde un enfoque respetuoso, creativo y profundo. Su inclusión dentro de las propuestas pedagógicas basadas en literatura infantil no solo enriquece la experiencia de lectura, sino que también contribuye al desarrollo de competencias emocionales y al bienestar integral del alumnado.

4.6. La mediación lectora en el aula.

Cuando se piensa en un cuento infantil, es fácil imaginar solo el texto y sus ilustraciones. Sin embargo, hay un elemento que a menudo pasa desapercibido y que resulta esencial para que esa historia realmente conecte con el niño: la presencia del docente. Leer es, sobre todo, una experiencia relacional. Y en el aula, esa relación se da entre el libro, el lector y quien acompaña esa lectura: la figura adulta que media entre el texto y la vivencia.

Este papel de mediador lector ha sido trabajado ampliamente por autores como Teresa Colomer (2005), quien defiende que el adulto no solo selecciona y organiza lecturas, sino que interpreta, orienta y enmarca la experiencia literaria para que el niño pueda construir sentido de forma profunda. Lejos de limitarse a leer en voz alta, el docente crea un contexto de significado, introduce la lectura, guía la comprensión y genera diálogo. Sin esa mediación, muchos de los mensajes simbólicos, afectivos o sociales de los cuentos podrían pasar inadvertidos.

Aidan Chambers (2011), a quien ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo, habla del poder de las preguntas abiertas como forma de activar la respuesta del lector infantil. Según él, “leer es responder” y, por tanto, facilitar esa respuesta es una de las tareas más valiosas del docente lector. Preguntas como “¿qué parte te ha llamado más la atención?”, “¿qué crees que siente este personaje?” o ¿te ha pasado algo parecido? no

solo activan la comprensión, sino que abren la puerta a la conversación emocional, a la empatía y a la construcción conjunta de significado.

Esta dimensión pedagógica dialógica de la lectura remite también al enfoque sociocultural de Paulo Freire (1970), quien concebía el acto de leer como un acto de liberación y conciencia. Aunque se refería a contextos adultos, su visión de la lectura como una práctica situada, cargada de intencionalidad y transformación, puede trasladarse al trabajo con cuentos en el aula. Cuando un niño lee o escucha un cuento no solo se divierte: interpreta, se posiciona, establece relaciones con su realidad, etc. Y ese proceso se vuelve más rico cuando está guiado por alguien que escucha sus interpretaciones y valida su mirada.

Se ha podido comprobar cómo la actitud del docente influye directamente en la forma en que los niños viven la lectura. No es lo mismo leer deprisa que tomarse pausas para mirar las ilustraciones, repetir una frase clave con énfasis o incluso cambiar el tono de voz para representar al villano. Pequeños gestos como estos pueden marcar la diferencia entre un momento rutinario y una experiencia que el niño recordará y llevará consigo. La mediación lectora, por tanto, no es algo accesorio, sino esencial.

Uno de los aspectos más importantes de este proceso es la elección del libro. No todos los cuentos son adecuados para todos los momentos ni para todos los grupos. El conocimiento del grupo, sus intereses, su historia emocional, sus miedos y alegrías, es clave para elegir lecturas que realmente resuenen.

Las técnicas de mediación pueden ser muy diversas. Desde la lectura en voz alta pausada y dramatizada, hasta la lectura compartida, pasando por la conversación literaria o la lectura dialógica en pequeños grupos. Cada una de estas formas implica una actitud del docente que no impone interpretaciones, sino que las provoca. Como explica Isabel Solé (1992), comprender no es solo responder a preguntas cerradas, sino construir hipótesis, cuestionar, anticipar y dialogar.

También es importante señalar que la mediación lectora tiene un componente afectivo muy fuerte. Leer juntos crea un vínculo. El momento de lectura compartida en el aula es, muchas veces, uno de los más íntimos del día escolar. Es un tiempo donde baja el ritmo, donde la atención se concentra y donde se permite sentir. El docente que sabe habitar ese momento no solo está enseñando a leer: está enseñando a escuchar, a mirar, a interpretar y, sobre todo, a emocionarse sin miedo.

La mediación no termina cuando acaba el cuento, continúa en las actividades posteriores: en las preguntas que se plantean, en las producciones escritas, en los dibujos, en las pequeñas reflexiones que se comparten en voz baja. He podido comprobar que cuando el cuento ha calado, los niños vuelven a él incluso días después, traen frases que recuerdan o relacionan nuevas situaciones con el personaje del cuento.

Desde esta perspectiva, el docente no es un simple transmisor, sino un intérprete sensible, un facilitador de experiencias estéticas y emocionales, alguien que tiende puentes entre lo que el texto dice y lo que el niño vive. La literatura, sin esa mediación, corre el riesgo de quedarse en la superficie. Pero cuando hay un adulto que acompaña, que escucha, que pregunta sin juzgar, entonces el cuento se convierte en una experiencia transformadora.

Estos enfoques, a los que se ha ido dando forma a lo largo de mi experiencia educativa y que quedan respaldados por las teorías aquí expuestas, constituyen una base sólida y coherente para seguir apostando por la lectura como herramienta de transformación y acompañamiento emocional en la infancia. Desde las inteligencias múltiples hasta el enfoque afectivo, desde la literatura como espejo de la identidad hasta el poder simbólico de la imagen, pasando por la mediación docente como guía del proceso lector, todo converge en una misma idea que cada vez siento más propia: los cuentos no solo entretienen, sino que educan, emocionan y nos permiten encontrarnos. Con esta convicción, se da paso ahora, a una situación de aprendizaje que busca trasladar estos principios al aula de forma viva, real y adaptada a las necesidades de cada niño y niña.

5. DISEÑO

5.1. Fundamentación legislativa sobre la que se enmarca esta propuesta.

La situación de aprendizaje presentada en este trabajo¹ se enmarca en la normativa educativa vigente tanto a nivel estatal como autonómico, garantizando así su coherencia con los principios pedagógicos, organizativos y curriculares que rigen la Educación Primaria. Esta fundamentación normativa respalda los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación trabajados, y asegura la adecuación de la propuesta a los marcos legales que promueven una educación inclusiva, competencial y adaptada a las necesidades del alumnado.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/423/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación y la promoción en la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

5.2. Contexto.

Esta situación de aprendizaje que he diseñado durante mi estancia en un centro público ubicado en un entorno urbano de la provincia de León, y que he aplicado durante mi último mes de clase trata sobre literatura infantil inglesa, enfocada hacia las emociones a través del conocido cuento *The Gruffalo*.

¹ Esta situación de aprendizaje ha sido desarrollada durante mi período de prácticas y se ha recogido en la Memoria de Prácticum (Sebbahi, 2025)

El grupo de 2.º de Primaria con el que he trabajado me ha enseñado mucho en muy poco tiempo. Es un grupo intenso, diverso y muy emocional, en el que los conflictos, los cambios de humor, las dificultades para comunicarse o para estar en calma están presentes casi a diario. Aunque, en medio de todo eso, también hay una enorme creatividad, ganas de participar, imaginación y necesidad de ser escuchados.

Por eso, cuando pensé en diseñar una unidad para ellos, supe que tenía que introducir las emociones de por medio, porque estoy convencida de que aprender a nombrar lo que sentimos, identificarlo y compartirlo con los demás es una base fundamental para cualquier aprendizaje, y más aún en una etapa tan delicada como la infancia.

Elegí *The Gruffalo* no solo porque es un cuento muy útil para trabajar inglés en estas edades, sino porque además ofrece una historia llena de emociones: miedo, valentía, sorpresa, imaginación, etc. Todo esto me pareció una oportunidad perfecta para crear actividades que unieran el aprendizaje del idioma con la educación emocional.

Aunque esta situación de aprendizaje está pensada originalmente para el grupo de 2.ºB, con el que he compartido la mayor parte de mi experiencia práctica, también he tenido la oportunidad de llevarla al aula de 2.ºA, grupo al que también he impartido la asignatura de inglés. Esto me ha permitido no solo contrastar resultados, sino también adaptar algunas actividades según las características y dinámicas de cada grupo, lo cual ha enriquecido muchísimo el proceso y me ha ayudado a ver la propuesta desde distintos ángulos.

