



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Palencia

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad: Intervención Sociocomunitaria

Trabajo Fin de Máster

"Un viaje a través de las emociones, los valores y los alimentos"

Una Propuesta de Intervención Educativa para el Desarrollo Integral
en la ESO.

Autora: Laura de Dios Díez

Tutor: Lorenzo Pérez Díez

Palencia, 18 de junio de 2025

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster muestra el diseño e implementación de una propuesta de intervención educativa para promover hábitos de vida saludables en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La campaña, titulada "Un viaje a través de las emociones, los valores y los alimentos", busca un desarrollo integral de las y los jóvenes. Se profundiza e indaga principalmente en la inteligencia emocional y la nutrición como pilares fundamentales, reconociendo su influencia interrelacionada en el desarrollo adolescente y el fomento de formas de vida sanas. El TFM contiene una contextualización precisa del centro y el alumnado, una justificación de la metodología de trabajo empleada y los objetivos específicos de la intervención. Tras la puesta en práctica, se llevará a cabo un análisis de los resultados obtenidos para evaluar la efectividad de la propuesta en la obtención de competencias y hábitos.

PALABRAS CLAVE: hábitos saludables, intervención educativa, bienestar integral, salud adolescente.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents the design and implementation of an educational intervention proposal to promote healthy lifestyle habits among adolescents in Compulsory Secondary Education. The initiative, titled "A journey through emotions, values, and food," aims for the holistic development of young people. It primarily explores and investigates emotional intelligence and nutrition as fundamental pillars, recognizing their interrelated influence on adolescent development and the promotion of healthy ways of life. The TFM includes a precise contextualization of the school and its students, a justification of the working methodology employed, and the specific objectives of the intervention. Following its implementation, an analysis of the results obtained will be carried out to evaluate the effectiveness of the proposal in acquiring competencies and habits.

KEY WORDS: healthy habits, educational intervention, holistic well-being, adolescent health.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVO DEL TRABAJO DE FIN DE MASTER	5
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
5. METODOLOGÍA	24
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
6.1. Contextualización	26
6.1.1. Características del centro	26
6.1.2. Características del alumnado	27
6.2. Objetivos	28
6.3. Metodología de trabajo	29
6.4. Diseño de la propuesta	30
7. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	49
8. CONCLUSIONES	56
Referencias bibliográficas	59
Anexos	65

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, considerada una etapa decisiva de profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, representa un periodo formativo fundamental para la adquisición de hábitos que afectarán en la salud y el bienestar a lo largo de la vida. En este sentido, el fomento de formas de vida saludables en el ámbito educativo se establece como una prioridad necesaria. El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) aborda esta necesidad por medio del diseño de una propuesta de intervención educativa para el desarrollo integral en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), poniendo el foco en la obtención y refuerzo de hábitos saludables.

De forma habitual, las intervenciones en salud adolescente se han enfocado en dimensiones aisladas. Sin embargo, la dificultad de este periodo vital requiere un punto de vista integral que incluya varias dimensiones del bienestar. Este TFM se alinea con una perspectiva multidimensional, planteando una campaña educativa diseñada para fomentar hábitos de vida saludables que engloban la nutrición, el bienestar físico, la educación financiera, la educación sexual, la salud mental y los hábitos saludables de sueño.

Considerando la amplitud de este marco, se ha establecido la inteligencia emocional y la nutrición como pilares fundamentales. La inteligencia emocional juega un papel crucial en la toma de decisiones conscientes respecto a la salud, incluyendo la gestión del estrés, la resolución de conflictos y la creación de relaciones interpersonales sanas. Igualmente, una nutrición apropiada establece la base para el desarrollo físico y cognitivo óptimo, influyendo de manera directa en el rendimiento académico y el estado de ánimo. La interconexión entre ambos elementos es indudable: las emociones pueden influir en los patrones o modelos alimentarios, y estos, a su vez, impactan y repercuten en el estado emocional.

Por tanto, este TFM tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención educativa que, a través del desarrollo de la inteligencia emocional y la promoción de hábitos nutricionales saludables, contribuya al bienestar integral de las y los adolescentes en la etapa de la ESO. La importancia de esta propuesta reside en su potencial para proporcionar al estudiantado herramientas prácticas y conocimientos que les permitan tomar decisiones informadas y responsables sobre su salud, sentando las bases para una vida adulta plena y saludable.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO DE FIN DE MASTER

Objetivos generales:

- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa, dirigida a adolescentes de 1º y 2º de la ESO, para promover la adquisición de hábitos de vida saludables, fortalecer el desarrollo de la educación emocional y fomentar el progreso de valores cívicos y éticos, para su desarrollo personal y social.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente la relevancia de la educación emocional, la educación nutricional y la promoción de valores cívicos y éticos en la etapa de la ESO.
- Plantear y construir una secuencia didáctica que incluya de manera transversal contenidos sobre alimentación, gestión emocional, autoconocimiento y convivencia, adaptados a las características del alumnado.
- Elaborar materiales didácticos y actividades interactivas que faciliten la comprensión y el análisis de la información sobre procesos biológicos y geológicos relacionados con la nutrición.
- Impulsar el pensamiento crítico en las y los adolescentes para que sean capaces de localizar, seleccionar y organizar información fiable sobre temas de salud y bienestar, distinguiéndola de pseudociencias y bulos.
- Desarrollar la capacidad del alumnado para sugerir y adoptar hábitos saludables en el ámbito de la alimentación, el cuidado personal y la interacción social, basados en fundamentos científicos y una actitud crítica.
- Evaluar la viabilidad y el potencial impacto de la propuesta de intervención en la obtención de conocimientos, el cambio de actitudes y la mejora de comportamientos saludables y habilidades emocionales en el estudiantado.
- Reflexionar acerca de la aportación de la ciencia a la salud y al bienestar, y valorar el trabajo de los profesionales de la salud y la investigación, recalcando el papel de las mujeres científicas y el carácter colectivo e interdisciplinar de la ciencia.

3. JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) se justifica por la necesidad de fomentar hábitos de vida saludables en la población adolescente, una etapa vital determinada por cambios intensos y por el fortalecimiento de patrones de comportamiento que suelen continuar en

la edad adulta. La relevancia de esta iniciativa se establece sobre tres pilares fundamentales: las orientaciones curriculares actuales, los datos empíricos sobre los hábitos de nutrición en esta población, y la importancia vital de la dimensión emocional en la etapa adolescente.

En primer lugar, la intervención se alinea con la propuesta curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que recalca la relevancia de un desarrollo integral del alumnado. Más allá de la obtención de conocimientos académicos, los currículos actuales destacan la formación en competencias clave para la vida, incluyendo el bienestar personal, la salud, la autonomía y la responsabilidad social. El impulso de hábitos saludables, la educación emocional y la nutricional no solo favorecen a la adquisición de estas competencias transversales, sino que también refuerzan los objetivos de áreas específicas al promover un aprendizaje significativo y contextualizado que otorgue al estudiantado de herramientas prácticas para su futuro.

En segundo lugar, diferentes investigaciones acerca de los hábitos de nutrición en adolescentes ponen de manifiesto la existencia de patrones alimentarios inadecuados que pueden comprender su salud a corto y a largo plazo. Como se ha detallado en la fundamentación teórica, varios estudios como, los de Ministerio de Sanidad y Consumo (2007), López (2015) y Piriz (2024), han revelado la prevalencia de la ingesta excesiva de alimentos ultraprocesados, el bajo consumo de frutas y verduras, y la omisión de comidas importantes. Estos hábitos no solo tienen una repercusión en problemas de salud física, como el sobrepeso y la obesidad, sino que también las tiene en el rendimiento cognitivo y el estado de ánimo de la persona. Urge, por tanto, una intervención que brinde al estudiantado de conocimientos y les capacite para tomar decisiones informadas y responsables sobre su alimentación.

Finalmente, se tienen en cuenta los aspectos emocionales propios de la etapa adolescente. La adolescencia es un periodo intenso de reestructuración emocional, donde se desarrollan la identidad, la autoestima y las habilidades sociales. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, es decir, la inteligencia emocional, es un elemento protector frente a varios riesgos y un impulsor para la resiliencia y el bienestar psicológico (Mayer y Salovey, 2007). Las dificultades en la gestión emocional pueden originar problemas de salud mental, influir en la toma de decisiones de manera impulsiva y afectar negativamente las relaciones interpersonales. Por ello, integrar el desarrollo de la inteligencia emocional con la educación nutricional

no solo mejora la comprensión de la relación mente-cuerpo, sino que empodera a las y los adolescentes para abordar y enfrentarse a los desafíos propios de su edad desde un punto de vista más consciente y equilibrado.

En resumen, la intervención no solo responde a las pautas educativas formales, sino que aborda necesidades detectadas en el ámbito de la salud nutricional y el bienestar emocional de las y los adolescentes, planteando una solución integral para promover un desarrollo pleno y la obtención de hábitos de vida saludables que les acompañen a lo largo de su vida.

Por otro lado, en relación con las competencias generales y específicas del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Valladolid, se demuestra la aplicación de varias competencias a la hora de desarrollar dicho trabajo. La competencia general G.3, relacionada con la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible para una propuesta de intervención como esta, que busca facilitar la obtención de competencias propias de las enseñanzas y la orientación del estudiantado. Además, la G.5 se refleja en el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje con atención a la equidad, la educación emocional y en valores, y la igualdad de derechos y oportunidades, pilares de la intervención. En su elaboración y puesta en práctica, se evidencia la competencia general G.8 al diseñar y realizar actividades formales y no formales que buscan hacer del centro un espacio de participación y cultura, así como colaborar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel de competencias específicas, la elaboración de la propuesta, basada en la obtención de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, cumple con la competencia E.G.3. El TFM aborda directamente la E.G.8 al promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Asimismo, la intención de transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo, como se describe en el diseño de la intervención, se alinea con la competencia específica E.E.7. Finalmente, en la parte del prácticum, se cumple con la E.P.1 al reflejar la adquisición de experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. La última competencia, E.P.6, que se refiere a ejercitarse en la evaluación psicopedagógica y el asesoramiento, también se cumple a través de la propia intervención y su enfoque en el desarrollo integral del alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente investigación se enmarca en la necesidad de abordar de manera integral la salud y el bienestar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, considerando que la adolescencia constituye una etapa crítica para el refuerzo de hábitos y el desarrollo de competencias esenciales para la vida adulta. En este contexto, se propone diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa para este alumnado, teniendo como objetivo principal de esta intervención, fomentar la adquisición de hábitos de vida saludables, fortalecer el desarrollo de la educación emocional y promover el progreso de valores cívicos y éticos, fundamentos que se consideran necesarias para un desarrollo personal y social pleno en la sociedad actual.

Para que el cumplimiento de los objetivos planteados sea efectivo, es importante abordar de manera previa una exhaustiva fundamentación teórica. Esta sección inicial no solo establecerá la relevancia de la educación emocional, la educación nutricional y la promoción de valores cívicos y éticos en la etapa de la ESO, basándose en la literatura científica actual, sino que también facilitará el marco conceptual necesario para esbozar y construir una secuencia didáctica coherente.

Asimismo, será crucial para la elaboración de materiales didácticos y actividades interactivas que posibiliten la comprensión de procesos biológicos y geológicos relacionados con la nutrición, así como para promover el pensamiento crítico en el estudiantado y progresar su capacidad para sugerir y adoptar hábitos saludables con una base científica.

El entendimiento de estas bases teóricas es el cimiento sobre el cual se construirá una intervención que busca no solo transmitir conocimientos, sino también transformar actitudes y fomentar competencias esenciales para el bienestar integral de las y los adolescentes.

Se inicia esta fundamentación planteando la importancia de la educación emocional como una de las bases que sustenta esta propuesta de intervención.

4.1. Educación emocional

Las decisiones que las personas toman a lo largo de su vida, no solo se ven influenciadas por el cociente intelectual, su capacidad de razonar conscientemente, si no, que también se ven influenciadas por sus emociones, su cociente emocional. Se puede afirmar que el

95% de las decisiones que las personas toman en la vida cuentan con la influencia emocional (Arrabal, 2018).

Sin embargo, hasta hace pocas décadas no se conocía que este factor influye en la toma de decisiones, lo que llevaba a la sociedad a trabajar y potenciar únicamente el cociente intelectual. Pero ahora se es consciente de que no solamente se ha de trabajar ambos tipos de inteligencia, sino que, en muchas ocasiones, asegura Arrabal (2018), personas “con un alto coeficiente emocional, no tanto intelectual, pueden en muchos casos, tomar mejores decisiones que una persona que tiene un cociente intelectual superior al emocional” (p. 8). Por eso, en la actualidad, con el objetivo de mejorar la vida y el bienestar de las personas, se está desarrollando en mayor medida la inteligencia emocional (Arrabal, 2018).

4.1.1. ¿Qué son las emociones?

Para conocer qué es la inteligencia emocional, primero se ha de entender qué son las emociones, cómo detectarlas y para qué sirven. Dentro de la conceptualización de las emociones hay diferentes teorías y estudios para tratar de explicarlas, influidos también por los avances de los métodos científicos.

Poniendo el foco primeramente en la explicación de las emociones, hay que tener en cuenta la importancia de los sentidos en este proceso de creación de emociones. Los sentidos son los encargados de transmitir la información sobre el mundo exterior, del ambiente en el que alguien se encuentra, etc., siendo estos datos los que recorren el sistema nervioso, generando una respuesta interna que, en muchas ocasiones, origina una emoción. Es decir, las emociones son impulsos que llevan a las personas a actuar de forma concreta, estableciendo una reacción física ante determinados estímulos (Goleman, 1995). El primer lugar que recibe estos estímulos externos es la amígdala, que se puede denominar como el centro de las emociones, ya que es la glándula que alberga las decisiones emocionales, lanzando la primera respuesta ante estos estímulos externos. Posteriormente, esta información exterior llega a la corteza cerebral, donde se confecciona una respuesta lógica conectada con la realidad, calmando o continuando la respuesta emocional (Braidot, 2005).

Todas las emociones pueden considerarse "buenas" en el sentido de que son “útiles, necesarias y adaptativas”, independientemente de si resultan incómodas o no. Las emociones pueden ser agradables o desagradables, pero incluso aquellas que resultan

molestas, como el miedo, tienen un propósito esencial: salvarnos la vida, protegernos en situaciones de riesgo o de peligro, lo cual tiene un valor “bueno” en sí mismo. En un sentido más general, también podemos decir que las emociones son "inteligentes", ya que requieren un procesamiento cognitivo que produce pensamientos o ideas, tanto a nivel consciente como subconsciente, y que termina formando juicios de valor. Sin embargo, estos juicios pueden estar bien fundamentados (“inteligentes”, sustentados en datos y argumentos sólidos) o ser superficiales y erróneos (mal fundamentados, sin evidencia clara que los respalde). La impresión de "poco inteligentes" que a veces generan ciertas reacciones emocionales proviene de que se basan en interpretaciones equivocadas, inapropiadas, etc., de la realidad (Caruana Vañó, 2013).

A lo largo de la historia los seres humanos se han ido adaptando a las circunstancias, evolucionando, a través de esos impulsos y emociones. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha dado un desfase entre esta evolución y el control emocional de las personas. Para intentar controlar estos excesos emocionales individuales, se han establecido normas sociales, como leyes o códigos éticos (Goleman,1995).

Estos códigos o normas sociales no son eficaces, ya que no tienen capacidad real de controlar los impulsos o reacciones neurológicas, al ser, muchas de ellas prácticamente inconscientes (Goleman,1995). Como consecuencia, diariamente, se presentan situaciones que reflejan el fallo en la identificación o control de los impulsos emocionales. Problemas como la ansiedad, la depresión o la agresividad, han incrementado en los últimos años como consecuencia de este fallo en el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman,1995). Concretamente en España, alrededor del 15% de los adolescentes presentan síntomas de depresión graves o moderadamente graves según un estudio realizado por Unicef en 2022. Además, gracias a este estudio realizado tras la pandemia de COVID-19, se pudo observar el impacto que había tenido en la salud mental de los adolescentes, situando la tasa de ideación suicida en un 10,8%, y duplicándose los casos de suicidio en menores de 14 años (Unicef, 2022).

La situación en la que se encuentra la sociedad actualmente es verdaderamente alarmante, e indica la necesidad imperiosa de trabajar, tanto en el sistema educativo como en los hogares, la inteligencia emocional, a fin de enseñar a nuestros jóvenes a controlar y regular sus propias emociones, para reducir, en la medida de lo posible los trastornos mentales presentes en este grupo de individuos.

4.1.2. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Como se ha mencionado en el apartado anterior, las emociones son impulsos encargados de transmitir la información sobre el mundo exterior, del ambiente en el que uno se encuentra, etc., que lleva a las personas a actuar de manera concreta, estableciendo una reacción física ante determinados estímulos. Esas emociones y sentimientos son los que se han de detectar, entender y comunicar, tanto en uno mismo, como en otras personas, para facilitar así el camino para lograr ser cada vez más inteligentes emocionalmente.

A la hora de describir la inteligencia emocional, se encuentran varias definiciones realizadas en las últimas décadas, por ello, mencionaremos solamente las más importantes. Los autores Mayer y Salovey (1990, como se citó en Acosta et al., 2011), conciben la inteligencia emocional como la capacidad que tienen las personas de controlar sentimientos y emociones, distinguirlos, y actuar en consecuencia. Esta facultad se atribuye a las personas de modo que una persona "emocionalmente inteligente" sería aquella que construye su vida emocional, establece sus objetivos vitales y sus actuaciones, sobre ideas o pensamientos, creencias correctamente fundamentadas, acertados, y en definitiva "inteligentes" (Mayer y Salovey, 2007).

Sin embargo, Goleman (1998), define la inteligencia emocional como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 349).

A partir de la definición de Goleman, se puede identificar que la inteligencia emocional (refiriéndonos a ella como IE de aquí en adelante), se trabaja a través de diferentes competencias, recogidas en la Tabla 1: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1998).

Tabla 1

Competencias de Goleman.

Autoconciencia:

Se trata de ser conscientes de lo que siente uno mismo, percibirse tal y como se es, creando una conciencia o imagen real de la propia persona, conocerse en profundidad. Esta competencia es la más básica de todas, ya que si esta falla, el resto de las competencias también fallará, aunque se trate de competencias más externas (Pérez et al. 2011).

Autorregulación:	Una vez las personas toman conciencia sobre sus propias emociones, se han de controlar internamente, para evitar que se produzca un desbordamiento de esta emoción. Además, en casos necesarios, se deben expresar a terceras personas de forma adecuada, controlando los impulsos y afrontando lo que supone esta emoción de forma controlada (Pérez et al. 2011).
Motivación:	Es la tendencia emocional interna que guía a las personas para conseguir sus objetivos. Se mide a través de la competencia del logro, el compromiso, y la capacidad de iniciativa y optimismo (Goleman, 1998).
Empatía:	Es la capacidad emocional de comprender los sentimientos y necesidades de los demás, comprendiendo su punto de vista, poniéndose en su lugar. Aunque se nace con muestras de la capacidad empática, esta se va desarrollando en la niñez y está muy ligada con la educación que proporcionan los padres (Goleman, 1995).
Habilidades sociales:	Capacidad de relacionarse con otras personas, expresando los sentimientos, deseos y opiniones propias, logrando influir en las decisiones, emociones, y acciones de los demás (Goleman, 1995).

No todos los individuos poseen estas cinco competencias con el mismo grado de desarrollo, es decir, se puede desarrollar alguna de ellas por encima del resto o carecer de alguna de estas habilidades. Sin embargo, sí que se posee la capacidad de mejorarlas a través del desarrollo de hábitos y actividades, debido a la plasticidad cerebral del ser humano, y a su capacidad de desarrollo y aprendizaje continuo (Goleman, 1995).

Es importante destacar la importancia del desarrollo de estas competencias, ya que la IE muchas veces impacta más en la vida diaria y en la satisfacción de los individuos consigo mismos, con sus profesiones y con sus relaciones, que el cociente intelectual. De hecho, en diferentes estudios (como el realizado por Karen Arnold, profesora de pedagogía de la Universidad de Boston) donde se comparan la satisfacción y las características profesionales y personales de personas que han tenido resultados brillantes en sus estudios académicos, respecto a otras personas que no han tenido unos resultados o calificaciones tan elevadas, se nota que no existe una proporcionalidad entre estos factores, es decir, las condiciones laborales y su satisfacción personal no dependen directamente de los resultados académicos. Incluso, en determinadas ocasiones, personas con similar cociente intelectual pueden vivir situaciones muy dispares, unas consiguiendo un mayor éxito y

otras más estancadas, según el grado de dominio de sus habilidades emocionales (Goleman, 1995).

Una vez dimensionada la IE, conociendo las competencias que la conforman y la repercusión que tiene dentro de la vida, tanto a nivel profesional como personal, se puede comprender cuáles son las habilidades a desarrollar dentro de las aulas, tratando a continuación diferentes metodologías que ayudarán a fomentarlas.

4.1.3. Importancia de fomentar la inteligencia emocional

En el ámbito educativo es necesario y de especial importancia desarrollar la inteligencia emocional como objetivo. Pese a que muchas madres, padres y docentes no consideran primordial el dominio de estas habilidades, su influencia en el desarrollo evolutivo y socioemocional de los niños y adolescentes es innegable.

La falta de IE puede generar problemas en áreas fundamentales como son las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico, además de la posible aparición de conductas disruptivas (Fernández y Ruíz, 2008). Por lo que, Fernández y Cabello (2021), destacan la importancia de la IE como base para la educación emocional. Los autores argumentan que la IE incluye la capacidad de reconocer, comprender, utilizar y gestionar las emociones, y subrayan a su vez la necesidad de que exista esta educación emocional en el ámbito educativo, ya que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y mejora su bienestar emocional, rendimiento académico y habilidades sociales. Asimismo, consideran que es fundamental para desarrollar habilidades emocionales clave como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y la promoción de la toma de decisiones responsable, aspectos clave en el desarrollo de las personas, y más en las y los adolescentes.

La educación en IE debe comenzar desde la infancia, evitando así que los estudiantes lleguen a la secundaria con carencias en este ámbito. Para ello, Aguaded y Valencia (2017), comentan que es necesario que la enseñanza de estas habilidades se base en la práctica y no en la mera formación verbal. Métodos como los planteados por Mayer (2007) son particularmente útiles, ya que ayudan a alcanzar objetivos clave como: distinguir adecuadamente las emociones, comprender la información que nos proporcionan nuestras propias emociones, desarrollar destrezas para regular nuestros estados emocionales, reforzar los vínculos afectivos entre docentes y alumnos a través de la IE.

Para lograr una efectiva educación emocional, según se requiere la actuación coordinada del equipo pedagógico del centro, siendo fundamental la integración curricular, lo que implica incorporar los contenidos de educación emocional de forma transversal en las diversas materias académicas. Esto significa que, en lugar de ser una asignatura aislada, la IE debe estar presente en todas las áreas de aprendizaje, desde las humanidades hasta las ciencias, lo que permite a los estudiantes aplicar estas habilidades en diversos contextos, ya no solo de ámbito académico, sino también en su día a día (Ezeiza et al., 2008).

Además, la educación para la ciudadanía puede servir como un espacio clave para el desarrollo de estas competencias emocionales. En este marco, Ezeiza et al. (2008), afirman que se pueden abordar conceptos, habilidades y actitudes necesarias para la convivencia en sociedad: al entrenar a los estudiantes en competencias emocionales, se les proporciona herramientas para manejar sus emociones, resolver conflictos y fomentar un ambiente de respeto y colaboración. Esta combinación de enfoques no solo enriquecerá el aprendizaje académico, sino que también preparará a los estudiantes para interactuar de manera más efectiva en su vida social y personal.

Por último, Extremera y Fernández (2004) y Fernández y Cabello (2021), están de acuerdo en que es crucial que los docentes también reciban una formación integral en educación emocional, ya que un profesor que desarrolla sus propias habilidades emocionales está mejor preparado para guiar y apoyar a sus alumnos en este ámbito, además de tener una mayor posibilidad de implementar con éxito programas en el aula. Esto es especialmente importante ya que los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia en las aulas, donde se produce su desarrollo emocional, convirtiendo el entorno escolar en un espacio de socialización (Extremera y Fernández, 2004).

Es en este contexto, siguiendo con Extremera y Fernández (2004), en el que la labor del docente implica la realización de actividades o dinámicas (en ocasiones implícitas) como la estimulación afectiva y la expresión regulada de sentimientos positivos y negativos, la creación de ambientes que fomenten las capacidades socio-emocionales y la resolución de conflictos, la exposición a experiencias que se resuelven mediante estrategias emocionales, y la enseñanza de habilidades empáticas, como escuchar y comprender los puntos de vista de los demás. Sin embargo, y de acuerdo con estos dos autores, a pesar de la importancia educativa que recae sobre los docentes, las familias también juegan un papel fundamental en este proceso, ya que su apoyo y educación en casa son clave para

el desarrollo emocional de los niños. Así, el docente, consciente o no, actúa como un agente activo y modelo a seguir, influyendo en las actitudes y emociones de sus alumnos.

En conclusión, al priorizar la inteligencia emocional a través de una colaboración integral en el equipo pedagógico y la integración en el currículo, se crea un entorno educativo que no solo se centra en el conocimiento académico, sino que también promueve un desarrollo emocional y social saludable para los estudiantes, sus educadores y todos los agentes implicados en el marco educativo (Ezeiza et al., 2008).

4.2. Educación nutricional

De la misma manera que la educación emocional es esencial para el desarrollo del alumnado, también es necesario educar en educación nutricional. La educación emocional nos suministra la capacidad de comprender y gestionar nuestras emociones, lo cual es primordial para construir una base sólida y estable para el bienestar integral. Esta habilidad se extiende a nuestra relación con la comida, ya que nuestras emociones pueden influir de manera significativa en nuestras elecciones y hábitos alimentarios. Al aprender a reconocer y regular nuestras emociones, podemos emplear este mismo enfoque consciente a nuestra nutrición. La educación nutricional, por lo tanto, complementa la educación emocional al ofrecernos las herramientas necesarias para tomar decisiones alimentarias informadas y saludables. Esto implica comprender cómo nuestras emociones pueden desencadenar antojos o conductas alimentarias poco saludables, y cómo podemos utilizar estrategias de regulación emocional para cultivar una relación más equilibrada con la comida. Al nutrir tanto nuestro cuerpo como nuestra mente, podemos alcanzar un estado de bienestar óptimo.

4.2.1. Qué se entiende por alimentos y nutrición.

Según la Federación Española de la Nutrición (FEN), la alimentación es un proceso voluntario por el cual tomamos del mundo exterior una serie de sustancias, contenidas en los alimentos, que forman parte de nuestra dieta y son necesarias para nuestra nutrición. Esa elección la hacemos en función de nuestras necesidades de energía y nutrientes (estado de salud), de nuestros hábitos alimentarios y del placer que nos proporcionan los distintos alimentos, siendo estos los tres pilares fundamentales de la alimentación.

Ahondando un poco más, según FEN (s.f.) y el Departamento de Salud de Generalitat de Catalunya (2020), una alimentación saludable se basa en el equilibrio energético, donde

la ingesta calórica a través de los alimentos debe ser equivalente al gasto energético del organismo para mantener sus funciones vitales y la actividad física. Este equilibrio se complementa con la variedad, que asegura un aporte completo de todos los nutrientes esenciales al incluir alimentos de cada uno de los grupos alimentarios y seleccionar diversas opciones dentro de ellos. La moderación es otro principio clave, instando a consumir todos los alimentos sin caer en excesos, tanto en la cantidad total como en la frecuencia de consumo, con especial atención a los agentes palatables como la sal, el azúcar y las grasas, cuyo consumo desmedido puede acarrear riesgos para la salud.

Además de estos pilares, una dieta saludable debe ser satisfactoria, cubriendo las necesidades de saciedad y el placer de comer; suficiente en energía y nutrientes para el correcto funcionamiento del cuerpo; completa al incluir todos los grupos de alimentos; conforme en la selección y preparación de los mismos, resultando agradable; y segura, garantizando la ausencia de contaminantes y riesgos. Asimismo, debe adaptarse a las características individuales de cada persona y a su entorno cultural y socioeconómico, debe ser sostenible considerando el impacto ambiental de la producción y el consumo, y finalmente, debe ser asequible económicamente para toda la población (FEN, s.f.; Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya, 2020).

En cambio, la nutrición es un conjunto de procesos involuntarios mediante los cuales el ser humano ingiere, absorbe, transforma y utiliza las sustancias que se encuentran en los alimentos para cumplir con los objetivos de suministrar energía, construir y reparar estructuras orgánicas, regular los procesos metabólicos y reducir el riesgo de padecer algunas enfermedades (FEN, s.f.).

En definitiva, lo que comemos son alimentos, pero lo que necesitamos son nutrientes. Como no existe ningún alimento que contenga todos los nutrientes que el ser humano necesita se deben consumir diferentes grupos de alimentos para mantener una buena salud. Así es que, para lograr los objetivos nutricionales recomendados, las guías alimentarias como las que he citado, son herramientas útiles que agrupan los alimentos según su similitud nutricional y ofrecen recomendaciones sobre su consumo. Estas guías suelen representarse gráficamente en formas como pirámides, ruedas o platos, lo que permite visualizar fácilmente cuáles son los alimentos fundamentales y las proporciones en las que deben integrarse en un plan de alimentación saludable como, por ejemplo, en el “Plato para comer saludable de Harvard”.

4.2.2. La importancia de una educación nutricional adecuada

Los datos actuales sobre los hábitos alimentarios de la población escolar y adolescente en nuestro entorno manifiestan cambios significativos que se distancian de los objetivos nutricionales deseables. En este grupo de edad, más que en ningún otro, se observa una progresiva desviación de la tradicional Dieta Mediterránea, con una creciente adopción de un modelo alimentario donde los alimentos procesados están desplazando a la cocina tradicional. Esta transformación del patrón alimentario genera preocupación debido a las implicaciones para la salud a corto y largo plazo (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007).

El Ministerio de Sanidad y Consumo (2007) y el Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya (2020) comparten que una alimentación saludable durante la etapa escolar y la adolescencia es un pilar fundamental para garantizar un crecimiento, desarrollo y aprendizaje óptimos ellas y ellos. Unos hábitos alimentarios adecuados y una dieta equilibrada no solo proporcionan el bienestar y la energía necesaria para las actividades diarias y el rendimiento académico, sino que también juega un papel crucial en las bases para una mayor longevidad y la prevención de enfermedades tanto a corto como a largo plazo, como la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardiovasculares. Dada la cantidad de tiempo que los niños pasan en el entorno escolar, este se convierte en un espacio clave para la promoción de hábitos alimentarios saludables, requiriendo la implicación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo familias, profesorado y personal de comedor (Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya, 2020).

Históricamente, la inquietud por una nutrición adecuada ha experimentado un incremento progresivo. A principios del siglo XXI, se constató un aumento de la obesidad y el sobrepeso, así como del sedentarismo, lo que se tradujo en un serio problema de salud pública. La creciente presión social a favor de la delgadez solo contribuyó a exacerbar los trastornos psicológicos vinculados a la alimentación (Pérez de Eulate et al., 2015). En respuesta a esta situación, organismos tanto nacionales como internacionales diseñaron diversas políticas de intervención y concienciación, en las que se definían los principales hábitos de vida saludable, con especial énfasis en la alimentación y la actividad física, como la integración del binomio alimentación y actividad física (OMS, 2004) o como la estrategia Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS), estrategia de salud que tiene como finalidad invertir la tendencia de la prevalencia de la obesidad a

través de fomentar una alimentación saludable y una práctica de la actividad física (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2005).

Asimismo, esta problemática impulsó una mayor presencia de la educación para la salud en el ámbito escolar. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) incorporó un bloque específico dedicado a la educación para la salud dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, tendencia que se mantuvo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y que en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), además de continuar con ese mismo bloque se deja constancia de que “en todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales” (p. 7).

Uno de los temas centrales abordados por la educación para la salud es la alimentación y nutrición humana, y su relevancia en el desarrollo integral del individuo. El autor Fullerton-Smith (2007) sostiene que el desarrollo físico y mental de las y los niños depende de la obtención de todos los nutrientes necesarios a través de una dieta diversa y equilibrada, y que su alimentación puede influir en su comportamiento, salud y rendimiento académico. Una alimentación deficiente también repercute negativamente en el desempeño escolar, generando dificultades de atención, concentración e incluso problemas conductuales (Moreira, 2014).

En relación con la percepción del alumnado sobre los buenos hábitos alimenticios, varios estudios han ahondado en este aspecto. Por ejemplo, Moreira (2014) indagó entre el estudiantado de un colegio de Quito acerca de los hábitos alimentarios saludables, y aunque la mayoría reconocía su importancia, pocos eran capaces de especificar hábitos concretos. El alumnado que manifestaba mayores limitaciones era, a su vez, quienes presentaban más problemas de concentración y aprendizaje.

El autor Pozuelos y Travé (1993) llevó a cabo una investigación que evidenció que más de la mitad de las y los niños de primaria presentaban hábitos alimentarios inadecuados, resultado de ideas erróneas adquiridas. Por ejemplo, muchos confundían las funciones de las proteínas con las de los carbohidratos y asignaban propiedades a los alimentos, como que la leche beneficiaba el crecimiento, sin ofrecer justificación alguna. Estudios más recientes han confirmado que las y los alumnos de primaria progresan en el conocimiento

de las propiedades de los alimentos, pero al finalizar esta etapa persisten ciertas confusiones, especialmente en la identificación de alimentos ricos en grasas. La mayoría no reconoce el aceite como un alimento con alto contenido graso y, en cuanto a estos nutrientes, identifican su carácter calórico, pero no sus propiedades energéticas (Garrido, Párraga y Lozano, 2013).

Tanto López (2015) como Piriz (2024), destacan la importancia de la educación nutricional integral para promover hábitos alimentarios saludables en la comunidad educativa, enfatizando la necesidad de una dieta equilibrada y variada, rica en frutas, verduras, cereales integrales y proteínas magras y grasas saludables, al tiempo que se limita el consumo de alimentos procesados y bebidas azucaradas, además de explicar el papel específico de cada grupo de alimentos en su crecimiento y rendimiento académico y deportivo. Asimismo, Piriz (2024) resalta la necesidad de asegurar una ingesta diversa de alimentos para obtener todos los nutrientes necesarios en los primeros años. Este mensaje es igualmente crucial para los adolescentes, quienes a menudo adoptan patrones alimentarios menos saludables, influenciados por la presión de grupo, la disponibilidad de comida rápida y procesada, y una menor supervisión parental. La educación debe enfocarse en la construcción de platos equilibrados que incluyan frutas, verduras, cereales integrales, proteínas magras y grasas saludables, explicando el papel específico de cada grupo de alimentos en su crecimiento y rendimiento académico y deportivo.

De igual modo, López (2015) ponen de manifiesto la función primordial que ejerce el colegio en el fomento de una nutrición beneficiosa para la juventud. Se enfatiza la relevancia de que el profesorado sirva de ejemplo para el alumnado, asumiendo y difundiendo de forma activa costumbres alimentarias sanas dentro del ámbito escolar. Asimismo, se recalca la exigencia de una cooperación íntima y organizada entre los hogares, los centros educativos y la sociedad en su totalidad. Esta unión se considera un elemento fundamental para la generación de un ambiente completo que impulse de manera constante la asimilación y la conservación de prácticas alimenticias saludables en la infancia y la adolescencia.

En relación con esto, se aconseja que las instituciones educativas establezcan vías de comunicación ágiles y eficaces con las familias, con la finalidad de comunicarles la importancia de una alimentación sana y de facilitarles medios prácticos e instrumentos útiles para optimizar la calidad de la alimentación de sus hijos. Por último, se estimula a la colectividad en general a participar de manera dinámica en la promoción de la

alimentación saludable mediante distintas acciones, como la organización de talleres de cocina sana, la realización de conferencias informativas y la puesta en marcha de campañas de concienciación dirigidas a la ciudadanía (López, 2015).

En resumen, los hábitos alimentarios escolares y adolescentes se alejan de la Dieta Mediterránea, con un aumento de consumo de alimentos procesados, lo cual genera inquietud por sus efectos en la salud a corto y largo plazo. Una alimentación sana es clave para crecer, aprender y prevenir enfermedades, siendo la escuela un lugar crucial para promoverla con la implicación de todos. Una dieta equilibrada influye en el comportamiento, la salud y el rendimiento, mientras que una deficiente afecta a la atención. El estudiantado reconoce la importancia de los buenos hábitos, pero tienen confusiones sobre los alimentos, resaltando la necesidad de una educación nutricional integral que explique el papel de cada grupo de alimentos para un crecimiento y rendimiento óptimos.

4.3. ¿Qué relación tiene la educación nutricional con la emocional?

La intrincada relación entre la psicología y la alimentación trasciende la mera nutrición física, adentrándose en la esfera de la salud mental. Cada alimento que ingerimos posee la capacidad de ejercer un impacto significativo en nuestro bienestar psicológico. La comida deja de ser concebida únicamente como un aporte energético para el organismo, transformándose en una vivencia de carácter emocional, social y cultural. Esta experiencia alimentaria moldea nuestro estado de ánimo, modula nuestros niveles de energía y condiciona nuestra habilidad para afrontar las tensiones inherentes a la vida cotidiana (Owl Institute, 2023).

En la misma línea, Arconada Escuderos (2025), considera que las emociones ejercen una influencia significativa en nuestros hábitos alimentarios. Estados como el estrés, la ansiedad o la tristeza pueden desencadenar episodios de ingesta excesiva o, por el contrario, la evitación de ciertos alimentos. Asimismo, sentimientos como el aburrimiento o la alegría también pueden moldear nuestras elecciones a la hora de comer. Esta compleja interacción entre nuestras emociones y la comida subraya la importancia de comprender los patrones subyacentes que guían nuestra conducta alimentaria. De igual manera, Palomino-Pérez (2020) resalta otro punto similar y fundamental sobre la educación nutricional. Esta puede fomentar una mayor conciencia sobre cómo las diferentes emociones (como el estrés, la ansiedad, la tristeza o la alegría) pueden desencadenar

antojos o cambios en los patrones de alimentación. Al entender esta conexión, las personas pueden aprender a identificar sus "detonantes emocionales" y desarrollar respuestas más saludables y adaptativas que no involucren la ingesta descontrolada de alimentos.