No se trata solo de aprender vocabulario o estructuras gramaticales, sino de usar el inglés como una herramienta real para expresarse, para decir cómo me siento, qué me da miedo, qué me gusta, cómo es mi monstruo interior, etc., y hacerlo de forma divertida, sin presión, a través de juegos, dibujos, cómics, cuentos y dinámicas de grupo.

Además, al tratarse de dos grupos tan variados, quise que todas las actividades fueran muy visuales, accesibles, manipulativas y cooperativas para que nadie se quedara atrás y todos pudieran participar desde lo que pueden y saben hacer. He intentado adaptar cada paso al ritmo del grupo, observando mucho y aprendiendo también yo a ser más flexible y creativa.

Con esta propuesta, mi intención ha sido fomentar la participación, el aprendizaje significativo y la adaptabilidad a la diversidad de estilos de aprendizaje, buscando así el desarrollo integral de los niños y niñas desde una edad temprana. Porque educar, para mí

es precisamente eso: acompañar, escuchar y ofrecer herramientas reales para la vida, también desde el aula de inglés.

5.2.1. Objetivos.

Objetivos de etapa

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos que he querido desarrollar a lo largo de esta propuesta son los siguientes:

- Fomentar el desarrollo emocional de alumnado, ayudándoles a reconocer, expresar y gestionar sus propias emociones.
- Potenciar la empatía y la comprensión hacia las emociones de los demás, promoviendo actitudes de respeto, escucha y colaboración.
- Estimular la participación activa del grupo, promoviendo el aprendizaje cooperativo y la convivencia positiva en el aula.
- Estimular la expresión oral a través de juegos, descripciones, *roleplays* y dinámicas grupales basadas en el cuento.
- Fomentar el gusto por la literatura infantil inglesa como herramienta para aprender de forma emocional, contextual y divertida.

5.2.2. Contenidos.

Los contenidos que aparecen en el Decreto 38/2022 y que se trabajan en esta unidad son los siguientes:

- Iniciación en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.
- Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos.
- Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.
- La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.
- Iniciación en las estrategias básicas de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

5.2.3. Temporalización.

La presente situación de aprendizaje se llevó a cabo entre los días 24 de abril y 9 de mayo, coincidiendo con el tercer trimestre del curso escolar. La implementé en los dos grupos de 2.º de Primaria del centro: 2.ºA y 2.ºB. Aunque la propuesta fue diseñada inicialmente para el grupo de 2.ºB, con el que he tenido un mayor vínculo durante mis prácticas, también decidí aplicarla en el grupo de 2.ºA, al que también he impartido la asignatura de Inglés.

En total, se desarrollaron seis sesiones, repartidas a lo largo de esas dos semanas, y adaptadas a la organización horaria de cada grupo. Esta doble aplicación me permitió

observar cómo se comportaban dos clases distintas ante una misma propuesta, ajustar actividades y enriquecer la experiencia desde una mirada más amplia y realista del aula.

5.2.4. Metodología.

La metodología empleada en esta situación de aprendizaje es activa, participativa y centrada en el alumno. Desde el inicio, he buscado crear un entorno de aprendizaje donde los niños no solo adquieran vocabulario y estructuras básicas del inglés, sino que también tengan un espacio para expresar sus emociones, desarrollar su creatividad y fomentar habilidades sociales.

Parto de un enfoque lúdico y significativo, apoyándome en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), el Aprendizaje Cooperativo y elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A través del cuento *The Gruffalo* como hilo conductor, los alumnos pueden participar en actividades que les invitan a pensar, crear, imaginar y colaborar, desarrollando al mismo tiempo sus competencias lingüísticas, emocionales y sociales.

El Aprendizaje Basado en Juegos promueve la motivación, la atención y la implicación activa del alumnado, convirtiendo el juego en una herramienta pedagógica que permite afianzar contenidos de forma lúdica (Zagal et al., 2005). En este contexto, el juego actúa como un facilitador del aprendizaje significativo.

El Aprendizaje Cooperativo favorece la interacción positiva entre iguales desarrollando habilidades sociales, autonomía y responsabilidad compartida. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), trabajar en grupo mejora el rendimiento académico y fomenta actitudes inclusivas y empáticas en el aula.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, permite diseñar propuestas integradas, conectadas con la realidad del alumnado y orientadas a la resolución de tareas significativas. Este enfoque impulsa la creatividad, el pensamiento crítico y la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Thomas, 2000).

Ambos grupos de 2.º de Primaria presentan una gran diversidad de estilos de aprendizaje, así como necesidades educativas específicas, incluyendo alumnado con TDAH, dificultades de autorregulación emocional, dislexia o problemas de audición. Esta realidad me ha llevado a diseñar propuestas que incorporan el uso de materiales visuales, la expresión artística, la manipulación, el trabajo por rincones y rutinas de pensamiento

que facilitan el acceso a los contenidos desde diferentes inteligencias y formas de aprender.

Se promueve en todo momento la participación activa del alumnado, fomentando su autonomía, la reflexión sobre las emociones y la colaboración con sus compañeros. Actividades como la creación de un cómic grupal, el diseño de un librito personal, o los juegos con tarjetas o *flashcards* permiten trabajar de forma transversal contenidos lingüísticos, emocionales y sociales.

Aunque el centro no es bilingüe, mantengo el uso del inglés en el aula de manera natural y contextualizada, priorizando la comprensión a través de la repetición significativa, el apoyo visual, los gestos, y la interacción oral.

Todo ello se desarrolla en un clima afectivo, seguro y estimulante, donde cada niño y niña puede sentirse libre para expresarse, experimentar, equivocarse y aprender desde sus propias capacidades.

5.2.5. Criterios de evaluación.

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, STEM1, CE1, CCEC2)

1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales, apoyando la comprensión en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto. (CCL2, CCL3, STEM1, CPSAA5, CE1)

Competencia específica 2.

2.1 Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4)

2.2 Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando léxico y estructuras elementales sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4)

Competencia específica 3.

3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas muy elementales, sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3)

Competencia específica 6.

6.1 Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales. (CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)

6.2 Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales. (CCL5, CP2, CP3, CPSAA3, CC3, CCEC1)

5.3. Sesiones de la situación de aprendizaje.

En este punto se pueden observar las 6 sesiones que componen esta parte de la situación de aprendizaje que he llevado a cabo durante mi estancia en el Centro.

Tabla 4

Actividades de la sesión 1

SESIÓN N.º 1	
Objetivos de la sesión:	- Comprender el significado global del cuento a través de la escucha activa y el apoyo visual. - Identificar y comprender vocabulario básico en inglés relacionado con los animales y las emociones presentes en el cuento. - Reconocer algunas emociones básicas en los personajes del cuento y relacionarlas con experiencias personales. - Fomentar la creatividad y la expresión artística a través de la creación de su propio monstruo.
Lugar:	Biblioteca del centro

Materiales:

- Libro *The Gruffalo* (versión en inglés).
- Tarjetas de vocabulario (animales, partes del cuerpo y emociones).
- Pizarra.
- Ficha para dibujar cómo se imaginan el monstruo.
- Lápices de colores o rotulador.

Desarrollo y temporalización:

La primera sesión se llevó a cabo el 24 de abril en 2.ºB y el 25 de abril en 2.ºA, con una duración aproximada de 45 minutos. Comenzamos presentando la portada del cuento *The Gruffalo* e invitando al alumnado a hacer predicciones. A continuación, realicé la lectura en voz alta, intercalando preguntas y comentarios. Después, se introdujo el vocabulario clave mediante tarjetas visuales de animales y emociones. Para finalizar, los alumnos crearon su propio monstruo a través de un dibujo libre inspirado en el personaje del cuento.