Este aprendizaje se puede llevar a cabo si, como comenta Palomino-Pérez (2020), se usa como una herramienta y se da importancia a la educación nutricional para comprender y gestionar la influencia de las emociones en nuestros hábitos alimentarios. Una idea clave es que la fusión de la educación emocional y nutricional puede ayudar a las personas, por ejemplo, a distinguir entre el hambre fisiológica y el hambre emocional, proporcionando estrategias para afrontar las emociones sin recurrir a la comida como mecanismo de regulación. Reforzando estas ideas, López-Alvarado y Mamani-Urrutia (2022) destacan la relevancia de la educación nutricional en general, pero especialmente en contextos de estrés como el aislamiento social, en el que muchos adolescentes pueden encontrarse. También resaltan la importancia de intentar promover hábitos alimentarios saludables y fortalecer la inteligencia emocional de las personas en dicha situación. La educación nutricional proporciona el conocimiento necesario para tomar decisiones alimentarias informadas y nutritivas, lo cual se vuelve aún más importante cuando las rutinas diarias se ven alteradas y las emociones pueden influir significativamente en la alimentación.

Por otro lado, Bolaños Ríos (2009) entiende la educación nutricional como un elemento protector fundamental frente a los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), subrayando la importancia de una educación nutricional adecuada para poder brindar a las personas las herramientas, la comprensión y el conocimiento necesarios para desarrollar una relación más saludable con la comida y su propia imagen corporal, lo que puede actuar como un factor de prevención ante la aparición de patrones alimentarios disfuncionales.

Continuando con ese factor protector de la educación nutricional, Piriz (2024) enfatiza la importancia de establecer desde una temprana edad una conexión positiva y natural con los alimentos, basada en la confianza y la exploración, en lugar de en la restricción y la obligación. Aunque dicha autora se centra en la nutrición en la primera infancia, sus principios sobre el fomento de una relación saludable con la comida son extrapolables y de gran relevancia para todas las edades. Por lo que el enfoque que ella comparte, promueve una alimentación intuitiva, donde se aprende a escuchar las señales internas del cuerpo de hambre y saciedad, y se permite disfrutar de una variedad de alimentos sin

generar sentimientos de culpa o ansiedad. En lugar de imponer reglas dietéticas estrictas o categorizar los alimentos como "buenos" o "malos", aboga por una visión flexible y permisiva de la alimentación. Esta filosofía de fomentar una relación sana con la comida, sienta las bases para un comportamiento alimentario equilibrado a lo largo de la vida.

El objetivo final es, entonces, cultivar una actitud positiva hacia la comida, donde la nutrición se perciba como una fuente de bienestar y placer, y no como una fuente de estrés o conflicto, lo cual es un mensaje fundamental para construir hábitos alimentarios saludables y sostenibles en todas las etapas de la vida. En concreto, Bolaños Ríos (2009), subraya que los centros educativos son el entorno ideal para proporcionar a dichos jóvenes conocimientos y habilidades fundamentales sobre alimentación saludable, imagen corporal positiva y la importancia de una relación sana con la comida desde edades tempranas.

Es por todo esto que la psiconutrición emerge como una disciplina esencial que busca precisamente desentrañar estos patrones emocionales vinculados a la alimentación y proporcionar estrategias efectivas para fomentar una relación más consciente y equilibrada con la comida. Dentro de este marco, la educación nutricional adquiere un papel crucial al integrar el desarrollo de habilidades para afrontar y gestionar las emociones y la práctica de técnicas de *mindfulness* o atención plena durante la alimentación. Este enfoque permite y facilita una relación más consciente y menos impulsiva con la comida, disminuyendo así la tendencia de comer por razones puramente emocionales (Arconada Escuderos, 2025; Palomino-Pérez, 2020).

Uno de los pilares fundamentales que Arconada Escuderos (2025) cree necesario, es la alimentación consciente o *mindful eating*, una práctica que invita a dedicar toda nuestra atención al acto de comer, saboreando cada bocado sin distracciones. Este enfoque ofrece múltiples beneficios, incluyendo un mayor control sobre la cantidad de alimentos que consumimos, una disminución de la tendencia a comer por impulsos emocionales, una mejora en la digestión y la absorción de nutrientes, y una reducción del estrés asociado a la alimentación.

Otro pilar fundamental es que la educación nutricional puede complementar el desarrollo de la inteligencia emocional al fomentar la autoconciencia sobre los propios hábitos alimentarios y las emociones que los impulsan. Al comprender mejor la relación entre el estado emocional y la elección de alimentos, las personas pueden aprender a gestionar

sus emociones de manera más efectiva y evitar recurrir a la comida como una estrategia de afrontamiento poco saludable. Además, la educación nutricional puede ofrecer estrategias prácticas para planificar comidas saludables, manejar los antojos y mantener una alimentación equilibrada incluso en situaciones de estrés o aislamiento, contribuyendo así al bienestar físico y emocional (López-Alvarado y Mamani-Urrutia, 2022).

Por lo que, para cultivar una relación más saludable con la comida, se recomienda identificar las emociones que influyen en nuestros hábitos, optar por la educación nutricional en lugar de dietas restrictivas, practicar la alimentación consciente, buscar apoyo profesional si la comida impacta significativamente nuestro estado emocional, y aprender a distinguir entre las señales de hambre física y emocional (Arconada Escuderos, 2025).

Asimismo, se debería tener en cuenta y cada vez dar más importancia a la incorporación de la educación nutricional en los centros educativos. Como Bolaños Ríos (2009) sugiere, dicha incorporación de la educación nutricional en el currículo escolar puede ayudar a contrarrestar la influencia negativa de los medios de comunicación y las presiones sociales que promueven ideales de delgadez poco realistas y dietas restrictivas. Al ofrecer información objetiva y basada en la ciencia, los centros educativos pueden fomentar una comprensión más equilibrada de la alimentación y el peso corporal, promoviendo la autoestima y la aceptación del propio cuerpo. Además, la educación nutricional en las escuelas puede enseñar a los estudiantes a identificar las señales de hambre y saciedad, a tomar decisiones alimentarias informadas y a desarrollar hábitos alimentarios saludables que perduren a lo largo de la vida, actuando así como una medida preventiva primaria contra el desarrollo de los TCA.

Por ende, la compleja interacción entre la psicología y la alimentación subraya la necesidad imperante de una educación nutricional integral, considerándola como una herramienta valiosa para empoderar a las personas a tomar control de su alimentación, especialmente en momentos desafiantes, y para promover una relación más consciente y saludable con la comida, en sinergia con el desarrollo de la inteligencia emocional. Asimismo, esta no solo debe enfocarse en los aspectos fisiológicos de la nutrición, sino también en la influencia de las emociones en nuestros hábitos alimentarios y en el fomento de una relación saludable y consciente con la comida. Al proporcionar las herramientas y el conocimiento necesarios, especialmente en entornos educativos y en

momentos de vulnerabilidad emocional, se puede fortalecer la capacidad de las personas para tomar decisiones alimentarias informadas, prevenir trastornos de la conducta alimentaria y cultivar un bienestar físico y mental duradero.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación, distribuida en el diseño y en la aplicación de una propuesta de intervención educativa, adquiere de manera predominante un enfoque metodológico cualitativo. Esta elección responde al objetivo principal del Trabajo Fin de Máster: comprender en profundidad las experiencias, percepciones y valoraciones del alumnado en relación con la promoción de hábitos de vida saludables, con un énfasis particular en la inteligencia emocional y la nutrición. La metodología cualitativa, tal como se aborda en el presente TFM, se concibe como una forma de investigación que busca la comprensión profunda y contextualizada de experiencias, fenómenos y comportamientos humanos, priorizando la riqueza interpretativa sobre la mera cuantificación (Tracy, 2020).

En el marco de esta propuesta de intervención, el enfoque cualitativo ha posibilitado un acercamiento flexible y adaptativo al objeto de estudio. Se ha facilitado la observación detallada de las dinámicas grupales, la escucha activa de las narrativas del alumnado y la recopilación de sus impresiones y valoraciones sobre las actividades propuestas. Este abordaje ha sido imprescindible para identificar y establecer no solo los conocimientos obtenidos, sino también los cambios en actitudes, la gestión emocional y la toma de conciencia en relación a los hábitos saludables. La recogida de datos se ha realizado a través de herramientas como el diario de campo, las observaciones participantes y la retroalimentación cualitativa adquirida directamente del estudiantado (mediante comentarios verbales y sugerencias en las rúbricas de evaluación), permitiendo así una perspectiva integral de la efectividad de la intervención y de las repercusiones emocionales y cognitivas originadas en el alumnado.

Además del enfoque cualitativo de la investigación, el diseño de este TFM se sostiene en un método de intervención con un enfoque práctico. Este enfoque se caracteriza por aplicar conocimientos teóricos a situaciones reales, buscando resolver problemáticas concretas o desarrollar soluciones útiles en un contexto específico (Lewin, 1946). En este caso, la intervención se ha plasmado en el diseño e implementación de la campaña "Un viaje a través de las emociones, los valores y los alimentos", que ha sido llevada a la práctica con adolescentes de 1º y 2º de la ESO. La propuesta se explica e interpreta en un

conjunto de actividades didácticas específicas, diseñadas para fomentar la inteligencia emocional y la nutrición en el marco de la promoción de los hábitos saludables. Dicha propuesta aplicada permite comprobar la viabilidad y la efectividad de las estrategias pedagógicas en un ambiente educativo real, generando datos empíricos que retroalimenten tanto el diseño como la comprensión de los sucesos contemplados.

El empleo de este método de intervención práctico se alinea con los enfoques pedagógicos que subyacen a la propuesta: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje activo. El diseño de las actividades ha prevalecido la interacción entre iguales y la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje. Mediante dinámicas grupales, reflexiones conjuntas y la resolución de situaciones simuladas, se ha impulsado que las y los alumnos construyan el conocimiento colaborativamente y experimenten de manera directa los conocimientos trabajados. Por ejemplo, en la exploración de la inteligencia emocional, se promovió el diálogo y la empatía a través de roles o la identificación de emociones en situaciones cotidianas; y en la nutrición, se recurrió a diversas actividades prácticas que requerían la interacción y el debate entre ellas y ellos.

Estos enfoques, intrínsecos a la metodología cualitativa al producir datos valiosos en contexto, han sido herramientas para que la intervención no solo transmitiera información, sino que proporcionara un aprendizaje significativo y transformador en las vidas del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención representa la realización práctica de la metodología de diseño e intervención de carácter aplicado, previamente detallada en los apartados anteriores. Tomando como punto de partida una base teórica y fundamentada en la necesidad de un desarrollo integral del alumnado de la ESO, este apartado detalla el procedimiento llevado a cabo para el diseño, la estructuración y posterior implementación de la campaña. Su composición y su contenido han sido elaborados con la intención de traducir los objetivos generales del TFM en actividades didácticas específicas, diseñadas bajo los principios del aprendizaje cooperativo y activo, y adaptadas al perfil específico del alumnado y al contexto del centro educativo, garantizando así la coherencia entre la teoría, la metodología y la práctica.

6.1. Contextualización

Se propone una intervención educativa centrada en el ámbito emocional y nutricional. El contexto en el que se llevará a cabo dicha intervención será en un instituto de Palencia, con alumnado de 1º y 2º de la ESO. Su temporalización se plantea en 22 semanas lectivas, con sesiones semanales de 1 hora, realizándose en las horas de las asignaturas de Educación en Valores Cívicos y Éticos, y de Biología y Geología. Las actividades que se llevarán a cabo estarán divididas cada una en 1, 2 o 3 sesiones de 50 minutos.

6.1.1. Características del centro

Este instituto se define como un centro educativo público y laico, lo que implica que está abierto a cualquier estudiante que cumpla con los requisitos legales establecidos. Su proyecto educativo de centro (PEC) reconoce la diversidad como un rasgo fundamental de su alumnado. Los estudiantes llegan con distintos propósitos, inquietudes y niveles de motivación, influenciados por sus contextos familiares, socioeconómicos y culturales.

La convivencia en el centro se considera generalmente positiva, aunque se dan los conflictos típicos de la adolescencia. Estos problemas se gestionan priorizando la comunicación y el acuerdo, con un papel relevante para la mediación, los círculos de diálogo y las prácticas restaurativas. Para facilitar este proceso, se cuenta con un equipo de alumnos mediadores comprometidos. A pesar de esto, se observa un incremento gradual de los conflictos originados, sobre todo, por un uso inadecuado de las herramientas digitales, y esto se está manifestando en edades cada vez más tempranas.

El profesorado de este centro constituye un equipo humano notablemente comprometido con la dinámica escolar. Su participación en los diversos proyectos e iniciativas se distingue por una actitud proactiva y una gran dedicación, siendo las excepciones muy escasas. Un reflejo de este espíritu de colaboración se observa en la alta asistencia a las actividades de formación permanente llevadas a cabo en los últimos cursos, así como en el considerable número de proyectos en los que el claustro ha tomado parte de forma activa.

En lo que respecta a las familias, la relación establecida se caracteriza, en general, por su consistencia, manteniéndose una comunicación eficaz y constante a través de los diferentes canales disponibles con tutores, profesores, el departamento de orientación y

el equipo directivo. Aun así, se considera importante intensificar la implicación de ciertos grupos familiares para favorecer el desarrollo de algunos de sus hijos. Es relevante mencionar la existencia de una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) muy activa, que colabora con entusiasmo con el centro, especialmente en las actividades vinculadas a la mejora de la convivencia escolar.

Centrándonos ahora en la infraestructura, el mobiliario y la ubicación del centro, podemos decir que el IES está ubicado en dos edificios. Entre los dos tienen 2 gimnasios, 27 aulas normales, además de otras 9 aulas para desdobles, aula polivalente, biblioteca, Laboratorios de Biología y de Física y Química, Aula de Música y otras 4 aulas de Informática.

La estructura urbana de la ciudad presenta una limitación en cuanto a recursos culturales en la proximidad del centro, como bibliotecas, salas de exposiciones o teatros. No obstante, estas instalaciones resultan fácilmente accesibles. En contraste, se ha experimentado una mejora significativa en las dotaciones deportivas en los últimos años, hasta el punto de que el barrio puede considerarse bien provisto en este aspecto.

En lo referente a la organización del instituto, las clases se desarrollan de lunes a viernes, con un horario de 08:30 a 14:15 horas, incluyendo un descanso entre las 11:10 y las 11:35 horas. Adicionalmente, de lunes a jueves por la tarde, el centro abre de 16:00 a 18:30 horas para impartir las clases del programa de apoyo y refuerzo educativo (PROA+) dirigido al alumnado de 1º y 2º de la ESO. Este servicio tiene como objetivo ayudar a aquellos estudiantes que lo necesiten, centrándose principalmente en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. Durante este horario, también se ofrece la posibilidad de realizar exámenes y llevar a cabo actividades extraescolares y complementarias.

Por último, la estructura organizativa del centro se basa en una serie de normas de organización que hay que seguir. Dicha estructura se articula por medio de órganos de gobierno, órganos de coordinación docente y junta de delegados.

6.1.2. Características del alumnado

El alumnado del centro es diverso, habiendo alumnado normativo y alumnado no normativo. Entre el segundo grupo, se observa diferentes contextos, como, por ejemplo: alumnado que forma parte de familias bastante desestructuradas; alumnado cuyos padres

no están pendientes de su bienestar ni de su vida; alumnado que rechaza y no se comporta adecuadamente con su familia; alumnado bastante absentista tanto por problemas de salud, como por juntarse con personas influenciables negativamente; entre otros. Este estudiantado en la mayoría de las ocasiones, consume drogas, tiene comportamientos promiscuos sexualmente hablando, tiene intentos autolíticos, han sufrido agresiones sexuales, han sufrido y/o sufren acoso escolar, etc.

Parte de ese alumnado que se encuentra en condiciones de riesgo y vulnerabilidad, acuden al departamento de orientación buscando algún tipo de ayuda, para obtener una guía u orientación para conseguir ayudas económicas o apoyo social, alternativas a sus problemas, soluciones a sus necesidades, un espacio de escucha y desahogo, entre otros.

6.2. Objetivos

Objetivo general:

Promover el desarrollo integral del alumnado de 1º y 2º de la ESO, fomentando el autoconocimiento, la gestión emocional, la interacción social, el pensamiento crítico y la adopción de hábitos saludables, incluyendo la educación nutricional, para una convivencia democrática y un desarrollo personal pleno.

Objetivos específicos:

- Comprender conceptos clave como identidad, autonomía, moralidad, emociones y valores, e identificar los suyos propios para analizar cómo influyen en sus decisiones.
- Desarrollar habilidades de autonomía, pensamiento crítico y análisis para evaluar argumentos y tomar decisiones informadas.
- Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos y fortalecer el sentido de responsabilidad y compromiso con los demás.
- Identificar y exteriorizar asertivamente las propias emociones y sentimientos, así como reconocer y valorar los de los demás, fortaleciendo las capacidades afectivas.
- Desarrollar y promover habilidades de comunicación asertiva y resolución de conflictos, fomentando una actitud de escucha activa, así como la empatía y la comprensión hacia las diferentes perspectivas.
- Reflexionar sobre situaciones cotidianas y evaluar diferentes opciones de acción.

- Comprender la relevancia de una dieta saludable y sus características principales.
- Reconocer los aparatos y sistemas del cuerpo humano implicados en la función de nutrición.
- Examinar de manera crítica los hábitos alimentarios propios y ajenos, basándose en elementos fisiológicos para plantear mejoras.
- Reconocer la información científica con respecto a la nutrición, diferenciándola de bulos y pseudociencias.
- Apreciar la aportación de la ciencia en el ámbito de la nutrición y la salud.
- Proponer y adoptar hábitos saludables conectados con la alimentación y el consumo responsable.

La intervención diseñada se justifica de manera coherente con el objetivo principal del TFM, de promover hábitos de vida saludables en adolescentes de la ESO, poniendo el foco en la inteligencia emocional y la nutrición. Cada objetivo específico de la intervención, desde el autoconocimiento emocional y la comunicación asertiva hasta la comprensión de la nutrición y el fomento de hábitos alimentarios responsables, se ve reflejado y abordado por las actividades llevadas a cabo. De este modo, la propuesta garantiza un desarrollo integral y práctico, alineando la teoría del TFM con la aplicación en el aula y contribuyendo al bienestar general del alumnado.

6.3. Metodología de trabajo

La metodología que se utiliza a la hora de diseñar las actividades y con la que se espera trabajar durante su realización, se basa en dos enfoques principales: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje activo.

Aprendizaje Cooperativo (AC):

El aprendizaje cooperativo, según los autores Slavin (1995), Johnson y Johnson (1999) y Darnell (2021), se fundamenta en la premisa de que el estudiantado aprende de manera más efectiva cuando trabajan en conjunto para alcanzar un objetivo común. El objetivo es desarrollar habilidades sociales y de liderazgo, así como aprender el contenido de la materia. Fundamentada en la teoría de la interdependencia positiva, esta metodología sostiene que el trabajo en equipo favorece un aprendizaje más profundo que el trabajo individual. En esta modalidad, los alumnos se organizan en grupos pequeños y heterogéneos, lo que fomenta la diversidad de perspectivas y habilidades.

Algunas de las características del aprendizaje cooperativo son: la división en grupos pequeños y establecidos; la interdependencia positiva y la interacción social; la responsabilidad individual y grupal, en la que cada estudiante tiene una tarea específica, pero todos son responsables del resultado final; la tarea y el objetivo comunes; la retroalimentación; y el desarrollo de habilidades sociales, como la escucha activa, la negociación y la resolución de conflictos. Algunos beneficios del aprendizaje cooperativo pueden ser: una mayor motivación, un mejor rendimiento académico y un buen desarrollo de habilidades sociales.

Aprendizaje Activo (AA):

El aprendizaje activo se centra en involucrar al alumnado de manera proactiva en su propio proceso de aprendizaje. En lugar de ser receptores pasivos de información, este participa en actividades que les permiten construir su propio conocimiento. Esta metodología se basa en la participación activa, en que las y los estudiantes realizan tareas como resolver problemas, experimentar, investigar y discutir (Bonwell y Eison, 1991; Prince, 2004). Algunas de las características del aprendizaje activo son: la construcción del conocimiento, construyen su propio significado a partir de sus experiencias; la motivación intrínseca da pie a un aprendizaje más relevante y significativo; la diversidad de actividades. Algunos beneficios del aprendizaje activo pueden ser: una mayor retención del conocimiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y una mayor satisfacción con el aprendizaje.

6.4. Diseño de la propuesta

El título del diseño de la propuesta es “Un viaje a través de las emociones, valores y alimentos”, con una temporalización de 22 sesiones y dirigido a Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en particular a 1º y 2º de ESO.

Los objetivos de etapa a tener en cuenta se recogen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (2022), el cual dispone que la ESO favorecerá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan llevar a cabo diferentes acciones recogidas en el Anexo 1. A continuación, en la Tabla 2 y en la Tabla 3, se expondrá la fundamentación curricular de las dos asignaturas principales que se tendrán en cuenta a la hora del diseño.

Tabla 2

Fundamentación curricular Asignatura 1. Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta curricular.

Fundamentación curricular Educación en Valores Cívicos y Éticos				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE. 1. Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.	1.1. Construir y expresar un concepto ajustado de sí mismo reconociendo las múltiples dimensiones de su naturaleza y personalidad, así como de la dimensión cívica y moral de la misma, a partir de la investigación y el diálogo en torno a diversas concepciones sobre la naturaleza humana.	1. Conoce los valores, las normas y los derechos como personas ciudadanas. 2. Reconoce y externaliza tanto las emociones propias como las ajenas en las actividades planteadas. 3. Demuestra el desarrollo de su pensamiento crítico en sus intervenciones en las actividades propuestas.	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptorios: CCL2, CPSAA1, CC1, CC2, CC3.	1, 7, 8 y 15.
	1.2. Identificar, gestionar y comunicar ideas, emociones, afectos y deseos con comprensión y empatía hacia las demás personas, demostrando autoestima y compartiendo			

	<p>un concepto adecuado de lo que deben ser las relaciones con otras personas, incluyendo el ámbito afectivo-sexual.</p>			
	<p>1.3. Desarrollar y demostrar autonomía moral a través de la práctica de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, y el diálogo respetuoso con los demás en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el ejercicio de los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las conductas adictivas y el acoso escolar.</p>			
<p>CE. 2.: Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento</p>	<p>2.2. Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento</p>	<p>1. Demuestra en su comportamiento diario actitudes respetuosas, solidarias y tolerantes hacia</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CD3,</p>	<p>1, 3, 8 y 15.</p>

<p>fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.</p>	<p>del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo que impliquen tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos explícitos.</p>	<p>sus compañeros, docentes y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>2. Participa activamente en la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva, buscando soluciones equitativas para todas las partes involucradas.</p> <p>3. Reconoce y valora la diversidad mostrando respeto por las diferencias individuales.</p>	<p>CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1.</p>	
	<p>2.3. Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de posición en torno a cuestiones éticas de actualidad como la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia, así como sobre los fines y límites</p>			

	<p>éticos de la investigación científica.</p> <p>2.4. Tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos.</p>			
<p>CE. 4.: Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de</p>	<p>4.1. Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de sí mismo y de los otros, identificando,</p>	<p>1. Diferencia y valida las emociones y los sentimientos propios y ajenos a través de las dinámicas llevadas a cabo.</p> <p>2. Escucha activamente a los demás,</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CC3,</p>	<p>1, 3, 4, 8, 12, 13, 14 y 15.</p>

una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza.	analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y sentimientos, y reconociendo y valorando los de los demás en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.	mostrando respeto por sus opiniones. 3. Trabaja en equipo y resuelve conflictos de manera pacífica y constructiva.	CCEC3.	
--	---	---	--------	--

Tabla 3

Fundamentación curricular Asignatura 2. Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta curricular.

Fundamentación curricular Biología y Geología				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE. 1. Interpretar y transmitir información y datos científicos, argumentando sobre ellos y utilizando diferentes formatos, para analizar conceptos y procesos de las ciencias biológicas y	1.2. Facilitar la comprensión y análisis de información sobre procesos biológicos y geológicos o trabajos científicos transmitiéndola de forma clara y utilizando la terminología y	1. Explica fenómenos complicados usando representaciones visuales y vocabulario científico apropiado. 2. Sintetiza información científica sobre procesos	Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptorios: CCL1, CCL2, CCL5, STEM4, CD2, CD3, CCEC4.	2, 5, 6, 7, 8, 9 y 15.

<p>geológicas.</p>	<p>los formatos adecuados (modelos, gráficos, tablas, vídeos, informes, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos, contenidos digitales, etc.).</p>	<p>biológicos o geológicos en formatos comprensibles.</p> <p>3. Lleva a cabo modelos o simulaciones de conceptos biológicos o geológicos, aplicando principios de diseño de ingeniería.</p>		
<p>CE.2. Identificar, localizar y seleccionar información, contrastando su veracidad, organizándola y evaluándola críticamente, para resolver preguntas relacionadas con</p>	<p>2.1. Resolver cuestiones sobre Biología y Geología localizando, seleccionando y organizando información de distintas fuentes y citándolas correctamente.</p>	<p>1. Solventa consultas de Biología y Geología, citando fuentes científicas válidas y diferenciándolas de pseudociencias.</p> <p>2. Identifica contribuciones</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL3, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CD5, CPSAA4.</p>	<p>2, 5, 6, 7, 8, 9 y 15.</p>

las ciencias biológicas y geológicas.	<p>2.2. Reconocer la información sobre temas biológicos y geológicos con base científica, distinguiéndola de pseudo-ciencias, bulos, teorías conspiratorias y creencias infundadas y manteniendo una actitud escéptica ante estos.</p>	<p>científicas importantes, reconociendo el papel de la mujer y el carácter colaborativo de la ciencia.</p> <p>3. Ubica y ordena información científica fiable sobre temas biológicos y geológicos, sosteniendo una actitud crítica ante bulos y creencias infundadas.</p>		
	<p>2.3. Valorar la contribución de la ciencia a la sociedad y la labor de las personas dedicadas a ella con independencia de su etnia, sexo o cultura, destacando y reconociendo el papel de las mujeres científicas y entendiendo la investigación como una labor colectiva e interdisciplinar en constante evolución.</p>			
CE.4. Utilizar el razonamiento y el pensamiento computacional,	4.1. Resolver problemas o dar explicación a	1. Resuelve dificultades biológicas o geológicas	Esta competencia específica se conecta con	2, 5, 6, 7, 8, 9 y 15.

<p>analizando críticamente las respuestas y soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario, para resolver problemas o dar explicación a procesos de la vida cotidiana relacionados con la biología y la geología.</p>	<p>procesos biológicos o geológicos utilizando conocimientos, datos e información proporcionados por el docente, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional o recursos digitales.</p>	<p>utilizando datos y razonamiento lógico-computacional.</p> <p>2. Explica conocimientos biológicos o geológicos con información y recursos digitales.</p> <p>3. Valora de manera crítica soluciones a problemas sobre fenómenos biológicos y geológicos.</p>	<p>los siguientes descriptores: STEM1, STEM2, CD5, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4.</p>	
<p>CE.5. Analizar los efectos de determinadas acciones sobre el medio ambiente y la salud, basándose en los fundamentos de las ciencias biológicas y de la Tierra, para promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud</p>	<p>5.3. Proponer y adoptar hábitos saludables, analizando las acciones propias y ajenas con actitud crítica y a partir de fundamentos fisiológicos.</p>	<p>1. Plantea y adopta hábitos saludables en base a fundamentos fisiológicos y una actitud crítica.</p> <p>2. Examina de forma crítica hábitos propios y ajenos, justificando propuestas saludables con base científica.</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: STEM2, STEM5, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CC4, CE1, CC3.</p>	<p>12, 13, 14 y 15.</p>

individual colectiva.	y				
--------------------------	---	--	--	--	--

6.4.1. Contenidos de la materia

En la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos, los saberes básicos se distribuyen en tres bloques, a tener en cuenta para esta SA:

Bloque 1 - Autoconocimiento y autonomía moral: Se trata de invitar al alumnado, a través de la toma de conciencia y la expresión de diversas facetas de su personalidad, a una investigación sobre aquello que le constituye y diferencia como persona, promoviendo la gestión de emociones y deseos, y la deliberación racional en torno a los propios fines y motivaciones. Más concretamente:

- La investigación ética y la resolución de problemas complejos. El pensamiento crítico y filosófico.
- La naturaleza humana y la identidad personal. La investigación ética y la resolución de problemas complejos. El pensamiento crítico y filosófico.
- La educación de las emociones y los sentimientos. La autoestima personal. La igualdad y el respeto mutuo en las relaciones con otras personas.
- La educación afectivo-sexual.
- Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad.
- La ética como guía de nuestras acciones. La reflexión en torno a lo valioso y los valores: universalismo y pluralismo moral. Normas, virtudes y sentimientos morales. Éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud.
- El problema de la desinformación. La protección de datos y el derecho a la intimidad. El ciberacoso y las situaciones de violencia en las redes. Las conductas adictivas.

Bloque 2 - Sociedad, justicia, democracia: Se pretende que el alumnado entienda la raíz social y cultural de su propia identidad, reconociendo las distintas estructuras y relaciones que constituyen su entorno social y reflexionando sobre la dimensión normativa, ética y afectiva del mismo. Más concretamente:

- Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La resolución pacífica de conflictos. La empatía con los demás.

- Las distintas generaciones de derechos humanos. Su constitución histórica y relevancia ética. Los derechos de la infancia.
- La igualdad de género y las diversas olas y corrientes del feminismo. La prevención de la explotación y la violencia contra niñas y mujeres. La corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados.
- El interculturalismo. La inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades etnocultural y de género. Los derechos LGTBIQ+.

En la asignatura Biología y Geología, los saberes básicos se distribuyen en ocho bloques, a tener en cuenta para esta SA:

Bloque 6 - Cuerpo humano: Se pretende que el estudiantado estudie el organismo desde un punto de vista analítico y holístico a través del funcionamiento y la anatomía de los aparatos y sistemas implicados en las funciones de nutrición, relación y reproducción. Más concretamente:

- Importancia de la función de nutrición. Los aparatos que participan en ella.
- Anatomía y fisiología básicas de los aparatos digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor y reproductor.
- Visión general de la función de relación: receptores sensoriales, centros de coordinación y órganos efectores.
- Relación entre los principales sistemas y aparatos del organismo implicados en las funciones de nutrición, relación y reproducción mediante la aplicación de conocimientos de fisiología y anatomía.

Bloque 7 – Hábitos saludables: Se procura que el alumnado conozca los comportamientos beneficiosos para la salud con respecto a la nutrición y la sexualidad, así como los efectos perjudiciales de las drogas. Más concretamente:

- Características y elementos propios de una dieta saludable y su importancia.
- Conceptos de sexo y sexualidad: importancia del respeto hacia la libertad y la diversidad sexual y hacia la igualdad de género, dentro de una educación sexual integral como parte de un desarrollo armónico.
- Educación afectivo-sexual desde la perspectiva de la igualdad entre personas y el respeto a la diversidad sexual. La importancia de las prácticas sexuales responsables. La asertividad y el autocuidado. La prevención de infecciones de

transmisión sexual (ITS) y de embarazos no deseados. El uso adecuado de métodos anticonceptivos y de métodos de prevención de ITS.

- Las drogas legales e ilegales: sus efectos perjudiciales sobre la salud de los consumidores y de quienes están en su entorno próximo.

Los hábitos saludables: su importancia en la conservación de la salud física, mental y social (higiene del sueño, hábitos posturales, uso responsable de las nuevas tecnologías, actividad física, autorregulación emocional, cuidado y corresponsabilidad, etc.).

6.4.2. Contenidos de carácter transversal

El área de Educación en Valores Cívicos y Ético y de Biología y Geología, se interrelacionan con otras áreas del currículo favoreciendo la comprensión de los aprendizajes. Así, a la hora de realizar las actividades propuestas, podemos observar que se establece una estrecha relación con el área de Geografía e Historia, promoviendo aprendizajes relacionados al desarrollo de la propia identidad y la de los demás, la vida en sociedad, la diversidad cultural, la adquisición de habilidades y destrezas sociales, el análisis y la vivencia en valores, entre otros. Esto impulsará el fomento del desarrollo de procesos que potencien la participación individual para lograr fines colectivos a nivel social.

Asimismo, el uso instrumental de la lengua como medio comunicativo, la escucha activa, el respeto a las opiniones propias y ajenas, el uso del pensamiento crítico y reflexivo, la gestión de las emociones, la utilización del lenguaje oral y escrito como herramienta fundamental para la adquisición y transmisión de conocimientos, de opiniones, pensamientos y experiencias son propios del área Lengua Castellana y Literatura.

De igual modo, la observación y valoración de entornos sociales y culturales, las expresiones artísticas, culturales y patrimoniales vinculadas a las personas como ser social implica una relación tanto con el área de Educación Plástica y Visual, como con el área de Música y Danza.

6.4.3. Diseño de las actividades

El diseño de todas las actividades que componen la Situación de Aprendizaje se encuentra en el Anexo 2. A continuación, se exponen las sesiones del diseño de intervención que se han llevado a la práctica con el alumnado de 1º y 2º de la ESO son: actividad 2 – sesión

3; actividad 3 – sesión 1 y 2; actividad 5 – sesión 1 y 2; y actividad 14 – sesión 1. Y, parte del material utilizado en las mismas se recoge en el Anexo 4.

Actividad 2: Trivial de las emociones

Sesión 3

Comenzaremos esta sesión explicando al alumnado qué se entiende por fortalezas y talentos, capacidades y habilidades individuales. Después de la introducción, se dedicará un tiempo a la introspección individual. Cada uno de las y los alumnos tomará unos minutos para reflexionar sobre sus propias cualidades positivas. El objetivo será elaborar una lista personal de al menos diez fortalezas que consideren que les definen. Estas pueden ser habilidades, rasgos de personalidad, talentos o cualquier otra característica que les haga sentir orgullosos/as de sí mismos/as.

Además de mirar hacia dentro, se les invitará a observar a sus compañeros y compañeras, y pensar en una fortaleza particular que destacarían en cada uno de ellas y ellos. No es necesario que sea algo complejo, puede ser una cualidad que admiren o una manera positiva en la que interactúan con los demás. Se les pedirá que anoten esa fortaleza de sus compañeros para, más tarde, compartirla con ellos.

Una vez que todos hayan tenido tiempo para reflexionar y escribir, crearemos un espacio de escucha activa en el aula. De forma voluntaria, cada uno compartirá con el resto de la clase algunas de las fortalezas que ha identificado en sí mismo y, al hacerlo, se les animará a que expliquen brevemente por qué creen que las poseen, quizás recordando alguna situación o experiencia donde esa cualidad se manifestó. Asimismo, el resto de la clase tendrá la oportunidad de compartir la fortaleza que previamente había pensado sobre ese compañero o compañera. Este momento busca ser un espejo que nos devuelva una imagen enriquecida de cómo nos perciben los demás y validar nuestras propias percepciones.

Y, para la última parte de la sesión, se les propondrá un ejercicio de conexión su vuestro futuro, en el que tendrán que escribir una carta dirigida a su "yo" de dentro de tres años o más. Para guiar su escritura, se les ofrecerá un guion orientativo con posibles temas a abordar y se les pondrá música tranquila para favorecer la escritura. Cuando terminen, se les ofrecerá unos sobres de colores donde tendrán que guardar esas cartas para que, en un futuro, puedan leerlas.

Por último, se dedicará un rato a reflexionar sobre la sesión realizada.

Con esta actividad se pretende fomentar la autoconciencia y la valoración personal entre ellas y ellos, además de desarrollar la empatía y la observación positiva hacia los demás, promoviendo un ambiente de respeto y reconocimiento mutuo en el aula. Asimismo, contribuye a fortalecer la confianza y la cohesión grupal, así como estimular la reflexión sobre el presente y las aspiraciones personales.

- Técnicas específicas	Organización del espacio:	Agrupamiento: Individual.	Cronograma y tiempos:	Materiales y recursos:
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------------

<p>de AC.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>A través de la reflexión.</p>	<p>En el aula principal.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Explicación: 5-10 min. - Desarrollo de la primera dinámica: 10-15 min. - Desarrollo de la segunda dinámica: 15-20 min. - Reflexión final: 5-10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel - Lápices o bolígrafos - Sobres de colores - Guion para la carta - Pantalla digital
---	------------------------------	--	--	--

Actividad 3: Conectando nuestras voces y resolviendo juntos nuestros desafíos

Sesión 1

Previamente a la realización de esta sesión, se comunicará al alumnado que la misma se llevará a cabo en el patio principal del centro educativo.

Iniciaremos este taller con una pregunta fundamental que nos servirá como punto de partida para explorar y compartir nuestras ideas y reflexiones iniciales sobre el mundo de la comunicación: ¿Por qué creéis que es importante comunicarnos bien?

A partir de las aportaciones que el estudiantado haga, se profundizará brevemente en cada uno de los tres pilares esenciales sobre los que se asienta una comunicación efectiva. Se explorará la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la importancia de la escucha activa. Para concluir con la parte introductoria, se resaltarán la relevancia de la comunicación asertiva. Mientras se va explicando, se repartirá a cada alumno/a un folio con esta parte de la sesión impresa.

La dinámica que se hará a continuación, llamada “Espejo Mágico”, será la puesta en práctica de lo que hemos introducido con anterioridad. Para ello, se dividirá a la clase en parejas, procurando que la composición de las parejas sea variada y enriquecedora para la interacción, teniendo en cuenta la dinámica del grupo.

Dentro de cada pareja, uno de los integrantes actuará como el "emisor" y el otro como el "espejo". Durante aproximadamente tres minutos, el emisor realizará diferentes gestos y expresiones faciales, sin emitir palabras. El compañero que actúa como espejo tendrá la tarea de imitar con la mayor precisión posible cada uno de estos movimientos y expresiones. Transcurrido este tiempo, los roles se invertirán.

Una vez que ambos miembros de la pareja hayan tenido la oportunidad de ser emisor y espejo, dedicaremos un tiempo de entre cinco y diez minutos a la reflexión conjunta sobre la experiencia. Para guiar esta reflexión, lanzaremos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo nos comunicamos sin palabras?
- ¿Qué importancia tienen los gestos?
- ¿Qué habéis sentido durante la actividad?

En la última parte de la sesión, se intentará crear un debate en el que todos puedan aportar sus puntos de vista sobre la importancia de la comunicación no verbal en diferentes contextos de la vida cotidiana, como en las relaciones personales, en el ámbito académico o incluso en situaciones más formales. Además, se intentará profundizar en la conexión entre la comunicación verbal y no verbal, analizando cómo ambos canales se complementan y deben ser coherentes para lograr una comunicación efectiva.

Con esta actividad se pretende sensibilizar al alumnado sobre la importancia y la complejidad de la comunicación humana, que experimenten de forma directa el poder de la comunicación no verbal a través del cuerpo. También se pretende ampliar su comprensión sobre la interacción entre los diferentes canales de comunicación, la relevancia de la comunicación asertiva, fomentando una mayor conciencia de sus propias habilidades comunicativas.