Ejemplo-imagen:



Ilustración 1. Lectura del cuento



Ilustración 2. Dibujo de su propio monstruo



Ilustración 3. Dibujo de su propio monstruo grupo

Tabla 5

Actividades de la sesión 2

SESIÓN N.º 2

Objetivos de la sesión:

- Comprender la historia a través del audiolibro.
- Identificar las emociones y descripciones físicas de los personajes.
- Relacionar vocabulario con personajes y sentimientos.

Lugar:

Aula de 2.º A y 2.ºB

Materiales:

- Audiolibro de *The Gruffalo*.
- Pizarra.
- Tarjetas o flashcards de emociones y personajes.

Desarrollo y temporalización:

En esta segunda sesión, que tuvo lugar el 28 de abril en ambas clases de 2.º de Primaria, escuchamos el audiolibro en clase para reforzar la comprensión auditiva. A continuación, trabajamos en gran grupo con la pizarra y las tarjetas, donde los alumnos identificaron las emociones y características físicas de cada personaje del cuento.

Ejemplo-imagen:



Ilustración 4. Actividad pizarra 2.ºB



Ilustración 5. Actividad pizarra 2.ª

Tabla 6

Actividades de la sesión 3

SESIÓN N.º 3

Objetivos de la sesión:	- Reforzar el vocabulario del cuento de forma lúdica. - Potenciar la memoria visual y la expresión corporal. - Fomentar el trabajo cooperativo mediante rincones de aprendizaje.
Lugar:	Aula de 2.º A y 2.ºB
Materiales:	- Tarjetas de vocabulario o <i>flashcards</i> para el repaso previo. - <i>Memory cards</i>. - Tarjetas de emociones y animales. - Puzles. - 2 cajas con tarjetas para el juego “<i>Act and Guess</i>”.
Desarrollo y temporalización:	La tercera sesión se llevó a cabo el 30 de abril en ambas clases de 2.º de Primaria. Se organizó en cuatro rincones rotativos, donde el alumnado repasó vocabulario a través de distintos juegos: dramatización, <i>memory</i>, asociación palabra-imagen-emoción y puzles. Se realizó un breve resumen del cuento antes de comenzar. Cada grupo rotaba por las estaciones en tiempos de 7-8 minutos, teniendo en

cuenta que esta sesión tuvo una duración de 45 minutos.

Ejemplo-imagen:



Ilustración 6. Actividad por rincones

Tabla 7

Actividades de la sesión 4

SESIÓN N.º 4

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar la creatividad a través de la narrativa.
- Aplicar el vocabulario trabajado en una historia propia.
- Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación.

Lugar:

Aula de 2.º A y 2.ºB

Materiales:

- Plantillas de cómic A3.
- “Story help cards” (tarjetas con frases modelo).

Desarrollo y temporalización:

Esta sesión se realizó el 5 de mayo en ambas clases. Bajo el nombre de “*Let’s create our own story!*”, los alumnos trabajaron en grupos para crear su propia versión del cuento en formato cómic. Se repartieron roles dentro del grupo y se les dio una plantilla A3 y tarjetas con estructuras lingüísticas que les ayudaron a construir sus frases.

Ejemplo-imagen:



Ilustración 7. Creación del cómic 1



Ilustración 8. Creación del cómic 2

Tabla 8

Actividades de la sesión 5

SESIÓN N.º 5

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar la expresión oral a través de la exposición.
- Escuchar y valorar las producciones de los compañeros.
- Reforzar el uso del inglés en contexto comunicativo.

Lugar:

Aula de 2.º A y 2.ºB

Materiales:

- Cómic elaborados en la sesión anterior.
- Preguntas guía por parte de la profesora.

Desarrollo y temporalización:

En la sesión del 7 de mayo, cada grupo expuso su cómic en tiempos de entre 6-8 minutos, explicando su historia con apoyo visual. Como docente realicé preguntas para fomentar la reflexión y la expresión oral. Se promovió un ambiente de respeto y escucha activa.

Ejemplo-imagen:

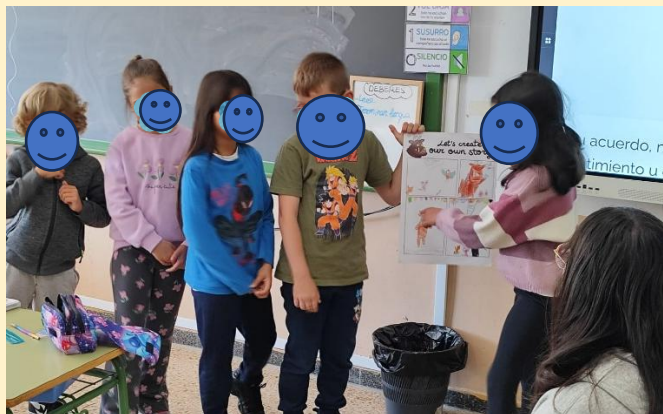


Ilustración 9. Exposición del cómic

Tabla 9

Actividades de la sesión 6

SESIÓN N.º 6

Objetivos de la sesión:

- Cerrar la unidad de forma lúdica y significativa.
- Evaluar de forma creativa los aprendizajes.
- Fomentar la reflexión a través del cartel ratón.
- Reforzar autoestima y motivación mediante la entrega de diplomas.

Lugar:

Aula de 2.º A y 2.ºB

Materiales:

- Plantilla en formato “librito” (dibujo más descripción).
- Cartel ratón.
- Diplomas de participación.

Desarrollo y temporalización:

Como cierre de la unidad, el día 8 de mayo en 2.ºB y 9 de mayo en 2.ºA, se celebró un pequeño evento donde los alumnos completaron una ficha a modo de “librito” con su personaje. Luego se les entregó un diploma simbólico por su participación y cerramos la sesión y unidad con una reflexión final mediante el cartel ratón.

Ejemplo-imagen:

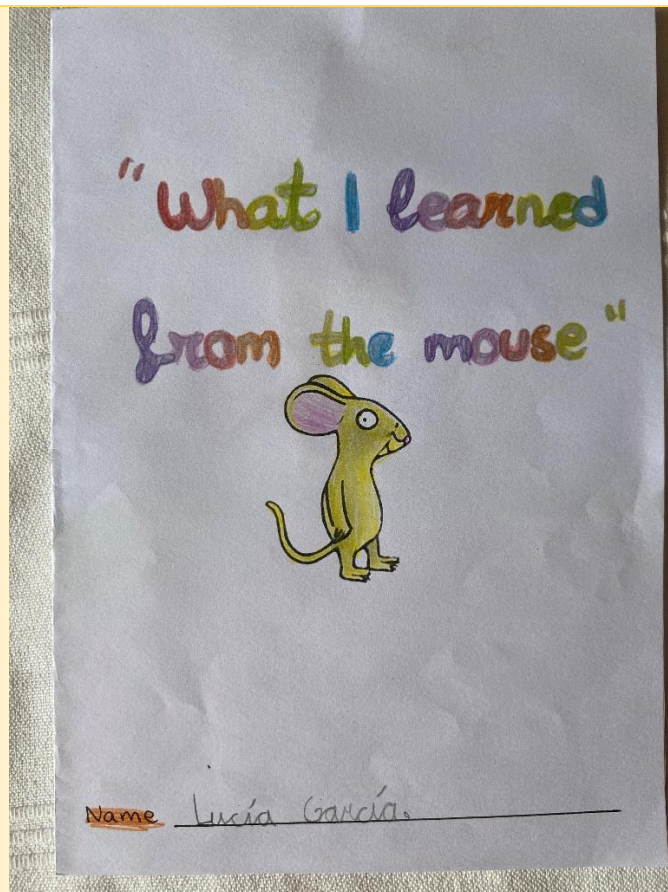


Ilustración 10. Creación del librito 1

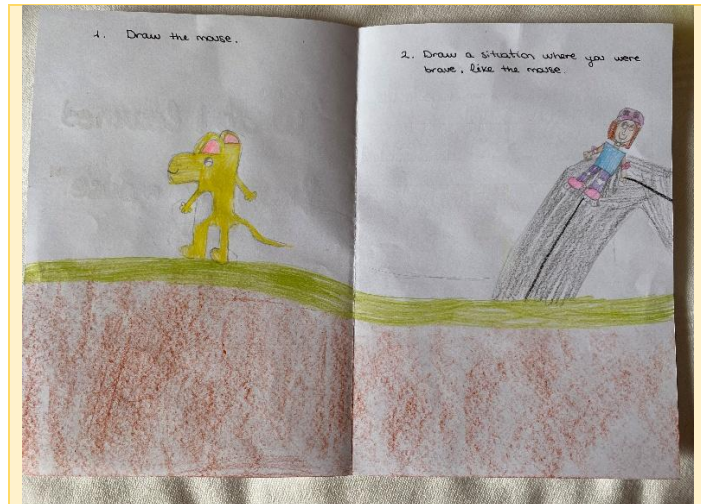


Ilustración 11. Creación del librito 2

5.4. Recursos elaborados para la sesión.

Con el fin de implementar la situación de aprendizaje de forma creativa, motivadora y adaptada al nivel de 2.º de Primaria, he diseñado una serie de recursos didácticos originales, elaborados específicamente para responder a los objetivos de la propuesta y promover el aprendizaje significativo del alumnado a través de la literatura infantil en lengua inglesa. A continuación, describo los principales materiales desarrollados:

- **Flashcards ilustradas:** tarjetas visuales con vocabulario clave del cuento, que incluyen imágenes de los personajes (*mouse, fox, owl, snake, Gruffalo*), emociones básicas (*happy, scared, angry, etc.*) y elementos del entorno del bosque. Estas tarjetas sirven para introducir y reforzar el vocabulario, facilitar dinámicas de juegos lingüísticos y apoyar la comprensión oral.
- **Hoja de creación de monstruo (*My own Gruffalo*):** plantilla creativa en la que el alumnado dibuja su propio monstruo.
- **Plantilla de cómic:** recurso destinado a fomentar la escritura creativa y la secuenciación narrativa. El alumnado utiliza esta plantilla para representar una nueva versión de la historia, desarrollando así competencias lingüísticas, artísticas y de planificación textual.
- **Story Help Cards:** tarjetas con estructuras lingüísticas y expresiones narrativas que facilitan la creación de historias. Estas tarjetas están ilustradas y permiten al

alumnado organizar su discurso oral o escrito, ayudándoles a construir nuevas versiones del cuento o a dramatizar escenas.

- **Librito del cuento:** mini *book* personalizado por el alumnado, donde tienen que dibujar al protagonista (el ratón), dibujar una situación en la que ellos fueron valientes, como el personaje del cuento y, además, seguir una secuencia escrita donde expresen cuando han sido valientes y qué han sentido. Este recurso permite integrar todas las destrezas comunicativas y reforzar el aprendizaje a través de la creación.
- **Medallas de participación:** pequeños certificados simbólicos en forma de medalla entregados al finalizar la unidad, como reconocimiento al esfuerzo y la participación. Refuerzan la autoestima del alumnado y favorecen un clima positivo de aula.

5.5. Atención a la diversidad.

Desde el primer momento, una de mis prioridades al diseñar esta situación de aprendizaje ha sido adaptarla a la realidad de mi aula, tanto en 2.º B como en 2.º A. Son dos grupos con una gran diversidad de estilos de aprendizaje, y también con necesidades educativas específicas que merecen una atención individualizada. Por eso, todas las actividades han sido pensadas desde una perspectiva flexible, que permitiera a cada alumno participar, aprender y disfrutar desde sus capacidades.

En el grupo de 2.º B, por ejemplo, tengo un alumno con TDAH que necesita moverse constantemente y a quien le cuesta mantener la atención. Para ayudarlo a canalizar su energía y sentirse implicado, en varias sesiones fue el “ayudante”: repartía materiales o ayudaba a recoger. Eso le permitió estar activo dentro de una estructura clara. También hay una alumna con dislexia, a la que le he ofrecido siempre la posibilidad de expresarse oralmente o mediante dibujos, reduciendo la carga lectora y utilizando pictogramas o apoyos visuales siempre que ha sido posible.

Con la alumna con dificultades auditivas me he asegurado de vocalizar bien, apoyarme en gestos y mantener contacto visual constante. También he utilizado mucho el lenguaje visual: imágenes y vídeos, lo cual ha beneficiado a todo el grupo. En el caso de la alumna con problemas en la adquisición de la lectoescritura, he priorizado tareas creativas como el diseño del monstruo o el cómic grupal, donde ha podido participar sin presión, y siempre con el acompañamiento necesario.

Además, hay una niña con dificultades para la autorregulación emocional. Las actividades centradas en las emociones han sido clave para ella. A través de los personajes del cuento, las *flashcards* de emociones y los momentos de diálogo al identificarse con el personaje del ratón y, poco a poco, ir ganando herramientas emocionales.

He trabajado mucho con agrupamientos flexibles, en pequeños grupos previamente pensados y organizados, lo que ha favorecido la inclusión y el aprendizaje cooperativo. Cada niño ha podido tener su espacio brillar, aprender a su ritmo y, sobre todo, sentirse parte del grupo.

Esta atención a la diversidad no ha sido solo una parte del diseño de la unidad, sino que ha estado presente de forma constante durante su implementación. Observar, escuchar y adaptar ha sido mi forma de asegurarme de que todos, sin excepción, pudieran vivir esta experiencia de forma significativa.

5.6. Evaluación de los resultados.

La situación de aprendizaje centrada en el cuento *The Gruffalo* ha sido una experiencia muy positiva tanto para el alumnado como para mí como futura docente. A lo largo de seis sesiones, pude notar un progreso notable en el desarrollo lingüístico, emocional y social del alumnado. Las actividades, que combinaban el aprendizaje del inglés con la educación emocional, favoreciendo la participación activa, la creatividad y la reflexión personal.

Cada sesión aportó distintos aprendizajes: desde la comprensión del cuento y el vocabulario, hasta la creación y exposición de historias propias. Destacaron especialmente las sesiones de trabajo cooperativo y la reflexión final sobre la valentía, donde los niños mostraron una gran implicación.

La evaluación de esta situación de aprendizaje se ha desarrollado desde un enfoque formativo y continuo, centrado en valorar no solo los productos finales del alumnado, sino también en los procesos y progresos individuales a lo largo de todas las sesiones. Teniendo en cuenta que el grupo de 2.º de Primaria al que se ha dirigido esta propuesta presenta una alta diversidad, con alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos y necesidades específicas (como TDAH y dificultades de autorregulación emocional), se ha optado por un enfoque inclusivo, que prioriza la observación y la individualización.

El objetivo de la evaluación ha sido acompañar el aprendizaje, fomentando en los niños y niñas la toma de conciencia sobre sus emociones, el desarrollo de su competencia lingüística en inglés, y la capacidad de colaborar con otros. Se ha buscado que el proceso evaluativo no se percibiera como algo externo, sino como una herramienta para reforzar la confianza y visibilizar los logros de cada uno.

Además, se ha favorecido un clima de aula donde el error se entiende como parte del aprendizaje, promoviendo la participación, la creatividad y la expresión emocional, aspectos esenciales en esta propuesta centrada en el cuento *The Gruffalo*.

La evaluación ha permitido también recoger evidencias reales de cómo los alumnos han interiorizado tanto el vocabulario y las estructuras lingüísticas, como las emociones abordadas durante el trabajo con el cuento. Para ello, se han utilizado distintos instrumentos complementarios que han ofrecido una imagen global y matizada del proceso educativo.