<p>- Técnicas específicas de AC: Aprendizaje en parejas y debate estructurado.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: A través de la reflexión y a través del juego.</p>	<p>Organización del espacio: En el patio principal del centro educativo.</p>	<p>Agrupamiento: En parejas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte introductoria: 10-15 min. - Desarrollo de la actividad: 15-20 min. - Puesta en común y reflexión: 10-15 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios con la parte introductoria impresa
--	---	---	--	--

Sesión 2

Se presentará la actividad y se hablará de la importancia de las habilidades sociales y comunicativas en nuestro día a día, pero en particular a la hora de resolver conflictos y tomar buenas decisiones.

Se dividirá a la clase en grupos de 4 personas y se entregará a cada grupo una hoja con una situación diferente (ej: un amigo no quiere jugar contigo, te sientes excluido en un grupo, alguien te ha roto algo sin querer, etc.) Cada estudiante lee en silencio la situación y reflexiona sobre ella. Después irá seguida de una lectura grupal y lluvia de ideas sobre la situación. Se anotará en un papel las diferentes perspectivas y posibles soluciones propuestas de manera consensuada. Se pretenderá fomentar la escucha activa y el respeto por las opiniones de los

demás. Con esas ideas, deberán elaborar una propuesta eligiendo la mejor solución que crean posible y tendrán que redactarla de manera clara y concisa.

Continuando con la actividad, se les pedirá a las y los estudiantes que respondan a la siguiente pregunta y que la justifiquen: ¿Qué emociones creen que podrían sentir las personas involucradas en esta situación?

Para finalizar con la actividad, se le pedirá que compartan las soluciones y las emociones identificadas y se pretenderá genera una discusión grupal en la que el alumnado tendrán que compartir qué les ha parecido más difícil, que han aprendido sobre la resolución de conflictos y cómo pueden aplicar estas habilidades en su vida diaria.

Con esta actividad se pretende que el alumnado desarrollo habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como fomentar la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas y promover el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje, cooperación guiada y paneles de discusión.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Resolución de problemas, estudios de caso y mapas conceptuales.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4 personas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Presentación: 5 min.</p> <p>- Desarrollo de la actividad: 30 min.</p> <p>- Detección de emociones: 5 min.</p> <p>- Reflexión final: 10 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Hojas con diferentes situaciones cotidianas o conflictos</p> <p>- Papel y lápices de colores</p> <p>- Un gran papel para anotar las ideas del grupo</p>
---	--	--	--	---

Actividad 5: Taller de habilidades sociales

Sesión 1

Primero se hará una introducción, donde se explicará al estudiantado lo que van a realizar, en este caso un taller de role-playing para practicar habilidades sociales en diferentes situaciones que se pueden dar en nuestro día a día. Se comentará la importancia que tienen las habilidades sociales en la vida cotidiana y sus beneficios como, por ejemplo, tener mejores relaciones, mayor autoestima, etc. Por último, se explicará qué es el role-playing y cómo se va a desarrollar la actividad.

Se dividirá a la clase en 6 grupos de 4 personas, dando a cada grupo una carta con un escenario de interacción social (ej: rechazar una invitación, pedir ayuda, resolver una discusión, dar un cumplido, expresar desacuerdo, etc.) y una ficha con consejos sobre habilidades sociales (escucha activa, lenguaje corporal, tono de voz, etc.). Se dará un tiempo al alumnado para la preparación de un posible guion que cuadre con el escenario que les hemos dado. Deberán también decidir qué rol va a desempeñar cada uno el día de la representación.

Finalmente se dará lugar a resolver cualquier duda que tengan sobre cómo llevar a cabo la representación. Se les comentará que la próxima sesión la realizaremos en el salón de actos.

Con esta actividad se pretende fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes a través de la práctica en situaciones reales de la vida cotidiana, al igual que desarrollar la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Resolución de problemas, juegos de rol y simulaciones.</p>	<p>Organización del espacio: En la clase principal.</p>	<p>Agrupamiento: 6 grupos de 4 personas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de la actividad: 10 min. - Preparación de las representaciones, escribir un guion y repartición de roles en el grupo, y desarrollo de la actividad: 30 min. - Dudas a resolver: 10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartas con diferentes escenarios de interacción social - Fichas con consejos sobre habilidades sociales
---	--	---	--	---

Sesión 2

Se recordará al alumnado de qué iba la actividad de hoy, y se les pedirá que, de manera voluntaria y consensuada, elijan el orden de representación.

Cada grupo representará el escenario asignado frente al resto. Después de cada representación, el grupo ofrece feedback constructivo a los actores, destacando los aspectos positivos y sugiriendo mejoras.

Durante las representaciones, el o la profesora podrá intervenir si lo ve necesario para ofrecer consejos y trucos sobre cómo mejorar la comunicación, la expresión no verbal, etc., al igual que dará un feedback constructivo al final de la representación.

Para cerrar la actividad, se dedicarán unos 10 minutos a una reflexión final, donde se fomentará una discusión grupal sobre las experiencias vividas durante el role-playing.

Algunas preguntas guía para la reflexión final, en el caso de que no surja debate alguno:

- ¿Qué emociones experimentaste durante la representación?
- ¿Qué dificultades encontraste?
- ¿Qué aprendiste sobre ti mismo y sobre las habilidades sociales?
- ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido en tu vida diaria?

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Resolución de problemas, juegos de rol y simulaciones.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>- Salón de actos</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Recordatorio de la actividad – 5</p> <p>- Representación de las situaciones – 30’</p> <p>- Reflexión final – unos 10’</p>	<p>Materiales y recursos</p>
---	---	--	--	-------------------------------------

Actividad 14: ¡Superpoderes a la mesa!

Sesión 1

Al comenzar, se dividirá a la clase en grupos y se intentará crear un pequeño debate con la siguiente pregunta: ¿Qué alimentos creéis que dan más energía a Spiderman, Ladybug, Catnoir, Wonderwoman, Dash...? Asimismo, se recordará brevemente la importancia de nutrir el cuerpo y el cerebro, el impacto de un buen descanso y la conexión entre alimentación y bienestar emocional.

Después, se recordarán también los grupos básicos de alimentos usando la imagen del "Plato Saludable de Harvard", mientras se van colocando en una mesa diferentes alimentos reales. El alumnado, por grupos, recibirá un dibujo de un plato para dividirlo según el "Plato de Harvard". Con tarjetas de alimentos, crearán 2 platos saludables para superhéroes, explicando por qué dan energía y por qué son buenos para su menú. Cada grupo expondrá brevemente sus creaciones. Al terminar, se almorzará con los alimentos variados que se sacaron al inicio de la sesión.

Para finalizar, se ofrecerá un espacio de reflexión y resolución de posibles dudas.

Con esta actividad se procura que identifiquen y comprendan los grupos básicos de alimentos, la obtención de energía y el desarrollo de la fuerza, además de aplicar de forma práctica sus

conocimientos de nutrición.				
<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Aprendizaje a través de la creación.</p>	<p>Organización del espacio: En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento: 6 grupos de 4.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio: 5-10 min. - Desarrollo de la actividad: 15 min. - Almuerzo saludable: 15 min. - Reflexión: 5-10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folio con el dibujo de un plato - Tarjetas de alimentos - Lápices o bolígrafos - Pantalla digital - Alimentos variados

6.4.4. Atención a la diversidad

Por un lado, según EducaDUA (s.f.), se atenderá a las diferencias individuales teniendo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual es un marco educativo que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus habilidades o discapacidades. Para lograrlo, el DUA se basa en tres principios fundamentales:

- Proporcionar múltiples medios de implicación: El DUA busca avivar el interés y la motivación del estudiantado al ofrecer actividades variadas y significativas. Esto implica conectar el aprendizaje con las experiencias y los intereses de dicho alumnado, así como proporcionar opciones para que se impliquen de manera activa en el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar múltiples medios de representación: El DUA ofrece diversas formas de presentar la información, considerando las distintas maneras en que el estudiantado percibe y comprende el mundo. Esto implica utilizar una variedad de recursos como textos, imágenes, videos, audios y actividades prácticas para que cada estudiante pueda acceder al contenido de manera significativa.

- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: El DUA facilita múltiples opciones para que las y los estudiantes manifiesten lo que han aprendido. Esto incluye actividades como proyectos, presentaciones, debates, portafolios y evaluaciones alternativas, dando lugar a que cada estudiante exprese su conocimiento de acuerdo a sus fortalezas y preferencias.

Por otro lado, se tendrá en cuenta que entre el estudiantado del aula nos podemos encontrar con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ATDI). Es por eso que, se llevarán a cabo las adaptaciones necesarias atendiendo a las necesidades de dicho alumnado. Entre esas adaptaciones, por ejemplo, podrían estar:

- Demostrar de manera práctica la actividad a desarrollar o los conocimientos que se quieren hacer llegar al alumnado.
- Exponer los diferentes conocimientos a través de diversos recursos, como las infografías, vídeos, presentaciones, juegos dinámicos, etc.
- Aprendizaje cooperativo.
- Repetir la explicación las veces que sea necesario.
- El uso de pictogramas.
- Hacer protagonista al alumnado del proceso de aprendizaje.
- Entre otros.

En resumen, al implementar estos principios y tener en cuenta las necesidades del alumnado para realizar las adaptaciones correspondientes, las y los docentes pueden crear entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, donde el estudiantado tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

La fase de intervención es un pilar fundamental en el desarrollo de esta propuesta educativa, la cual ha brindado una valiosa oportunidad para contrastar las expectativas previas con la realidad de la práctica, así como para generar valiosos aprendizajes y consolidar una valoración general satisfactoria.

Al iniciar el proceso de diseño de la intervención, mis "imaginarios" o concepciones iniciales sobre las actividades y su acogimiento por parte del alumnado presentaban ciertas similitudes con la dinámica finalmente observada. Mis primeras sensaciones y percepciones señalaban que las actividades que estaba plasmando de manera teórica en el

papel se diferenciarían significativamente de las metodologías y temáticas a las que el alumnado estaba acostumbrado en el instituto. Antes de concretar el diseño consulté al profesorado, al Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC) y a las orientadoras para averiguar si los temas propuestos ya se trabajaban con el alumnado. Si bien se confirmó que la educación emocional era una temática que se había trabajado en alguna ocasión en el centro, no se abordaba de forma específica con el alumnado de 1º y 2º de la ESO, que era precisamente el grupo con el que se había planeado hacer la intervención. Esta confirmación reforzó mi imaginario inicial, y el contraste con la realidad de las y los estudiantes de estas edades confirmó que las actividades planteadas sí ofrecían un enfoque necesario para el alumnado.

A la hora de diseñar las actividades, reflexioné sobre las características y situaciones particulares de las personas con las que iba a interactuar. Esto se debía, en parte, a que algunas de ellas ya las había conocido previamente debido a circunstancias personales específicas. Tuve en cuenta aquellos aspectos que serían enriquecedores y de gran valor formativo, al tiempo que evalué qué temas podrían resultar más sensibles o delicados para ellas y ellos. Esta planificación en la selección de las dinámicas resultó ser un acierto, al igual que la forma en que se llevaron a cabo, priorizando siempre la creación de un ambiente seguro y confortable donde cada estudiante pudiera sentirse a gusto para expresarse. En gran medida, considero que logré construir este espacio adecuado para el alumnado. Además, tanto en la fase previa a la realización como durante la implementación de las actividades, fui consciente de que la programación diseñada podría o no desarrollarse exactamente según lo previsto, lo que permitió una flexibilidad fundamental.

La experiencia de esta intervención se tradujo en una serie de aprendizajes muy valiosos y significativos tanto a nivel personal como profesional. En primer lugar, siento que adquirí una mayor soltura y confianza al interactuar con el alumnado, lo que me permitió aprovechar de manera más eficaz los espacios del aula, principalmente durante los debates o el desarrollo de actividades grupales. Un ejemplo claro de este aprendizaje surgió tras la sesión de introducción con el estudiantado de 1º de ESO, cuando el PSC me ofreció una retroalimentación al respecto. Me sugirió que podría mejorar el inicio de los talleres lanzando preguntas que, partiendo de la emoción, atrajesen rápidamente la atención del alumnado y que se conectasen de manera directa con los contenidos a trabajar en las sesiones posteriores. Además, destacó la importancia de hacer uso de estas preguntas no

solo para suscitar interés, sino también para justificar la procedencia de actividades que se distancian de lo estrictamente académico, dado que el estudiantado suele interiorizar que programas como PROA+ están únicamente destinados al refuerzo de contenidos curriculares.

Asimismo, en la primera jornada de intervención, el PSC me aconsejó que sería más adecuado preguntar al alumnado si tenían la posibilidad de traer algo para merendar en la última sesión, en lugar de generar una expectativa o compromiso directo de que lo hicieran. Esta sugerencia fue un acierto, ya que no la había considerado previamente. Al adoptar este enfoque, no solo se tuvieron en cuenta las preferencias individuales del alumnado, sino que también se manifestó una sensibilidad hacia las diferentes situaciones socioeconómicas de sus familias, brindándoles la libertad de elegir la opción que mejor se adaptara a sus circunstancias.

Otro aprendizaje crucial, que se vio reflejado en varias intervenciones realizadas durante el periodo de prácticas, fue la necesidad de establecer límites claros como futuras profesionales de la educación, con el objetivo de promover el respeto mutuo y la disciplina necesaria en el aula. En una ocasión concreta, tuve que recordar al estudiantado la importancia de su participación activa en las diversas actividades, al mismo tiempo que les pedía un comportamiento adecuado, respetando los turnos de palabra y practicando la escucha activa. Esto implicó la necesidad de marcar un límite firme, dejando claro que no se permitirían conversaciones paralelas que pudiesen obstaculizar la fluidez de la clase e impedir la participación de las y los demás. Sin embargo, esta petición firme fue acompañada de una apertura: les transmití que cualquier duda, comentario o sugerencia sería bienvenido a lo largo de la sesión, generando e impulsando así un ambiente de seguridad y confianza que les animara a intervenir cuando lo consideraran oportuno.

En relación con la valoración global de la intervención, considero que se desarrolló de manera satisfactoria y de la mejor manera posible, alcanzando un buen nivel de ejecución. Fui consciente en todo momento de que los resultados podrían haber sido tanto mejores como peores, lo que resalta la complejidad propia a cualquier proceso educativo. Asimismo, valoro enormemente la oportunidad que esta experiencia me ha brindado para aplicar en un contexto real temas que considero fundamentales en la educación actual. Durante las sesiones, percibí cómo el alumnado, a pesar de sus hábitos, se permitió explorar su mundo interior desde una perspectiva más amable y positiva de lo que estaban

habitados. Este cambio se manifestó en sus reacciones ante los halagos y el reconocimiento, a los que, visiblemente, no parecían estar acostumbrados.

Otro aspecto relevante y recurrente que pude advertir fue la significativa importancia que tanto el estudiantado como sus familias otorgan al rendimiento académico. Esta priorización a menudo oculta la valoración del progreso personal, del desarrollo de habilidades transversales y de los avances realizados a lo largo del curso en otras dimensiones de su crecimiento. Esta diferencia pone de manifiesto la necesidad de continuar promoviendo una visión más integral del éxito educativo.

En la sesión final, y complementariamente a través de las rúbricas de evaluación anónimas, el alumnado expresó su agrado por estas actividades, que consideraron “diferentes” y enriquecedoras. Manifestaron su deseo de que este tipo de experiencias tuvieran una mayor continuidad y frecuencia dentro del centro. Asimismo, compartieron su interés en que continuara compartiendo con ellos este tipo de dinámicas y expresaron, de manera espontánea y emotiva, su deseo de que no me fuese del centro.

Personalmente, la experiencia generó un vínculo significativo y cercano con las y los alumnos tanto de 1º como de 2º de la ESO, conexión que considero un aspecto muy positivo y gratificante de esta experiencia.

Antes de adentrarnos en el análisis detallado de los resultados derivados de la intervención, considero crucial contextualizar el perfil del alumnado con el que tuve la oportunidad de trabajar de manera conjunta, ya que no siempre establecían interacciones completas con todas las personas del aula y mostraban cierta reticencia cuando les correspondía trabajar con compañeras y compañeros con los que no tenían un vínculo cercano. De igual modo, observé que a varios estudiantes les generaba vergüenza hablar en público, así como expresar sus propias ideas o escuchar las percepciones de los demás sobre ellos. Mostraban una cierta repulsión o miedo a sentirse rechazados o juzgados, prefiriendo en algunos casos pasar desapercibidos. En general, pese a estas características del alumnado que pude percibir, me parecieron todas y todas personas que necesitaban y anhelaban sentirse escuchadas y valoradas. La dinámica de una interventora externa, en este caso yo, fue un factor importante; la relación se facilitaba cuando el profesorado del centro, ya conocido por el alumnado, estaba presente y participaba.

Adentrándonos en las dinámicas grupales específicas de la intervención, resultó llamativo cómo una parte significativa del alumnado manifestaba un trato verbal negativo hacia sí

mismo. Esto evidenciaba una mayor aceptación de las críticas o los castigos en comparación con el reconocimiento y la valoración de sus propios esfuerzos. En ambas clases, las y los estudiantes mostraron dificultades iniciales para identificar y expresar aquellas fortalezas, habilidades y capacidades de las que se sentían orgullosos.

Un par de ejemplos concretos me llamaron bastante la atención fueron. El Alumno 1, escribió como “fortalezas” los moteos o apodosos despectivos que le habían asignado sus compañeros y compañeras en clase, haciendo referencia a su baja estatura. Con una risa que denotaba incomodidad, explicó que no sabía qué otra cosa poner, reflejando cómo las burlas lo reducían a una característica física, invisibilizando su valía personal y sus otras cualidades. Solo tras una reflexión guiada, logramos que identificara un logro académico reciente —haber aprobado asignaturas que previamente había suspendido— como un verdadero motivo de orgullo personal. Por otro lado, la Alumna 2, expresó una profunda inseguridad, manifestando no encontrar absolutamente nada positivo en sí misma, sintiendo que “no servía para nada” y que no tenía “nada bueno que ofrecer”. A lo largo de la intervención, se puso un esfuerzo consciente en visibilizar sus numerosas cualidades, habilidades y capacidades. Al compartirlas finalmente con el grupo, su expresión facial y corporal sugirió una satisfacción real por haber reconocido y verbalizado aspectos positivos de su propia persona. Es relevante señalar que estos dos casos particulares corresponden a cierto alumnado cuyo entorno familiar y social presenta dinámicas desafiantes y disruptivas, lo que, en mi opinión, puede limitar de manera significativa sus oportunidades de desarrollo personal y autoafirmación.

Sin embargo, la intervención también fue un espacio donde hubo momentos de gran valentía. Destacó en el aula la actitud de algún estudiante especialmente tímido/a, quienes, a pesar de su reticencia inicial, se animaron a compartir sus reflexiones y sentimientos con el resto de la clase. Este acto de superación personal fue celebrado como una “fortaleza”, al haber dado el paso de salir de su zona de confort emocional.

La reflexión posterior a la actividad reveló que, en general, se logró que el alumnado considerara aspectos sobre los que habitualmente no se detenían a pensar, y que cada uno pudiera identificar al menos una o dos fortalezas propias. Este logro fue gratificante y satisfactorio, y el reconocimiento de estos aspectos positivos se reflejó visiblemente en la alegría de sus rostros y su lenguaje corporal un poco más abierto y confiado.

En cuanto a la segunda actividad de la segunda sesión, la “actividad de la carta”, se percibió una mayor acogida y participación entre las chicas de 2º de ESO que entre los chicos. La necesidad de expresar gratitud, sentimientos profundos y metas personales, pareció conectar de manera más natural con las inclinaciones emocionales, sociales y culturales tradicionalmente asociadas a las mujeres. No obstante, es importante señalar que, al ofrecerles la oportunidad y un espacio seguro, uno de los chicos presentes se involucró activamente y demostró una mayor apertura en su escritura. Se intuye que esta diferencia en la participación y el grado de implicación podría estar influenciada por una educación que, históricamente, ha fomentado la expresión emocional en las mujeres mientras la ha limitado en los hombres, generando así una dicotomía en el desarrollo y la práctica de la educación emocional, en este caso.

El tercer día de intervención, al concluir la primera dinámica, se invitó al alumnado a compartir sus impresiones y sentimientos. Manifestaron una clara dificultad para expresar corporalmente aquello que querían comunicar verbalmente. La falta de costumbre en este tipo de ejercicios les impedía percibir la facilidad inherente a la comunicación no verbal cuando esta es coherente con la verbal. Fue en ese momento cuando tomé la decisión de poner énfasis en la relevancia de la comunicación no verbal y la necesaria coherencia entre ambos tipos de comunicación, destacando cómo, en ocasiones, el cuerpo puede llegar a contradecir las palabras. También se abordó la complejidad de la comunicación en general, donde la intención del emisor puede no ser percibida o recibida de la misma manera por el receptor, lo que genera posibles malentendidos. Mi percepción fue que el alumnado comprendió el objetivo y la importancia de la sesión.

En lo que respecta a la educación nutricional, trabajada el último día con ellas y ellos, se manifestó que una parte significativa del estudiantado desconocía las razones fundamentales para mantener una alimentación saludable, limitándose a repetir información habían escuchado de forma superficial. Sin embargo, al finalizar la clase, compartieron su sorpresa y descubrimiento al comprender la interconexión y la importancia del equilibrio entre un buen descanso, unos buenos hábitos de alimentación adecuados, la práctica regular de ejercicio físico y un bienestar emocional estable para lograr una salud integral y duradera.

En el momento de la despedida con el alumnado de 1º y 2º de ESO, se les entregó un pequeño obsequio, preparado individualmente para cada una de ellas y ellos, como muestra de agradecimiento y recuerdo. La respuesta de varios estudiantes de 1º de ESO

fue emotiva, con preguntas sobre mi continuidad en el centro y expresiones espontáneas de agrado por las actividades realizadas. En el caso de 2º de ESO, obtuve una retroalimentación similar de dos de los cuatro alumnos/as presentes. Entre las respuestas más destacadas se encontraban frases como: “¿vas a seguir viniendo, no?”; “esto me ha gustado mucho, estaría genial que se siguiese haciendo”; “gracias, no quiero que te vayas”; etc., lo que revela el impacto positivo y el deseo de continuidad por parte del alumnado.

Finalmente, para recabar una percepción anónima y sistemática sobre el taller, repartí al alumnado una rúbrica de evaluación, cuya escala de valoración se basaba en la Escala de Likert: 1 (poco), 2 (suficiente), 3 (bien) y 4 (muy bien). Los resultados obtenidos de estas rúbricas (plantilla de la misma adjuntada en el Anexo 3) revelaron que, en general, el alumnado quedó satisfecho y contento con las actividades llevadas a cabo a lo largo de las sesiones. En cuanto al contenido del taller, la respuesta que promedio del alumnado se situó en el 3 de la Escala de Likert. Respecto a la variedad y pertinencia de las actividades, hubo un rango de respuestas, obteniendo puntuaciones desde un 2 hasta un 4, lo que sugiere una diversidad de preferencias. La organización del taller fue valorada positivamente, puntuado entre un 3 y un 4 en esta misma escala. En cuanto a la evaluación de mi propio desempeño como interventora fue también bastante positiva, situándose entre el 3 y el 4. En términos generales, la valoración de que les gustó el taller y que lo recomendaría a otros compañeros/as también osciló entre el 3 y el 4. Por último, algunas personas optaron por añadir algún comentario o sugerencia adicional, entre las que se encontraban: “todo estaba genial”; “me pareció muy bueno esto”; “eres una chica muy maja y explicas muy bien, repetiría la experiencia”; o la constructiva crítica: “aunque estuvo bien siento que fue muy corto, creo que debería durar más”.

En resumen, los resultados obtenidos a través de las rúbricas de evaluación han sido mayormente favorables y positivos. Estos datos, sumados a los comentarios compartidos de manera oral por el alumnado, muestran un claro interés y una percibida necesidad por parte del estudiantado de participar en talleres o actividades relacionadas con las que se han llevado a cabo, evidenciando el deseo de trabajar aspectos de su vida que, de manera habitual, no son abordados en el currículo tradicional.

8. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede afirmar que la propuesta de intervención "Un viaje a través de las emociones, los valores y los alimentos" ha cumplido de manera notable con los objetivos planteados en este Trabajo Fin de Máster. El diseño e implementación de una iniciativa para promover hábitos saludables, fortalecer la educación emocional y fomentar los valores cívicos y éticos en el alumnado de 1º y 2º de la ESO se ha plasmado con éxito, obteniendo una buena acogida por parte del estudiantado y logrando un impacto positivo en su desarrollo a través de la efectiva realización de las actividades.

Los objetivos específicos, como la fundamentación teórica, el planteamiento de una secuencia didáctica adaptada y la elaboración de materiales interactivos, quedaron cubiertos de manera satisfactoria y favorable. De forma más significativa, la intervención impulsó y estimuló el pensamiento crítico del estudiantado para distinguir información fiable sobre salud, visible al abordar conocimientos sobre nutrición y profundizar en la interconexión entre alimentación, descanso y bienestar emocional.

Asimismo, se ha desarrollado la capacidad del alumnado para proponer y adoptar hábitos saludables, y se ha fomentado la autoestima y la valoración personal, como muestran los casos de las y los estudiantes que, con dificultades iniciales para reconocer sus propias cualidades, lograron finalmente identificar y expresar con orgullo sus propias fortalezas. La viabilidad y el impacto de la propuesta han sido evaluados de manera favorable, tanto a través de la observación directa como por la retroalimentación del alumnado, que valoró las actividades de enriquecedoras y expuso su deseo de que tuvieran continuidad.

La implementación práctica de la intervención ha sido una fuente de aprendizajes significativos, permitiendo identificar áreas de mejora para futuras aplicaciones. A la vista de los resultados positivos obtenidos y el interés del alumnado de 1º y 2º de ESO, se considera que la intervención tiene una gran capacidad para ser extendida a los cursos superiores de la ESO, adaptando la complejidad de los talleres para fortalecer las competencias. Una crítica constructiva del alumnado fue que la intervención resultó "muy corta", por lo que sería interesante tener en cuenta la posibilidad de aumentar el número de sesiones para ahondar en temas delicados como la autoaceptación y la comunicación no verbal, permitiendo que los procesos de reflexión maduren adecuadamente.

Igualmente, es importante tener en cuenta diversas estrategias para la gestión de grupos, ya que se observaron reticencias a interactuar con las y los compañeros fuera del círculo

cercano, así como la vergüenza que algunas personas tenían al hablar en público. Por ello, para mejorar la cohesión grupal y la participación, se propone incorporar más actividades breves de "calentamiento" que ayuden a gestionar la reticencia inicial a interactuar. Se observó también la necesidad de romper con las creencias limitantes aprendidas a través de una educación diferencial entre las y los alumnos, ya que se percibió una mayor participación por parte de ellas en las actividades relacionadas con la expresión emocional. Esto se podría lograr diseñando dinámicas que motiven a los alumnos varones a explorar y compartir su mundo emocional.

Finalmente, el análisis reveló que las familias priorizan el rendimiento académico sobre el desarrollo personal y emocional. Así pues, se recomienda diseñar e implementar talleres paralelos o sesiones informativas destinadas a las familias para sensibilizarlas sobre la importancia de la educación emocional y nutricional, alineando los esfuerzos del centro educativo con el entorno familiar y fortaleciendo dicho vínculo.

La necesidad y la efectividad de este tipo de intervenciones se ven respaldadas por investigaciones y estrategias de salud pública a nivel nacional. La Estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad), impulsada por el Ministerio de Sanidad (2005), tiene como objetivo principal fomentar una alimentación saludable y la práctica de actividad física en el entorno escolar. Asimismo, programas como PERSEO (Piloto Escolar de Referencia para la Salud y el Ejercicio contra la Obesidad), del Ministerio de Sanidad y Consumo (2007), han demostrado que las intervenciones escolares que involucran a toda la comunidad educativa son eficaces para mejorar los conocimientos sobre alimentación y los hábitos de consumo en la adolescencia. La propuesta de intervención realizada se alinea con estas iniciativas, aportando un enfoque integral que no solo promueve la salud física, sino que la vincula directamente con el bienestar emocional, estableciendo así las bases para un desarrollo pleno y saludable.

En línea con la fundamentación teórica de la propuesta, las investigaciones sobre la "alimentación emocional" resaltan la conexión fundamental entre la psicología y la nutrición. Existe un apoyo en fuentes como el Owl Institute (2023), que asegura que la comida va más allá de su función biológica para convertirse en una vivencia emocional que moldea el estado de ánimo y la capacidad para enfrentar el estrés cotidiano. En esta línea, Arconada Escuderos (2025) puntualiza que emociones como el estrés, la ansiedad o la tristeza pueden actuar como desencadenantes directos de una ingesta excesiva de alimentos o, por el contrario, de su evitación. Para gestionar esta dinámica, este autor

plantea la práctica de la alimentación consciente o *mindful eating* como una herramienta eficaz para disminuir los impulsos de comer por razones puramente emocionales.

Este enfoque se complementa con las aportaciones de Palomino-Pérez (2020), quien profundiza en el mecanismo de esta relación, exponiendo que la educación nutricional permite a las personas reconocer sus "detonantes emocionales" y aprender a diferenciar entre el hambre fisiológico y el hambre emocional. Asimismo, la investigación de López-Alvarado y Mamani-Urrutia (2022) sitúa esta problemática en contextos de alta vulnerabilidad, como el aislamiento social, donde las emociones pueden ejercer cierta influencia de manera significativa en las elecciones alimentarias y donde la comida puede convertirse en una estrategia de afrontamiento poco saludable. En conjunto, estos referentes construyen el marco teórico que justifica la necesidad de incluir la inteligencia emocional y la educación nutricional para promover e impulsar una relación más consciente y saludable con la comida.

Referencias bibliográficas

- Acosta Contreras, M., Aguilar Villagrán, M., Álvarez García, D., Bernardo, A., Carbonero Martín, M. A., Cerezo, R., Fernández, E., González-Pienda, J. A., Martín Bravo, C., Navarro Guzmán, J. I., Rodríguez Pérez, C., Román Sánchez, J. M. y Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Desarrollo del pensamiento en la adolescencia. En C. Martín Bravo, M. Aguilar, J. I. Navarro Guzmán y Sánchez-Sandoval, Y. (Eds.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 61-90). Anaya.
- Aguaded Gómez, M.C., Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Arconada Escuderos, O. (2025). Psiconutrición: la conexión entre mente y alimentación. *Topdoctors España*. Recuperado de: <https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/psiconutricion-relacion-mente-alimentacion/>
- Arrabal Martín, E. M. (2018). Inteligencia emocional. Editorial Elearning. <https://books.google.es/books?id=bp18DwAAQBAJ&lpg=PA5&ots=RsEWdliDs&dq=inteligencia%20emocional&lr&hl=es&pg=PA8#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false>
- Bolaños Ríos, P. (2009). La educación nutricional como factor de protección en los trastornos de la conducta alimentaria. *Trastornos de la conducta alimentaria*, (10), 1069-1086.
- Bonwell, C. E., y Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC:1 George Washington University.

Braidot, N. P. (2005). *Neuromarketing: neuroeconomía y negocios*. Madrid: puerto Norte Sur.

Caruana Vañó, A. (2013). *Psicología positiva en el alumnado con dificultades de aprendizaje en GENERALITAT VALENCIANA (Ed.), Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. Experiencias positivas de intervención educativa y superación*. España: GENERALITAT VALENCIANA.

Darnell, I. (2021). *¿Qué es aprendizaje cooperativo? Investigación e Innovación en Metodologías de Aprendizaje*. RIMA.

Departamento de Salud. Generalitat de Catalunya (2020). *La alimentación saludable en la etapa escolar. Guía para familias y escuelas*. Agencia de Salud Pública de Cataluña.

https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/alimentacio_saludable/02Publicacions/pub_alim_inf/guia_alimentacio_saludable_etapa_escolar/guia_alimentacion_etapa_escolar.pdf

EducaDUA. (s.f.). Principios del DUA. Recuperado de https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

Ezeiza Urdangarin, B., Izagirre Gorostegi, A., Lakunza Arregi, A. (2008). *Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria, 1º ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundia.

Federación Española de la Nutrición (s.f.). *Principios básicos de la nutrición. Alimentación saludable*. <https://www.fen.org.es/vida-saludable/principios>

- Fernández Berrocal, D., Extremera, N. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>.
- Fernández Berrocal, D., Ruíz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 421 – 436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>.
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional.
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Garrido, J., Párraga, J A. y Lozano, E. (2013). Estudio sobre los conceptos y hábitos de alimentación del alumnado de educación primaria. *EmasF: Revista digital de educación física*, 21, 17-30.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional (Mora, F. y González Raga, D., Trans.). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1998). <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Ley Orgánica de Educación, LOE (2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013).

- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE (2020).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- López-Alvarado, S., y Mamani-Urrutia, V. (2022). Inteligencia emocional y hábitos alimentarios saludables durante el aislamiento social en estudiantes de una universidad privada de Perú. *Revista española de nutrición comunitaria= Spanish journal of community nutrition*, 28(4), 6.
- Mayer J. D., y Salovey, P. (2007) ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Maestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coord.), Manual de inteligencia emocional. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2005). Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS).
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). *Programa PERSEO*. Pirámide de los alimentos. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición Subdirección General de Coordinación Científica.
- Moreira, M.V. (2014). La pirámide nutricional y su influencia en el rendimiento académico en los niños del séptimo grado de la Unidad Educativa Francesco Ricatti de la parroquia Cottocollao, Cantón, Quito, provincia de Pichincha. Repositorio digital de Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.es/handle/123456789/6279>.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de:

<https://www.paho.org/es/documentos/oms-estrategia-mundial-sobre-regimen-alimentario-actividad-fisica-salud-2004>

Owl Institute. (16 de octubre de 2023). El vínculo entre la alimentación y la salud mental.

Owl Institute. <https://owlpsicologia.com/el-vinculo-entre-la-alimentacion-y-la-salud-mental/>

Palomino-Pérez, A. M. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(2), 286-291. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182020000200286>

Parra López, J. (2015). Ideas sobre la alimentación y la nutrición en los alumnos y profesores de educación primaria. <https://zagan.unizar.es/record/36971/files/TAZ-TFG-2015-4182.pdf>

Pérez, A., Jiménez, B. G., Martín, B., Báez, F. J., Pérez, I., Riaño, J., Gartzia, L., Gómez, O. y López, O. (2011). La emoción de la transformación. Innobasque.

Pérez de Eulate, L., Llorente, E., Gavidia, V., Caurín, G., y Martínez, J M. (2015). ¿Qué enseñar en la educación obligatoria acerca de la alimentación y la actividad física? Un estudio con expertos. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 85-100. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1355>

Piriz, L. (2024). *1000 días: Las claves de una buena nutrición desde la gestación hasta los dos años de tu bebé*. Zenith.

Pozuelos Estrada, F J. y Travé González, G. (1993). Algunas ideas, hábitos y conductas de los alumnos y alumnas de Educación Primaria sobre alimentos y alimentación. *Investigación en la escuela*, 21, 107-121. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i21.08>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.

Tracy, S. J. (2020). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 26(6), 519–527.

UNICEF. (octubre de 2022). Acabar con el estigma de la salud mental es labor de todos. UNICEF. Recuperado el 15 de octubre de 2024 de <https://www.unicef.es/noticia/acabar-con-el-estigma-de-la-salud-mental-es-labor-de-todos>

Anexos

Anexo 1. Objetivos etapa.

Los objetivos de etapa a tener en cuenta se recogen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (2022) son:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
6. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
7. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
8. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
9. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
10. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
11. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
12. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
13. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

14. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
15. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (p.8)

Anexo 2. Situación de Aprendizaje.

Actividades o tareas				
Actividad 1: Conocer para entender				
Sesión 1				
<p>Se llevará al alumnado de la clase principal al aula de ordenadores para llevar a cabo la primera sesión.</p> <p>La sesión comenzará con una introducción explicativa a cerca de la educación emocional, las emociones y la importancia de las mismas. Después se le pedirá al alumnado que piensen y formulen preguntas sobre las emociones que les gustaría saber y que busquen dicha información en internet, sugiriéndoles algunas páginas web confiables. Tendrán que redactar las respuestas a esas preguntas en al menos dos párrafos, pudiendo usar dibujos también. A continuación, se les explicará cómo publicar en el foro virtual creado con anterioridad su investigación.</p> <p>Se cerrará la sesión recapitulando los puntos clave de la actividad e informándoles que en la próxima sesión tendrán la oportunidad, los que quieran, de compartir sus investigaciones y responder las preguntas de sus compañeras y compañeros si así procede. También se les preguntará si les ha gustado la actividad y si tienen alguna duda al respecto.</p> <p>Con esta actividad se pretende introducir el concepto de educación emocional de forma divertida y participativa, despertar la curiosidad del alumnado sobre sus propias emociones y las de los demás y fomentar la investigación y la búsqueda de información.</p>				
<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Panel de discusión a través del foro.</p> <p>- Técnicas específicas</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula de ordenadores.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>Individual</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Cambio de clase: 5 min.</p> <p>- Introducción: 15 min.</p> <p>- Investigación: 25 min.</p> <p>- Cierre y</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Ordenadores</p> <p>- Plataforma virtual para crear el foro</p> <p>- Folios</p> <p>- Bolígrafos</p>

de AA: Aprendizaje basado en indagación.			expectativas: 5 min.	
Sesión 2				
<p>El alumnado tendrá que traer las exposiciones preparadas, y expondrán los que quieran, como mucho 5 minutos cada uno. En dicha exposición, tendrán que resaltar los aspectos más relevantes o interesantes que hayan encontrado. Se le pedirá al resto de la clase que, mientras sus compañeras y compañeros exponen, anoten posibles preguntas que quieran hacer, para intentar resolverlas en los últimos minutos de la sesión.</p> <p>Con esta actividad se intenta que el alumnado escuche activamente a sus compañeras y compañeros, además de fomentar la curiosidad por conocer cosas nuevas.</p>				
<p>- Técnicas específicas de AC: Rondas de robin (cada miembro de la clase tiene un turno para compartir una idea o responder a una pregunta).</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Aprendizaje basado en indagación.</p>	<p>Organización del espacio: Clase habitual.</p>	<p>Agrupamiento: Cada uno en su mesa.</p>	<p>Cronograma y tiempos: - Recordatorio de la actividad: 5 min. - Tiempo de presentaciones: 35-40 min. - Espacio de dudas: 10 min.</p>	<p>Materiales y recursos: - Pizarra y tizas</p>
Actividad 2: Trivial de las emociones				
Sesión 1				
<p>Los primeros 10 minutos se usarán para explicar la actividad a desarrollar, que consistirá en expresar diferentes emociones sin utilizar ciertas palabras o sin utilizar ninguna. Se les comentará que cada ronda durará unos 10 o 15 minutos. Que, al inicio de cada ronda, se repartirán las cartas con las emociones a cada grupo. Que, la disposición de las y los alumnos</p>				

en cada grupo será en dos filas enfrentadas, de forma que solo las y los alumnos de una fila rotarán en el momento del cambio. Este cambio será después de finalizar la primera ronda. De este modo, todas y todos tendrán la oportunidad de representar y adivinar las emociones.