Indicadores de logro

Los indicadores de logro seleccionados responden tanto a los objetivos didácticos propuestos en la unidad como al enfoque competencial que caracteriza la etapa de Educación Primaria. Además, han sido adaptados al nivel del grupo, al contexto del centro y a la finalidad emocional y lingüística de esta propuesta. Son los siguientes:

1. Comprende el cuento *The Gruffalo* y es capaz de identificar la secuencia básica de la historia.
2. Reconoce y utiliza el vocabulario básico relacionado con los personajes, las partes del cuerpo, los animales y las emociones.
3. Participa activamente en las dinámicas de grupo y en las actividades orales en inglés.
4. Se expresa de forma oral o escrita mostrando comprensión del mensaje y utilizando estructuras sencillas en inglés.
5. Identifica emociones presentes en la historia y las relaciona con situaciones personales o reales.
6. Colabora con sus compañeros en actividades colectivas como el cómic o los juegos en grupo.

7. Elabora un librito final creativo y personal, como reflejo de la comprensión de la historia y la conexión emocional con el personaje del ratón.
8. Muestra respeto, empatía y escucha activa durante las actividades relacionadas con la expresión emocional.

Instrumentos de evaluación

La variedad de actividades trabajadas ha requerido el uso de diferentes instrumentos de evaluación que permiten obtener una visión rica, personalizada y coherente con el enfoque metodológico de la unidad:

1. Registro de observación directa (20 %)

La observación directa ha sido uno de los instrumentos principales a lo largo de todas las sesiones. La observación continua ha permitido que pueda recoger información cualitativa sobre la actitud del alumnado, sus progresos, las relaciones que establece y cómo afronta los aprendizajes.

2. Rúbrica de la unidad (30 %)

Este instrumento es clave, ya que me ha permitido valorar el grado de consecución de los principales criterios de evaluación. Recoge siete indicadores que abarcan aspectos lingüísticos, actitudinales y emocionales.

Tabla 10

Rúbrica de la situación de aprendizaje

Ítem	Excelente (4)	Bien (3)	Suficiente (2)	Necesita mejorar (1)
Comprensión del cuento	Comprende perfectamente la historia y sus personajes.	Comprende lo esencial del cuento y los personajes.	Comprende algunas partes clave con apoyo.	Tiene dificultad para comprender el cuento incluso con apoyo.
Vocabulario en inglés (animales/emociones)	Usa el vocabulario aprendido de forma autónoma y adecuada.	Usa correctamente la mayoría del vocabulario trabajado.	Reconoce y repite el vocabulario con ayuda.	Apenas reconoce o utiliza el vocabulario aprendido.
Expresión oral	Se expresa con claridad,	Se expresa en inglés con	Utiliza palabras	No se expresa en

	confianza y esfuerzo en inglés.	frases simples.	sueñas con ayuda.	inglés o evita hacerlo.
Participación y actitud	Participa activamente, respeta turnos y colabora con entusiasmo.	Participa habitualmente y mantiene una actitud positiva.	Participa ocasionalmente, con apoyo.	No participa o tiene actitud negativa en el aula.
Comprensión y expresión de emociones	Reconoce e identifica emociones propias y ajenas con facilidad.	Reconoce algunas emociones y las relaciona con el cuento.	Necesita ayuda para identificar emociones.	Tiene dificultad para expresar o identificar emociones.

Nota. Elaboración propia

Escala de interpretación de los resultados

Puntuación total	Nivel alcanzado
24-28 puntos	Excelente
18-23 puntos	Bien
13-17 puntos	Suficiente
<13 puntos	Necesita mejorar

3. Listas de control específicas (25 %)

Utilizadas para actividades concretas como el cómic o el librito final. Me parecen útiles porque me han ayudado a comprobar la presencia o ausencia de ciertos elementos clave (participación, expresión, vocabulario, colaboración, etc.)

Tabla 11

Lista de control cómic

Ítem	Sí	No
El cómic presenta de forma clara las estructuras de la narración (planteamiento, nudo y desenlace).		
El grupo ha conseguido crear una historia coherente.		
Los personajes principales aparecen representados de forma reconocible y cumplen un papel en la historia.		
El cómic incluye estructuras básicas correctas en inglés.		
El cómic refleja alguna emoción de las trabajadas a lo largo de la unidad.		
Han utilizado correctamente el espacio de la plantilla y han mantenido un orden lógico.		

Han respetado las instrucciones dadas, mostrando interés y cuidado en el proceso de elaboración del cómic.		
Todos los miembros del grupo han participado de alguna forma en la creación del cómic.		
Han presentado el trabajo de forma ordenada, limpia y cuidada.		
El trabajo muestra esfuerzo y creatividad.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 12

Lista de control librito

Ítem	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Ha dibujado el ratón de la historia.		
Ha dibujado una situación donde fue valiente.		
El dibujo representa claramente la situación descrita.		
Ha escrito una frase sobre cuándo puede ser valiente.		
Ha escrito una frase sobre cómo se siente al ser valiente.		
Ha mostrado comprensión del mensaje principal del cuento (valentía).		
Ha escrito utilizando estructuras básicas correctas en inglés.		
Ha mostrado reflexión personal en sus respuestas.		
Ha presentado el trabajo de forma ordenada y cuidada.		
El trabajo muestra esfuerzo y creatividad.		

Nota. Elaboración propia

4. Producciones del alumnado (15 %)

Trabajos como dibujos, cómics o pequeñas reflexiones orales han servido como evidencia del nivel de comprensión e implicación alcanzado.

5. Autoevaluación (10 %)

Al finalizar esta unidad, el alumnado ha realizado una autoevaluación visual y adaptada a su nivel, en la que ha reflexionado sobre su esfuerzo, participación, comprensión emocional y creatividad. Esta autoevaluación ha sido una manera sencilla de tomar conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje de manera motivadora.

6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.

Después de llevar a cabo esta situación, puedo decir con total sinceridad que he comprendido mucho mejor el poder transformador que puede tener la literatura infantil inglesa dentro del aula, especialmente en lo que se refiere al desarrollo emocional de los niños y niñas. A lo largo del proceso he podido reflexionar, aprender y, sobre todo, comprobar en la práctica que la literatura es mucho más que un recurso para enseñar vocabulario o estructuras gramaticales: es un método profundo, cercano y significativo para acompañar a la infancia en su crecimiento personal y social.

Uno de los principales objetivos del trabajo era analizar cómo las narraciones infantiles contribuyen a la construcción de la identidad, la empatía y la adquisición de valores. En este sentido, he podido constatar que obras como *The Gruffalo* tienen un enorme potencial simbólico. A través de su historia sencilla pero cargada de emociones, los niños se ven reflejados, interpretan situaciones, y dialogan sobre miedos, valentía, ingenio o autoestima. El cuento actúa como un espejo emocional, donde el alumnado puede ver reflejadas sus propias vivencias y encontrar nuevas formas de interpretarlas.

También me propuse explorar la evolución de la literatura infantil inglesa, y gracias a ello he descubierto cómo este género ha pasado de tener una función moralizante a convertirse en una forma de expresión creativa que respeta la voz del niño y su mundo emocional. Autores como Lewis Carroll, Roald Dahl o A.A. Milne han sido clave en esa transformación, y entender su contexto me ha permitido apreciar aún más el valor pedagógico que pueden tener sus obras hoy en día, si se saben trabajar desde una mirada educativa.

Otro de los objetivos fundamentales era establecer conexiones entre estas obras y las principales teorías del desarrollo emocional y social. Al revisar las aportaciones de los diferentes autores mencionados a lo largo de este trabajo, he confirmado que existe una base teórica sólida que respalda el uso de la literatura como medio para educar emocionalmente. Pero, más allá de las teorías, ha sido especialmente revelador ver cómo esto se concreta en el aula: cómo un niño tímido se anima a hablar cuando conecta con un personaje, cómo otro aprende a nombrar lo que siente, o cómo se generan espacios de escucha y respeto cuando trabajamos con cuentos.