Las 2 rondas donde se tendrán que expresar las emociones de una manera diferente son:

- Ronda 1: Palabras tabú. Los alumnos no pueden utilizar palabras relacionadas con la emoción que están representando.
- Ronda 2: Mímica. Los alumnos deben representar la emoción únicamente con el cuerpo, sin utilizar gestos ni sonidos.

Por último, habrá una reflexión final sobre la actividad, en la que se pedirá al alumnado que comparta con el resto sus experiencias durante el juego, respondiendo a preguntas como, por ejemplo: ¿Qué emoción fue la más difícil de representar? ¿Por qué?; ¿Qué aprendieron sobre las emociones de los demás?; ¿Cómo creen que esta actividad les puede ayudar en su vida diaria?

Con esta actividad se pretenderá desarrollar la capacidad del alumnado a la hora de expresar sus emociones de diferentes maneras, fomentando la creatividad y la comunicación tanto verbal como no verbal, y mejorar de igual modo la comprensión de las emociones ajenas.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Aprendizaje a través de juegos.</p>	<p>Organización del espacio: Se organizará el aula principal en 4 grupos de mesas.</p>	<p>Agrupamiento: 4 grupos de 6 personas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación actividad principal grupal y preparación de la actividad: 10 min. - Ronda 1: 10-15 min. - Rotación de grupos: 2 min. - Ronda 2: 10-15' - Debate final y explicación de la continuidad de la próxima sesión – 10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartas con emociones básicas - Cronómetro - Folios - Bolígrafos o lápices
--	---	---	--	---

Sesión 2

Para comenzar con la sesión, se recordará brevemente la sesión anterior y las emociones trabajadas y se explicará la actividad individual para explorar sus propias emociones, destacando la importancia de reconocer y comprender nuestras emociones para tener una mejor calidad de vida.

Se empezará con una reflexión individual en la que se les pedirá a las y los alumnos que cojan una hoja de papel y escriban las emociones que han sentido durante la última semana, animándolos a ser lo más específicos posible (ej.: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, etc.). Junto a cada emoción, tendrán que escribir o describir una situación en la que sintieron esa emoción. Pueden utilizar dibujos o símbolos para representar las situaciones si lo prefieren. Para terminar con la actividad, se les pedirá que clasifiquen las emociones en dos categorías: agradables y desagradables, pudiendo utilizar dos colores diferentes para diferenciarlas.

Como cierre de la actividad, el alumnado podrá compartir con el resto de la clase algunas de sus emociones y situaciones, solo si se sienten cómodos haciéndolo. Esta parte es opcional.

Asimismo, se intentará guiar un debate grupal con preguntas como las siguientes: ¿Qué emociones han sido las más frecuentes?; ¿Qué situaciones suelen provocar emociones agradables o desagradables?; ¿Cómo podemos gestionar mejor nuestras emociones?; entre otras.

Con esta actividad se pretende fomentar la conciencia emocional del estudiantado, así como ayudarles a identificar y expresar sus emociones, y desarrollar habilidades de autoconocimiento.

<p>- Técnicas específicas de AC: Debate estructurado.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Aprendizaje a través de la creación y la reflexión.</p>	<p>Organización del espacio: En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento: Individual.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación: 5-10 min. - Desarrollo de la actividad: 25-30 min. - Reflexión final: 5-10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel - Lápices de colores
--	---	---	--	---

Sesión 3

Comenzaremos esta sesión explicando al alumnado qué se entiende por fortalezas y talentos, capacidades y habilidades individuales. Después de la introducción, se dedicará un tiempo a

la introspección individual. Cada uno de las y los alumnos tomará unos minutos para reflexionar sobre sus propias cualidades positivas. El objetivo será elaborar una lista personal de al menos diez fortalezas que consideren que les definen. Estas pueden ser habilidades, rasgos de personalidad, talentos o cualquier otra característica que les haga sentir orgullosos/as de sí mismos/as.

Además de mirar hacia dentro, se les invitará a observar a sus compañeros y compañeras, y pensar en una fortaleza particular que destacarían en cada uno de ellas y ellos. No es necesario que sea algo complejo, puede ser una cualidad que admiren o una manera positiva en la que interactúan con los demás. Se les pedirá que anoten esa fortaleza de sus compañeros para, más tarde, compartirla con ellos.

Una vez que todos hayan tenido tiempo para reflexionar y escribir, crearemos un espacio de escucha activa en el aula. De forma voluntaria, cada uno compartirá con el resto de la clase algunas de las fortalezas que ha identificado en sí mismo y, al hacerlo, se les animará a que expliquen brevemente por qué creen que las poseen, quizás recordando alguna situación o experiencia donde esa cualidad se manifestó. Asimismo, el resto de la clase tendrá la oportunidad de compartir la fortaleza que previamente había pensado sobre ese compañero o compañera. Este momento busca ser un espejo que nos devuelva una imagen enriquecida de cómo nos perciben los demás y validar nuestras propias percepciones.

Y, para la última parte de la sesión, se les propondrá un ejercicio de conexión su vuestro futuro, en el que tendrán que escribir una carta dirigida a su "yo" de dentro de tres años o más. Para guiar su escritura, se les ofrecerá un guion orientativo con posibles temas a abordar y se les pondrá música tranquila para favorecer la escritura. Cuando terminen, se les ofrecerá unos sobres de colores donde tendrán que guardar esas cartas para que, en un futuro, puedan leerlas.

Por último, se dedicará un rato a reflexionar sobre la sesión realizada.

Con esta actividad se pretende fomentar la autoconciencia y la valoración personal entre ellas y ellos, además de desarrollar la empatía y la observación positiva hacia los demás, promoviendo un ambiente de respeto y reconocimiento mutuo en el aula. Asimismo, contribuye a fortalecer la confianza y la cohesión grupal, así como estimular la reflexión sobre el presente y las aspiraciones personales.

<p>- Técnicas específicas de AC.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>A través de la reflexión.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>Individual.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Explicación: 5-10 min.</p> <p>- Desarrollo de la primera dinámica: 10-15 min.</p> <p>- Desarrollo de la segunda</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Hojas de papel</p> <p>- Lápices o bolígrafos</p> <p>- Sobres de colores</p> <p>- Guion para la carta</p>
--	--	--	--	--

			dinámica: 15-20 min. - Reflexión final: 5-10 min.	- Pantalla digital
Actividad 3: Conectando nuestras voces y resolviendo juntos nuestros desafíos				
Sesión 1				
<p>Previamente a la realización de esta sesión, se comunicará al alumnado que la misma se llevará a cabo en el patio principal del centro educativo.</p> <p>Iniciaremos este taller con una pregunta fundamental que nos servirá como punto de partida para explorar y compartir nuestras ideas y reflexiones iniciales sobre el mundo de la comunicación: ¿Por qué creéis que es importante comunicarnos bien?</p> <p>A partir de las aportaciones que el estudiantado haga, se profundizará brevemente en cada uno de los tres pilares esenciales sobre los que se asienta una comunicación efectiva. Se explorará la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la importancia de la escucha activa. Para concluir con la parte introductoria, se resaltarán la relevancia de la comunicación asertiva. Mientras se va explicando, se repartirá a cada alumno/a un folio con esta parte de la sesión impresa.</p> <p>La dinámica que se hará a continuación, llamada “Espejo Mágico”, será la puesta en práctica de lo que hemos introducido con anterioridad. Para ello, se dividirá a la clase en parejas, procurando que la composición de las parejas sea variada y enriquecedora para la interacción, teniendo en cuenta la dinámica del grupo.</p> <p>Dentro de cada pareja, uno de los integrantes actuará como el "emisor" y el otro como el "espejo". Durante aproximadamente tres minutos, el emisor realizará diferentes gestos y expresiones faciales, sin emitir palabras. El compañero que actúa como espejo tendrá la tarea de imitar con la mayor precisión posible cada uno de estos movimientos y expresiones. Transcurrido este tiempo, los roles se invertirán.</p> <p>Una vez que ambos miembros de la pareja hayan tenido la oportunidad de ser emisor y espejo, dedicaremos un tiempo de entre cinco y diez minutos a la reflexión conjunta sobre la experiencia. Para guiar esta reflexión, lanzaremos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nos comunicamos sin palabras? • ¿Qué importancia tienen los gestos? • ¿Qué habéis sentido durante la actividad? <p>En la última parte de la sesión, se intentará crear un debate en el que todos puedan aportar sus puntos de vista sobre la importancia de la comunicación no verbal en diferentes contextos de la vida cotidiana, como en las relaciones personales, en el ámbito académico o incluso en situaciones más formales. Además, se intentará profundizar en la conexión entre la comunicación verbal y no verbal, analizando cómo ambos canales se complementan y deben</p>				

ser coherentes para lograr una comunicación efectiva.

Con esta actividad se pretende sensibilizar al alumnado sobre la importancia y la complejidad de la comunicación humana, que experimenten de forma directa el poder de la comunicación no verbal a través del cuerpo. También se pretende ampliar su comprensión sobre la interacción entre los diferentes canales de comunicación, la relevancia de la comunicación asertiva, fomentando una mayor conciencia de sus propias habilidades comunicativas.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Aprendizaje en parejas y debate estructurado.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>A través de la reflexión y a través del juego.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el patio principal del centro educativo.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>En parejas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte introductoria: 10-15 min. - Desarrollo de la actividad: 15-20 min. - Puesta en común y reflexión: 10-15 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios con la parte introductoria impresa
--	--	--	--	--

Sesión 2

Se presentará la actividad y se hablará de la importancia de las habilidades sociales y comunicativas en nuestro día a día, pero en particular a la hora de resolver conflictos y tomar buenas decisiones.

Se dividirá a la clase en grupos de 4 personas y se entregará a cada grupo una hoja con una situación diferente (ej: un amigo no quiere jugar contigo, te sientes excluido en un grupo, alguien te ha roto algo sin querer, etc.) Cada estudiante lee en silencio la situación y reflexiona sobre ella. Después irá seguida de una lectura grupal y lluvia de ideas sobre la situación. Se anotará en un papel las diferentes perspectivas y posibles soluciones propuestas de manera consensuada. Se pretenderá fomentar la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás. Con esas ideas, deberán elaborar una propuesta eligiendo la mejor solución que crean posible y tendrán que redactarla de manera clara y concisa.

Continuando con la actividad, se les pedirá a las y los estudiantes que respondan a la siguiente pregunta y que la justifiquen: ¿Qué emociones creen que podrían sentir las personas involucradas en esta situación?

Para finalizar con la actividad, se le pedirá que compartan las soluciones y las emociones identificadas y se pretenderá genera una discusión grupal en la que el alumnado tendrán que compartir qué les ha parecido más difícil, que han aprendido sobre la resolución de conflictos

y cómo pueden aplicar estas habilidades en su vida diaria.

Con esta actividad se pretende que el alumnado desarrolle habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como fomentar la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas y promover el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje, cooperación guiada y paneles de discusión.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Resolución de problemas, estudios de caso y mapas conceptuales.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4 personas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Presentación: 5 min.</p> <p>- Desarrollo de la actividad: 30 min.</p> <p>- Detección de emociones: 5 min.</p> <p>- Reflexión final: 10 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Hojas con diferentes situaciones cotidianas o conflictos</p> <p>- Papel y lápices de colores</p> <p>- Un gran papel para anotar las ideas del grupo</p>
---	--	--	--	---

Actividad 4: Un mundo de colores

Sesión 1

Explicar inicialmente al alumnado que la actividad consiste en explorar diferentes culturas y situaciones en el mundo, además de destacar la importancia de valorar la diversidad y respetar a las personas.

En la primera parte del desarrollo, que más o menos durará unos 10 minutos, se dividirá al alumnado en grupos y se le entregará a cada uno una hoja de papel de un color diferente y rotuladores de colores. Después se les pedirá que dibujen o escriban lo que saben sobre un país o cultura específica (pueden elegir uno de los propuestos) y compartirán con el resto sobre sus resultados.

En la segunda parte del desarrollo, que también durará unos 10 minutos, se utilizará el globo terráqueo o el mapa del mundo para mostrar diferentes países y culturas y, mientras se van seleccionando los países, se compartirá a través de la pantalla táctil imágenes de las personas de esos países y sus estilos de vida. Además, se hará preguntas para fomentar la reflexión: ¿Qué tienen en común estas personas? ¿En qué se diferencian? ¿Qué desafíos pueden enfrentar?

Para finalizar con el desarrollo de la actividad, tendremos otros 10'. Se sacará un recipiente que se llamará "El baúl de los tesoros", donde dentro de él habrá objetos que representen diferentes culturas. Se pedirá a las y los estudiantes que elijan un objeto y compartan lo que saben sobre él o la cultura que representa.

Se cerrará la actividad creando un mural por grupos, donde expongamos qué es lo que hemos aprendido en el transcurso de la clase, ya sea con frases, dibujos, palabras, etc.

Con esta actividad se pretende fomentar la empatía y la comprensión hacia personas de diferentes culturas y situaciones, así como promover la reflexión sobre temas como la desigualdad, la pobreza y la migración y desarrollar habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje, proyectos de grupo y rondas de robin.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Aprendizaje basado en indagación y también en reflexión, y mapas conceptuales.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4 personas,</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Introducción y presentación de la actividad: 10 min.</p> <p>- Desarrollo de la actividad: 30 min.</p> <p>- Reflexión final: 10 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Hojas de papel de diferentes colores</p> <p>- Rotuladores de colores</p> <p>- Globo terráqueo o mapa del mundo</p> <p>- Imágenes de diferentes culturas y formas de vida</p> <p>- Un recipiente con objetos pequeños que representen diferentes culturas.</p>
---	--	--	--	---

Actividad 5: Taller de habilidades sociales

Sesión 1

Primero se hará una introducción, donde se explicará al estudiantado lo que van a realizar, en este caso un taller de role-playing para practicar habilidades sociales en diferentes situaciones que se pueden dar en nuestro día a día. Se comentará la importancia que tienen las habilidades sociales en la vida cotidiana y sus beneficios como, por ejemplo, tener mejores relaciones, mayor autoestima, etc. Por último, se explicará qué es el role-playing y

cómo se va a desarrollar la actividad.

Se dividirá a la clase en 6 grupos de 4 personas, dando a cada grupo una carta con un escenario de interacción social (ej: rechazar una invitación, pedir ayuda, resolver una discusión, dar un cumplido, expresar desacuerdo, etc.) y una ficha con consejos sobre habilidades sociales (escucha activa, lenguaje corporal, tono de voz, etc.). Se dará un tiempo al alumnado para la preparación de un posible guion que cuadre con el escenario que les hemos dado. Deberán también decidir qué rol va a desempeñar cada uno el día de la representación.

Finalmente se dará lugar a resolver cualquier duda que tengan sobre cómo llevar a cabo la representación. Se les comentará que la próxima sesión la realizaremos en el salón de actos.

Con esta actividad se pretende fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes a través de la práctica en situaciones reales de la vida cotidiana, al igual que desarrollar la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Resolución de problemas, juegos de rol y simulaciones.</p>	<p>Organización del espacio: En la clase principal.</p>	<p>Agrupamiento: 6 grupos de 4 personas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de la actividad: 10 min. - Preparación de las representaciones, escribir un guion y repartición de roles en el grupo, y desarrollo de la actividad: 30 min. - Dudas a resolver: 10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartas con diferentes escenarios de interacción social - Fichas con consejos sobre habilidades sociales
---	--	---	--	---

Sesión 2

Se recordará al alumnado de qué iba la actividad de hoy, y se les pedirá que, de manera voluntaria y consensuada, elijan el orden de representación.

Cada grupo representará el escenario asignado frente al resto. Después de cada representación, el grupo ofrece feedback constructivo a los actores, destacando los aspectos positivos y sugiriendo mejoras.

Durante las representaciones, el o la profesora podrá intervenir si lo ve necesario para ofrecer consejos y trucos sobre cómo mejorar la comunicación, la expresión no verbal, etc., al igual que dará un feedback constructivo al final de la representación.

Para cerrar la actividad, se dedicarán unos 10 minutos a una reflexión final, donde se fomentará una discusión grupal sobre las experiencias vividas durante el role-playing.

Algunas preguntas guía para la reflexión final, en el caso de que no surja debate alguno:

- ¿Qué emociones experimentaste durante la representación?
- ¿Qué dificultades encontraste?
- ¿Qué aprendiste sobre ti mismo y sobre las habilidades sociales?
- ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido en tu vida diaria?

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Resolución de problemas, juegos de rol y simulaciones.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>- Salón de actos</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Recordatorio de la actividad – 5</p> <p>- Representación de las situaciones – 30’</p> <p>- Reflexión final – unos 10’</p>	<p>Materiales y recursos</p>
---	---	--	--	-------------------------------------

Actividad 6: Viajando por la mente

Sesión 1

Comenzaremos con la explicación de la actividad que se llevará a cabo. Se visionarán los fragmentos previamente seleccionados de la película de Inside Out (por ejemplo, cuando Riley se muda, cuando tiene una discusión con su madre, cuando juega al hockey, entre otros). Después de cada fragmento, hacer una pausa para discutir sobre, por ejemplo: ¿Qué emociones están presentes en esta escena?;

¿Por qué Riley se siente así?; ¿Cómo influyen estas emociones en su comportamiento?; ¿Qué harías tú en esta situación?; etc.

Tras el visionado y el debate grupal, se dividirá a la clase en grupos y se entregará a cada uno de ellos una hoja de papel, donde tendrán que crear un cómic corto basado en uno de los fragmentos vistos.

En el cómic, deberán representar las emociones de los personajes y explicar lo que está sucediendo en la mente de Riley.

Para finalizar, se presentarán los cómics al resto de la clase y se discutirá sobre preguntas

como: ¿Qué hemos aprendido sobre las emociones?; ¿Cómo podemos gestionar nuestras emociones de forma más efectiva?; ¿Qué podemos hacer cuando nos sentimos tristes, enfadados o asustados?

Asimismo, se pedirá a las y los estudiantes que piensen en una situación en la que han sentido una emoción fuerte y cómo lo han gestionado.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje y paneles de discusión.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Simulaciones de fragmentos de la película, mapas conceptuales y aprendizaje a través de la creación y también basado en la reflexión.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>4 grupos de 6.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Explicación de la actividad: 5 min.</p> <p>- Desarrollo de la actividad: 30 min.</p> <p>- Cierre: 15 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Fragmentos de la película “Inside out”</p> <p>- Proyector y pantalla digital</p> <p>- Hojas de papel</p> <p>- Lápices de colores</p> <p>- Una hoja para anotar las ideas del grupo</p> <p>- Un llavero con los personajes de la película</p>
---	--	---	--	--

Actividad 7: Los alimentos y la energía que nos mueve.

Sesión 1

Se comenzará con una breve explicación sobre los grupos principales de alimentos (hidratos de carbono, lípidos, proteínas, vitaminas, minerales y agua) y su relación con las biomoléculas orgánicas estudiadas en biología.

Después se dará paso a una actividad cooperativa en la que habrá que dividir a la clase en diferentes grupos. Cada grupo recibe una serie de tarjetas con nombres de alimentos. Deberán clasificarlos según el nutriente principal que aportan y explicar brevemente la función de ese nutriente en el organismo (relacionándolo con procesos biológicos como la obtención de energía, la construcción de tejidos, etc.). Para cerrar con la dinámica, se pretenderá que cada grupo comparta con el resto sus clasificaciones y sus conclusiones.