Uno de los aprendizajes más importantes para mí ha sido comprobar que el uso de la literatura infantil en el aula no solo beneficia el desarrollo emocional, sino que también mejora la convivencia, refuerza la cohesión del grupo y favorece la inclusión. Durante la unidad, alumnos con necesidades educativas especiales, dificultades emocionales o problemas de autoestima encontraron en las actividades propuestas un espacio donde podían expresarse sin sentirse juzgados. Esto me ha hecho reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades accesibles, diversas y emocionalmente seguras, donde cada niño y niña tenga un lugar y una voz.

Asimismo, otro de los objetivos era reflexionar sobre el uso actual de la literatura en el aula. En este punto, he llegado a la conclusión de que, aunque se trabaja la lectura con bastante frecuencia en los centros educativos, no siempre se aprovecha todo su potencial emocional. A veces, se enfoca como una tarea más, desconectada de la realidad emocional del alumnado. Por eso, creo que sería muy valioso que los docentes tuvieran más conciencia sobre la importancia de acompañar emocionalmente a través de la lectura, cómo abrir espacios de diálogo o cómo seleccionar libros con intención educativa.

El diseño y aplicación de la situación de aprendizaje me ha permitido también cumplir con el objetivo de proponer estrategias prácticas para que la literatura se convierta en una herramienta real. Actividades como la creación de un cómic grupal, el dibujo del monstruo interior o la reflexión sobre la valentía son solo algunos ejemplos de cómo es posible trabajar emociones desde el inglés de forma contextualizada y significativa. Son actividades que parten del cuento, pero que abren puertas a conversaciones más profundas y a aprendizajes duraderos.

A modo de ejemplo práctico, durante una de mis sesiones prácticas, observé que un alumno con gran inquietud física, poco atento durante las lecturas, se mostró altamente participativo cuando representamos una escena del cuento mediante gestos. Otro alumno, más callado, logró expresar sus emociones a través del dibujo del monstruo que habíamos imaginado. Esto me reafirma en la importancia de ofrecer múltiples formas de acceso al contenido, tal como defiende Gardner.

Por último, el objetivo de comparar enfoques clásicos y contemporáneos en la literatura infantil inglesa también me ha aportado una visión más completa. He visto cómo, aunque las temáticas cambien y evolucionen, el fondo emocional de muchas historias sigue siendo el mismo: el deseo de ser comprendido, el miedo a lo desconocido,

la necesidad de pertenecer. Estos elementos, tan humanos y universales, hacen que la literatura infantil siga siendo una herramienta educativa válida y necesaria.

En conclusión, todos los objetivos planteados al inicio del trabajo han sido abordados desde una perspectiva teórica, práctica y personal. Este proyecto no solo me ha permitido investigar y diseñar una situación de aprendizaje coherente con mi visión educativa, sino que también me ha hecho crecer como futura maestra. He aprendido a mirar los cuentos con otros ojos, a escuchar lo que dicen más allá de las palabras, y a confiar en que la literatura es, y seguirá siendo, una de las mejores formas de educar con el corazón.

6.2. Limitaciones de la propuesta.

Aunque la propuesta basada en *The Gruffalo* ha resultado ser muy enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional, también ha sido muy consciente de ciertas limitaciones que han surgido durante su diseño y aplicación. Creo que reconocer estos aspectos no solo es un ejercicio de honestidad, sino también una forma de seguir aprendiendo y mejorando como futura docente.

Una de las primeras limitaciones que identifiqué tiene que ver con el tiempo. El hecho de contar solo con seis sesiones y una temporalización ajustada al horario del centro ha hecho que, en algunas ocasiones, tuviera que adaptar o acortar ciertas actividades que me habría gustado desarrollar con más profundidad. Por ejemplo, habría sido muy interesante dedicar más tiempo a trabajar las emociones con más calma, dar espacio a la conversación espontánea o incluso realizar una pequeña dramatización final, pero el ritmo del trimestre y las circunstancias del aula no siempre lo permitieron.

Otro aspecto más a tener en cuenta es que esta propuesta se ha aplicado en un contexto específico, con dos grupos concretos, y en el marco de unas prácticas. Eso significa que, aunque los resultados han sido positivos, no puedo generalizarlos a todos los contextos escolares. Cada aula tiene su dinámica, sus ritmos, su diversidad y sus propias necesidades. Lo que ha funcionado en este caso puede que necesite ajustes importantes en otros entornos, especialmente si hay diferencias en cuanto al nivel del inglés, el clima o los recursos disponibles.

Además, si bien he intentado atender a la diversidad del alumnado con materiales visuales, agrupamientos flexibles y actividades variadas, soy consciente de que no siempre logré adaptarme completamente a las necesidades individuales de todos los

alumnos. En algunos casos, me hubiera gustado ofrecer apoyos más personalizados o materiales aún más accesibles, pero el tiempo, la inexperiencia y la realidad del aula me pusieron ciertos límites. Esto me ha hecho ver la importancia de seguir formándome en metodologías inclusivas y en el diseño universal del aprendizaje.

Otra limitación importante tiene que ver con el nivel lingüístico del alumnado. Aunque traté de simplificar y contextualizar al máximo el vocabulario y las estructuras, y utilicé mucho apoyo visual, el hecho de que el centro no sea bilingüe y que muchos alumnos tengan un nivel bajo de inglés me obligó a hacer un esfuerzo constante de adaptación lingüística. A veces esto me llevó a apoyarme más en la lengua materna de lo que me habría gustado, aunque también creo que fue necesario para garantizar la comprensión y el aprovechamiento emocional de la situación.

También me di cuenta de que, al ser mi primera experiencia diseñando una propuesta de este tipo, la evaluación emocional fue uno de los aspectos más difíciles de medir. Aunque utilicé registros de observación, rúbricas y autoevaluaciones, evaluar el impacto real que ha tenido el cuento en el desarrollo emocional del alumnado es algo complejo. Las emociones no siempre se expresan de forma clara o inmediata, y muchos de los efectos que probablemente se vean a largo plazo o en situaciones distintas a las que yo pude observar durante estas sesiones.

Me gustaría señalar que, aunque esta situación de aprendizaje buscaba integrar la educación emocional con el aprendizaje del inglés, en algunos momentos sentí que me faltaban más herramientas o formación específica para guiar algunas conversaciones emocionales con mayor profundidad. A veces los niños compartían cosas muy personales, y aunque traté de acompañarlos con respeto y sensibilidad, fui muy consciente de la responsabilidad que supone abrir este tipo de espacios en el aula y de la necesidad de estar bien preparada para ello.

En definitiva, todas estas limitaciones no restan valor a la experiencia vivida, sino que me han servido para crecer, para identificar áreas de mejora y para seguir construyendo una mirada docente más consciente, flexible y realista. Sé que este solo ha sido el inicio, y que, con más experiencia, formación y tiempo, podré diseñar propuestas más sólidas, inclusivas y emocionalmente potentes.

6.3. Futuro de la propuesta.

Después de haber vivido esta experiencia en el aula, tengo claro que esta situación de aprendizaje no termina aquí. Al contrario, siento que es solo el comienzo de algo que puede seguir creciendo y evolucionando. El trabajo con *The Gruffalo* me ha abierto muchas puertas, tanto a nivel metodológico como emocional, y me ha hecho ver con más claridad hacia dónde me gustaría orientar mi práctica docente en el futuro.

Una de las primeras ideas que tengo en mente es ampliar la situación, tanto en duración como en profundidad. Seis sesiones resultan efectivas para un primer acercamiento, pero he sentido que el cuento y todo lo que despierta podrían dar mucho más de sí. Me gustaría desarrollar nuevas actividades que profundicen aún más en la educación emocional, como por ejemplo dinámicas específicas sobre la gestión del miedo, el trabajo de la autoestima, la identificación de emociones en el cuerpo o incluso la elaboración de un “diario emocional” vinculado a los personajes del cuento. Además, incluir sesiones de seguimiento tiempo después de terminar la unidad podría ser muy enriquecedor para valorar su impacto real.

Otra línea que me interesa explorar es la de involucrar más a las familias en el proceso. Durante la unidad me di cuenta de que muchos niños traen a la escuela emociones que no siempre se pueden trabajar en casa, y que los cuentos pueden ser un puente precioso entre ambos contextos. Me gustaría incluir en futuras versiones de esta propuesta alguna actividad para casa, como lectura compartida con los padres, una pequeña guía de preguntas para hablar sobre emociones en familia, o incluso un taller donde las familias puedan conocer los beneficios de la literatura emocional y compartir experiencias.

Me gustaría también, profundizar en la formación docente en educación emocional y literatura infantil, ya que esta experiencia me ha mostrado la enorme responsabilidad que implica abrir espacios emocionales en el aula. Siento que todavía me queda mucho por aprender en cuanto a cómo acompañar bien, cómo escuchar mejor y cómo sostener ciertas conversaciones sin perder la estructura pedagógica. Por eso, en un futuro cercano, me encantaría formarme más en este campo, leer, investigar y seguir creando propuestas con sentido y sensibilidad.

Esta propuesta no es una situación de aprendizaje cerrada ni definitiva. Es una semilla que ha empezado a crecer y que me gustaría seguir cultivando con calma, experiencia y mucha ilusión. Porque estoy convencida de que educar desde las

emociones, y hacerlo a través de la literatura, no solo mejora el aprendizaje: también dulcifica la escuela, conecta con lo esencial y nos recuerda que enseñar es, sobre todo, acompañar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E. (2015). *Children Reading picture: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage Books.
- Bishop, R. S. (1990). *Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Boal, A. (2000). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Alba Editorial.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Carroll, L. (1865). *Alice's adventures in Wonderland*. Macmillan.
- Chambers, A. (2011). *Booktalk: Occasions for speaking and listening*. Thimble Press.
- Colomer, T. (2005). *La formación del lector literario en la educación obligatoria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en Castilla y León. (BOCyL núm. 290 de 30/09/2022) <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/38/>
- Eccleshare, J. (2002). *Beatrix Potter to Harry Potter: Portraits of children's writers*. National Centre for Research in Children's Literature.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (2021). La literatura infantil como recurso para el desarrollo emocional y ético del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 927–940.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Grenby, M. O. (2014). *The child reader, 1700–1840*. Cambridge University Press.

Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., y Money, K. (2005). Bibliotherapy: An innovative approach to helping children cope with social stressors. *School Psychology International*, 26(5), 563–580.

Hunt, P. (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford University Press.

Instrucción de 24 de agosto de 2017, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de datos del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en Castilla y León.
http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 04/05/2006)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Martínez, L. (2017). *La biblioterapia en la educación emocional: cuentos como herramienta de acompañamiento*. *Revista de Educación Emocional*, 5(2), 45–59.

Milne, A. A. (1926). *Winnie-the-Pooh*. Methuen.

Nikolajeva, M. (2013). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2000). *The dynamics of picturebook communication*. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225–239.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Orden EDU/423/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación y la promoción en la Educación Primaria. (BOCyL núm. 95 de 17/05/2024)
<https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/o/2024/05/09/edu423/>

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 02/03/2022)
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sebbahi, R. (2025). *Memoria de Prácticum*. Univesidad de Valladolid.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.

Universidad de Valladolid (2024). *Guía docente del Grado en Educación Primaria*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zagal, J. P., Rick, J., y Hsi, I. (2005). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation y Gaming*, 37(1), 24–40.

Zipes, J. (2009). *Relentless progress: The reconfiguration of children's literature, fairy tales, and storytelling*. Routledge.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Esquema Situación de aprendizaje.

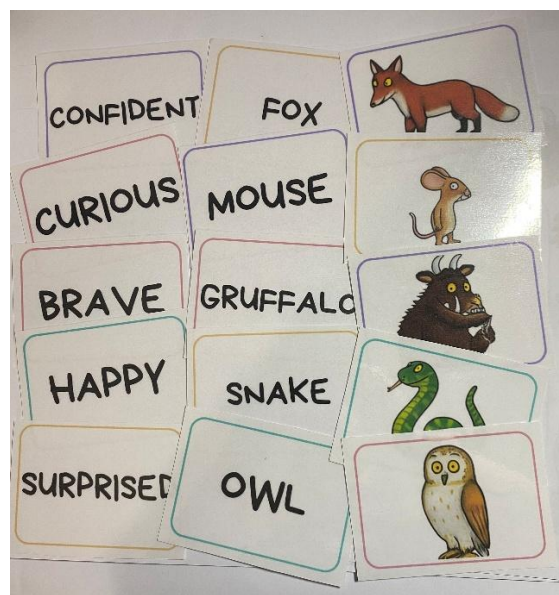
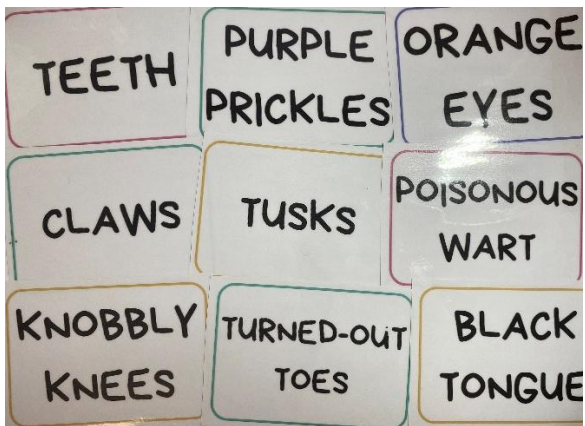
“Emotions through <i>The Gruffalo</i> ”						
CURSO	2.º	TRIMESTRE	3.º	TEMPORALIZACIÓN	2 semanas	
PROPUESTA INICIAL			JUSTIFICACIÓN			
Trabajo a partir del cuento <i>The Gruffalo</i> para desarrollar competencias lingüísticas y emocionales en inglés, mediante actividades creativas y cooperativas.			Elegí este cuento por su valor emocional y su utilidad para trabajar inglés en contextos reales, reforzando vocabulario y emociones en un grupo con diversidad de estilos de aprendizaje.			
OBJETIVOS ETAPA	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	RECURSOS	SITUACIÓN APRENDIZAJE FINAL	TEMP. EN X SESIONES	
a) f) k)	Léxico sobre animales, emociones, partes del cuerpo. Comprensión de cuentos orales en lengua extranjera. Expresión de emociones básicas. Producción de descripciones y pequeñas narraciones.	<u>Estilos de enseñanza:</u> Mando directo – presentación de vocabulario Guía – Actividades de comprensión oral Descubrimiento – Reflexión sobre emociones Creativo – creación del cómic y monstruo personal <u>Estrategias metodológicas:</u> Lectura dialógica Descubrimiento Experimentación Juego simbólico Trabajo cooperativo	Libro <i>The Gruffalo</i> . Audiolibro. <i>Flashcards</i> . Fichas de creación. Tarjetas de ayuda lingüística. Pizarra, material de dibujo. Medallas y librito final.	El alumnado ha sido capaz de expresarse en inglés de forma sencilla, ampliar su vocabulario y reflexionar sobre sus propias emociones a partir del cuento <i>The Gruffalo</i> . A través de actividades creativas, juegos, trabajo en grupo y propuestas adaptadas, han aprendido a identificar cómo se sienten y a compartirlo con los demás. La creación del cómic y del librito final han sido momentos clave donde han podido mostrar lo aprendido de forma	S1	Escucha del cuento + vocabulario
					S2	Audiolibro + <i>flashcards</i> de emciones
					S3	Juegos cooperativos con vocabulario
OBJ APRENDIZAJE	PRINCIPIOS DUA					
	Materiales visuales y accesibles. Canales múltiples de representación (oral, escrita, gestual y artística).					

Reconocer y usar vocabulario básico en inglés. Identificar y expresar emociones propias y ajenas. Desarrollar competencias comunicativas básicas. Trabajar en grupo y cooperar. Valorar la lectura como fuente de aprendizaje emocional.	Apoyos para alumnado con NEE (dibujos, pictogramas, repetición, acompañamiento).			personal, participativa y significativa, desarrollando así su competencia emocional y comunicativa.	S4	Cómic grupal
INTERDISCIPLINARIEDAD						
Conexión con Educación Artística (dibujo), Lengua Castellana (escritura), Educación en Valores (emociones)						
PERFIL DE SALIDA	COMP. ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES LOGRO		S5	Presentación oral
Conciencia emocional. Expresión comunicativa. Creatividad. Empatía.	1,2,3 y 6	1.1 / 1.2 / 2.1 / 2.2 / 3.1 / 6.1 / 6.2	<u>Lingüísticos:</u> comprende el cuento, usa vocabulario y estructuras en inglés. <u>Emocionales:</u> identifica emociones y las vincula a experiencias propias. <u>Sociales:</u> participa en grupo. <u>Creativos:</u> crea un cómic grupal y un librito personal. <u>Actitudinales:</u> muestra empatía,		S6	Librito final + autoevaluación + entrega de medallas

			respeto y escucha activa.			
ACNEAE						
TDAH: actividades dinámicas, ayudante de clase. Dislexia: apoyo visual y expresión oral. Hipoacusia: gestos y contacto y actividades visuales. Dificultades emocionales: actividades de identificación emocional y cuentos como herramienta simbólica.						

8.2. Anexo 2. Recursos elaborados.

1. Flashcards ilustradas



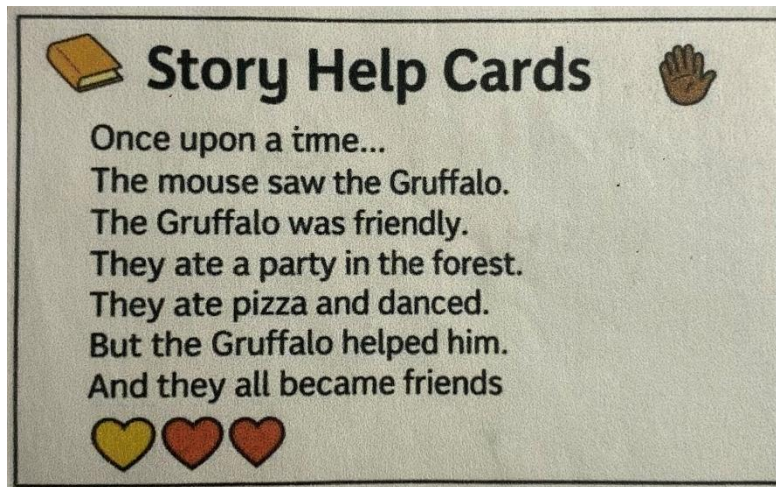
2. Hoja de creación del monstruo (*My own Gruffalo*)



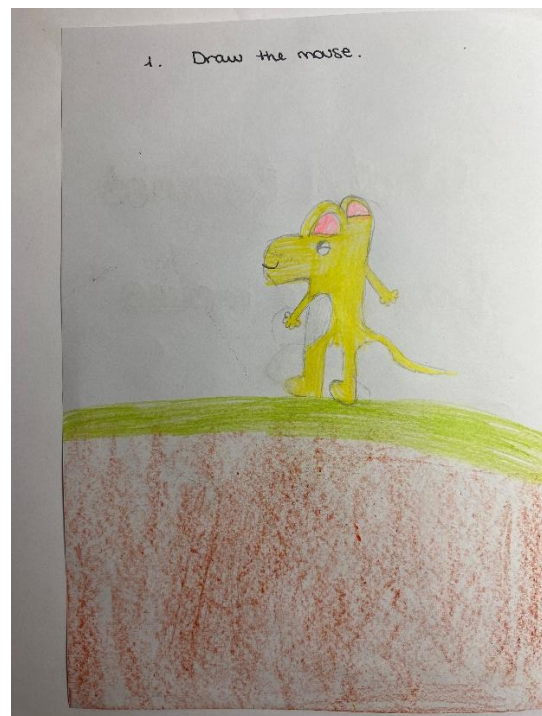
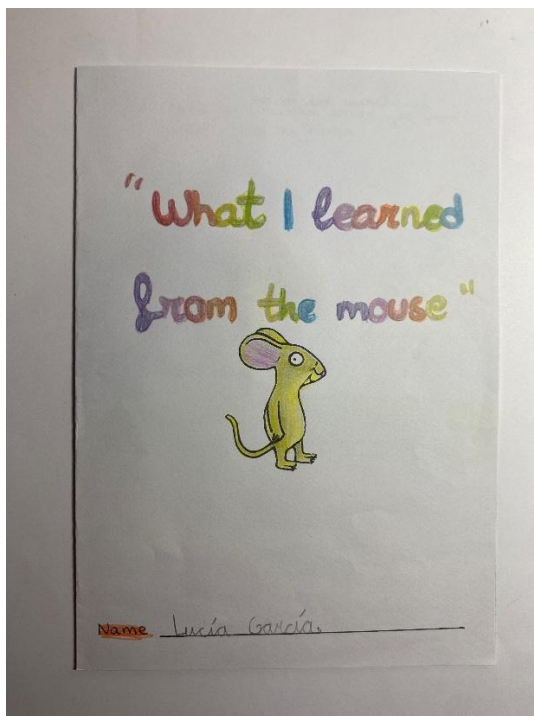
3. Plantilla cómic

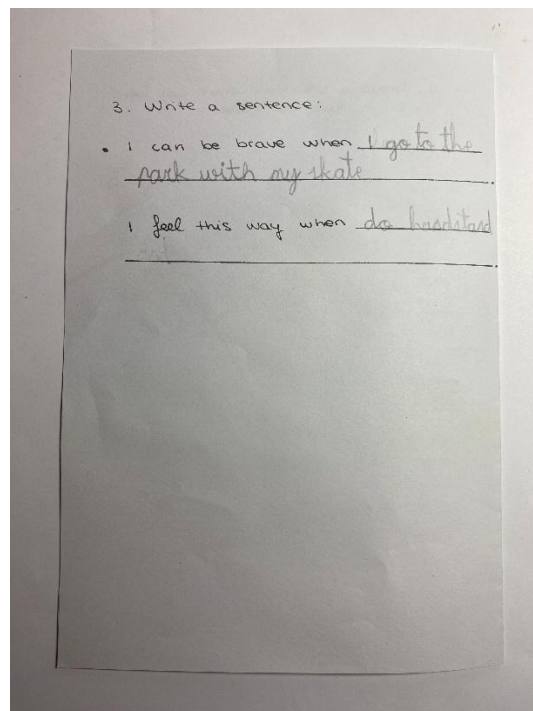
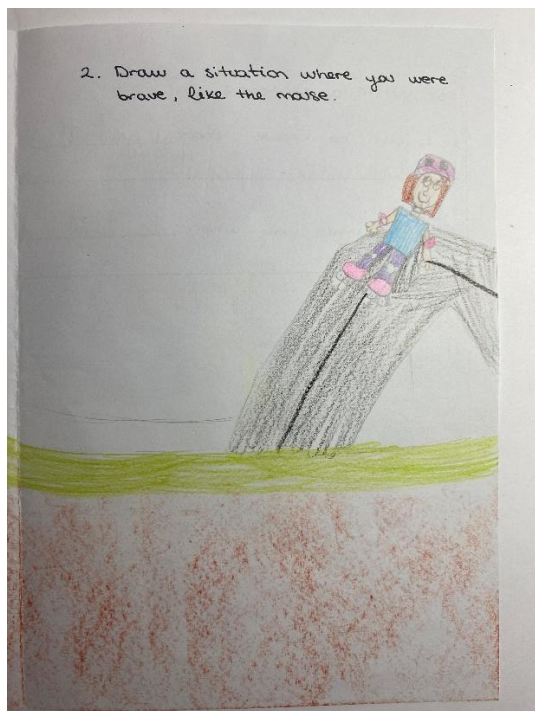


4. Story Help Cards



5. Librito personal





6. Medallas participación