Para finalizar, se dará espacio para posibles dudas y se refuerzan los conceptos clave.

Con esta actividad se pretende reforzar la comprensión de los grupos principales de alimentos y su conexión directa con las biomoléculas orgánicas. Además, se fomenta el intercambio de ideas, el razonamiento científico y la clarificación de dudas, promoviendo un aprendizaje más activo y significativo.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Resolución de problemas.</p>	<p>Organización del espacio: En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento: 4 grupos de 6.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción: 10-15 min. - Desarrollo de la actividad: 20-25 min. - Parte final: 5-10 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de alimentos - Folios - Lápices o bolígrafos - Pantalla digital
---	---	--	--	--

Sesión 2

Se comenzará la sesión explicando cómo los alimentos son nuestra fuente de energía y se relaciona con los procesos metabólicos básicos (catabolismo y anabolismo). Se introducirá el concepto de calorías y la importancia de un equilibrio energético.

A continuación, el estudiantado, en parejas, analizan diferentes opciones de desayuno y estiman su aporte energético (se pueden usar etiquetas de productos o información nutricional simplificada). Luego, discuten qué desayunos serían más adecuados para diferentes niveles de actividad física.

Finalizando con la actividad central, se ofrecerá un espacio de debate sobre la importancia de elegir alimentos que proporcionen la energía necesaria para nuestras actividades diarias y se resolverán las dudas que surjan.

Con esta actividad lo que se pretende es favorecer la comprensión del alumnado sobre la función esencial de los alimentos como fuente de energía, así como favorecer el desarrollo de la conciencia práctica sobre el concepto de las calorías y el equilibrio energético.

<p>- Técnicas específicas de AC: Aprendizaje en parejas.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p>	<p>Organización del espacio: En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento: En parejas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte inicial: 10 min. - Desarrollo de la actividad: 25 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios - Lápices o bolígrafos. - Etiquetas de productos
---	---	---	---	--

Aprendizaje basado en indagación.			- Debate y reflexión final: 15 min.	reutilizados - Folios con información nutricional impresa - Pantalla digital
Actividad 8: Construyendo un cuerpo sano				
Sesión 1				
<p>Se empezará explicando el papel de las proteínas, vitaminas y minerales en la formación y el mantenimiento de células y tejidos (relacionándolo con la estructura celular y los tipos de tejidos animales vistos en biología).</p> <p>Tras dividir a la clase en grupos, se repartirá a cada uno piezas de un puzzle donde cada una de ellas representa un nutriente constructor (proteínas, calcio, hierro, etc.) y su función principal. Las alumnas y los alumnos deberán articular el puzzle y escribir en un papel cómo estos nutrientes contribuyen a la salud del cuerpo, para entregarlo al terminar.</p> <p>Para concluir con la sesión, cada grupo tendrá que presentar su puzzle y explicar las funciones de los nutrientes. Se discute la importancia de una dieta variada para asegurar el aporte de todos los nutrientes constructores.</p> <p>Con esta sesión lo que se pretende es que el estudiantado comprenda el papel fundamental de las proteínas, vitaminas y minerales como nutrientes esenciales para la formación y el mantenimiento de las células y los tejidos de nuestro cuerpo. Se busca fomentar también el aprendizaje cooperativo y la comprensión activa, y enfatizar la importancia de una dieta variada y equilibrada.</p>				
<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Resolución de problemas y aprendizaje basado en juegos.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Parte introductoria: 5-10 min.</p> <p>- Actividad central: 20-25 min.</p> <p>- Presentación final: 10-15 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Piezas de puzzle</p> <p>- Folios</p> <p>- Lápices o bolígrafos</p> <p>- Pantalla digital</p>

Actividad 9: ¡Aventura Digestiva!

Sesión 1

Previamente se informa al alumnado de la ubicación en la que se llevará a cabo la sesión.

Comenzará la sesión repasando brevemente el funcionamiento del aparato digestivo (órganos, procesos) y se explicará cómo los diferentes nutrientes son procesados y absorbidos en cada etapa.

Una vez dividida la clase en grupos, se organizará un juego de rol donde cada grupo tendrá que preparar una presentación donde representen diferentes partes del aparato digestivo y los alimentos que transitan por él. Asimismo, deberán explicar qué le sucede a cada tipo de nutriente en cada etapa.

Por último, se hablará sobre la relación existente entre la importancia de una buena alimentación con la salud del sistema digestivo (fibra, hidratación, etc.), y se resolverán las dudas que surjan.

Con esta dinámica se pretende reforzar su comprensión del funcionamiento del aparato digestivo y consolidar la relación entre la nutrición y el bienestar.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje.</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Juegos de rol.</p>	<p>Organización del espacio: En uno de los gimnasios del centro o en el patio.</p>	<p>Agrupamiento: 4 grupos de 6.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte inicial: 10 min. - Actividad principal: 20-25 min. - Parte final: 10-15 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pantalla digital
---	---	--	--	---

Actividad 10: Alimentación, movimiento y descanso reparador

Sesión 1

La sesión comenzará exponiendo cuál es la relación entre la alimentación y el ejercicio físico, explicando cómo los nutrientes proporcionan la energía necesaria para la actividad física y cómo una dieta equilibrada favorece el desarrollo y la salud del sistema musculoesquelético.

La actividad se llevará a cabo dividiendo al alumnado en grupos, y cada uno de ellos deberá diseñar un menú para un deportista teniendo en cuenta el tipo de actividad física que realiza, la intensidad y la duración. Deberán justificar, además, la elección de cada alimento en función de sus aportes nutricionales y su relación con el rendimiento deportivo.

Para finalizar la sesión, se intentará que cada grupo presente su menú y explique el porqué

de su diseño. Se compararán las diferentes propuestas y se resaltarán los principios de una alimentación adecuada para la actividad física.

Con esta actividad se pretende promover la comprensión de la estrecha relación entre la alimentación y el ejercicio físico y afianzar los principios de una alimentación adecuada para la actividad física.

<p>- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje</p> <p>- Técnicas específicas de AA: Estudios de caso y aprendizaje a través de la creación.</p>	<p>Organización del espacio: En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento: 4 grupos de 6.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio: 10-15 min. - Actividad desarrollada: 20-25 min. - Presentación de menú y dudas: 10-15 min. 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con casos de deportistas reales - Folios - Lápices o bolígrafos - Pantalla digital
---	---	--	--	---

Sesión 2

Se iniciará la sesión explorando la conexión entre la alimentación y el descanso. Se mencionará cómo ciertos nutrientes y hábitos alimenticios pueden influir en la calidad del sueño y cómo el descanso adecuado es fundamental para el metabolismo y la regulación hormonal, relacionado con los ritmos circadianos y las hormonas.

La actividad que se desarrollará tendrá una preparación previa, en la que el alumnado durante una semana aproximadamente anterior a la sesión, llevará un registro de sus hábitos alimenticios y sus patrones de sueño. En clase, en parejas, analizarán sus registros y buscarán posibles correlaciones entre lo que comen y cómo duermen.

Para terminar, se compartirán las conclusiones de la dinámica y se generarán consejos prácticos y personalizados sobre cómo la alimentación puede favorecer un descanso reparador.

Con esta actividad lo que se procura alcanzar es que el estudiantado comprenda la interconexión entre la alimentación y el descanso, y la importancia que tiene para el metabolismo y la regulación hormonal. Se busca fomentar la autoconciencia sobre sus hábitos y la identificación de posibles correlaciones entre su alimentación y su descanso.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p>	<p>Organización del espacio: En el aula</p>	<p>Agrupamiento: En parejas.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parte inicial: 	<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios
---	--	---	--	---

<p>Aprendizaje en parejas.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Estudios de caso y aprendizaje basado en la indagación.</p>	<p>principal.</p>		<p>10 min.</p> <p>- Actividad central: 20-25 min.</p> <p>- Parte final: 15-20 min.</p>	<p>- Lápices o bolígrafos</p> <p>- Pantalla digital</p>
---	-------------------	--	--	---

Actividad 11: Emociones que comemos

Sesión 1

La actividad se comenzará abordando la relación entre la alimentación y las emociones. Se explicará cómo ciertos alimentos pueden influir en nuestro estado de ánimo y cómo las emociones pueden afectar nuestros hábitos alimenticios, relacionado con neurotransmisores y hormonas del estrés.

Tras la parte introductoria, se llevará a cabo la actividad principal “El Semáforo de las Emociones y la Comida”, en la cual el estudiantado tendrá que dividirse en grupos. Deberán identificar diferentes emociones y asociarlas con tipos de alimentos que a menudo se consumen en esos estados. Siendo rojo: alimentos poco saludables consumidos por ansiedad; amarillo: alimentos neutros; verde: alimentos saludables que pueden mejorar el ánimo. Asimismo, deberán reflexionar sobre alternativas saludables para gestionar las emociones y poner en común después.

Para concluir la sesión, se compartirán las asociaciones identificadas y se proponen estrategias para una alimentación emocional más consciente y saludable.

Con esta sesión se procura que exploren la relación entre la alimentación y las emociones. Se busca fomentar la identificación de patrones de alimentación emocional, generando estrategias prácticas y conscientes.

<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje y paneles de discusión.</p> <p>- Técnicas específicas de</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>6 grupos de 4.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Parte inicial: 10 min.</p> <p>- Actividad desarrollada: 20-25 min.</p> <p>- Debate y reflexión final:</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Cartulinas rojas, amarillas y verdes</p> <p>- Lápices o bolígrafos</p> <p>- Pantalla</p>
--	--	---	--	--

AA: Aprendizaje basado en la reflexión.			15-20 min.	digital
Actividad 12: El Detective de los Nutrientes Escondidos				
Sesión 1				
<p>Se planteará la idea de que los alimentos son mucho más que lo que vemos a simple vista y contienen una variedad de nutrientes con funciones específicas en nuestro cuerpo. Se recordará brevemente la importancia de una dieta equilibrada para prevenir deficiencias y enfermedades.</p> <p>Antes de comenzar con la actividad “Análisis Forense de alimentos”, se dividirá en grupos a la clase. Cada grupo recibirá diferentes "casos" (tarjetas o pequeñas descripciones) de personas con ciertos síntomas o condiciones de salud (ej. cansancio, problemas de visión, debilidad ósea). Junto con cada caso, se proporcionarán pistas sobre su dieta (ej. "consume pocos lácteos", "no come frutas y verduras", "abusa de alimentos procesados"). Y, para intentar resolver dichos casos, el alumnado utilizará sus conocimientos sobre los nutrientes y sus funciones (vitaminas, minerales, etc.). Tendrán que investigar qué posibles deficiencias nutricionales podrían estar relacionadas con los síntomas, usando a su vez folletos informativos, etiquetas de alimentos u otros recursos. Para concluir con la actividad, cada grupo deberá elaborar un "informe forense" donde identifiquen el posible nutriente deficiente y recomienden alimentos que podrían ayudar a solucionar el problema.</p> <p>Por último, se pondrán en común las conclusiones, recomendaciones e interpretaciones que cada grupo ha sacado de sus casos, y se reforzarán los vínculos entre la ingesta de nutrientes específicos y la salud.</p> <p>Con esta actividad se pretende profundizar en la relación que existe entre la ingesta de nutrientes específicos y la manifestación de diversos síntomas o condiciones de salud, así como que apliquen sus conocimientos sobre las funciones de las vitaminas, minerales y otros nutrientes para identificar posibles deficiencias. También se procura fomentar el razonamiento deductivo y la investigación activa.</p>				
- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje y paneles de discusión. - Técnicas específicas de	Organización del espacio: En el aula principal.	Agrupamiento: 6 grupos de 4.	Cronograma y tiempos: - Parte inicial: 5-10 min. - Desarrollo de la actividad: 20-25 min. - Reflexión final: 10-15	Materiales y recursos: - Tarjetas de los casos - Folletos informativos - Etiquetas de alimentos

AA: Estudios de caso y aprendizaje basado en indagación.			min.	- Material de la asignatura impreso - Folios - Lápices o bolígrafos - Pantalla digital
--	--	--	------	---

Actividad 13: La cadena trófica en mi plato

Sesión 1

La sesión se iniciará recordando el concepto de cadena trófica y cómo la energía fluye a través de los diferentes niveles de un ecosistema. Se planteará la pregunta de cómo nuestra alimentación se relaciona con estas cadenas y cuál es nuestro papel en ellas.

Antes de dividir a la clase en grupos, individualmente tendrán que reflexionar sobre los alimentos que consumen habitualmente durante un día de manera rápida. Luego, tendrán que compartir sus listas de alimentos e intentarán clasificarlos según su origen y su posición en una posible cadena trófica (productor, consumidor primario, secundario, etc.). Después, cada grupo, tendrá que dibujar conjuntamente una "pirámide alimentaria personal" basada en sus consumos, representando las proporciones relativas de los diferentes niveles tróficos en su dieta. Para finalizar, deberán reflexionar sobre la cantidad de energía que se transfiere en cada nivel y las implicaciones de consumir más alimentos de ciertos niveles (ej. el impacto de una dieta basada principalmente en consumidores de niveles superiores).

Por último, se debatirá sobre las pirámides alimentarias creadas por los diferentes grupos. Se relacionará la eficiencia energética y el impacto ambiental de diferentes elecciones alimentarias con los conceptos de flujo de energía y niveles tróficos en los ecosistemas. Asimismo, se pondrá resaltar la importancia de una dieta más basada en productores (plantas) para una mayor eficiencia y sostenibilidad.

Con esta actividad se procura establecer una conexión directa entre los hábitos alimenticios personales del alumnado y los conceptos ecológicos de cadenas tróficas y flujo de energía dentro de los ecosistemas, la eficiencia energética y el impacto medioambiental. Se pretende fomentar también una conciencia crítica.

- Técnicas específicas de AC: Grupo de aprendizaje y proyectos de	Organización del espacio: En el aula principal.	Agrupamiento: 4 grupos de 6.	Cronograma y tiempos: - Inicio: 5-10 min. - Desarrollo de la actividad: 20-25	Materiales y recursos: - Folios - Lápices o bolígrafos - Pantalla
---	---	--	--	---

grupo. - Técnicas específicas de AA: Aprendizaje a través de la creación y mapas conceptuales.			min. - Parte final: 10 - 15 min.	digital
Actividad 14: ¡Superpoderes a la mesa!				
Sesión 1				
<p>Al comenzar, se dividirá a la clase en grupos y se intentará crear un pequeño debate con la siguiente pregunta: ¿Qué alimentos creéis que dan más energía a Spiderman, Ladybug, Catnoir, Wonderwoman, Dash...? Asimismo, se recordará brevemente la importancia de nutrir el cuerpo y el cerebro, el impacto de un buen descanso y la conexión entre alimentación y bienestar emocional.</p> <p>Después, se recordarán también los grupos básicos de alimentos usando la imagen del "Plato Saludable de Harvard", mientras se van colocando en una mesa diferentes alimentos reales. El alumnado, por grupos, recibirá un dibujo de un plato para dividirlo según el "Plato de Harvard". Con tarjetas de alimentos, crearán 2 platos saludables para superhéroes, explicando por qué dan energía y por qué son buenos para su menú. Cada grupo expondrá brevemente sus creaciones. Al terminar, se almorzará con los alimentos variados que se sacaron al inicio de la sesión.</p> <p>Para finalizar, se ofrecerá un espacio de reflexión y resolución de posibles dudas.</p> <p>Con esta actividad se procura que identifiquen y comprendan los grupos básicos de alimentos, la obtención de energía y el desarrollo de la fuerza, además de aplicar de forma práctica sus conocimientos de nutrición.</p>				
- Técnicas específicas de AC: Grupos de aprendizaje. - Técnicas específicas de AA: Aprendizaje a través de la	Organización del espacio: En el aula principal.	Agrupamiento: 6 grupos de 4.	Cronograma y tiempos: - Inicio: 5-10 min. - Desarrollo de la actividad: 15 min. - Almuerzo saludable: 15 min. - Reflexión: 5-10 min.	Materiales y recursos: - Dibujo de un plato - Tarjetas alimentos - Lápices o bolígrafos - Pantalla

creación.				digital - Alimentos variados
Actividad 15: ¿Qué hemos aprendido?				
Sesión final				
<p>En primer lugar, se hace un recordatorio de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores y se explica la actividad, destacando la importancia de compartir sus conocimientos con otros y de crear un espacio bonito y significativo en el aula o en el pasillo.</p> <p>Tras dividir a la clase en grupos, cada uno tendrá que elegir un aspecto de lo aprendido que les haya parecido más importante o interesante (por ejemplo, la importancia de la amistad, las emociones, la diversidad cultural, la lucha contra la desigualdad, los alimentos, un buen hábito de sueño, el Plato de Harvard, etc.). Una vez elegido el tema a trabajar, crearán en grupo el mural con los materiales proporcionados, usando dibujos, frases, pegatinas, recortes de revista, entre otros.</p> <p>En los últimos 15 minutos se presentarán los murales al resto de la clase, explicando las ideas y los mensajes que quieren transmitir y se decidirá donde pegar los murales creados.</p> <p>Con esta actividad se pretende consolidar los conocimientos adquiridos en la situación de aprendizaje.</p>				
<p>- Técnicas específicas de AC:</p> <p>Grupos de aprendizaje y proyectos de grupo.</p> <p>- Técnicas específicas de AA:</p> <p>Mapas conceptuales y aprendizaje basado en la reflexión.</p>	<p>Organización del espacio:</p> <p>En el aula principal.</p>	<p>Agrupamiento:</p> <p>4 grupos de 6.</p>	<p>Cronograma y tiempos:</p> <p>- Recordatorio de los contenidos y presentación de la actividad: 10 min.</p> <p>- Desarrollo de la actividad: 25 min.</p> <p>- Cierre: 15 min.</p>	<p>Materiales y recursos:</p> <p>- Cartulinas grandes</p> <p>- Rotuladores, lapiceros de colores, etc.</p> <p>- Revistas</p> <p>- Tijeras y pegamento</p> <p>- Pegatinas de emoticonos</p>

Anexo 3. Rúbrica de evaluación.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Nombre del taller: _____

Fecha: _____

Instrucciones: Marca del 1 al 4 la casilla que mejor refleje tu opinión sobre cada aspecto del taller, describiendo si te ha gustado: 1 (poco), 2 (suficiente), 3 (bien), 4 (muy bien).

Aspectos	1	2	3	4
Contenido:				
El tema del taller me pareció interesante.				
Aprendí cosas importantes.				
Aprendí cosas nuevas.				
Entendí la información.				
Actividades:				
Las actividades fueron divertidas y participativas.				
Las actividades me ayudaron a entender mejor el tema.				
Tuve la oportunidad de expresar mis ideas y opiniones.				
Organización:				
El taller estuvo bien organizado y el tiempo se aprovechó bien.				
Las instrucciones fueron claras y fáciles de seguir.				
El espacio fue el adecuado.				
El material utilizado fue útil y adecuado.				
Profesora:				
La profesora explicó bien el tema y las actividades.				
La profesora respondió a mis preguntas y dudas.				
La profesora creó un ambiente agradable y respetuoso.				
En general:				
Me gustó el taller.				
Recomendaría este taller a otros compañeros.				

Sugerencia de mejora o aportación:

...

¡GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN!

Anexo 4. Material usado en la intervención.

1. Situaciones cotidianas.

- **Discusión con un amigo:** Dos amigos tienen opiniones diferentes sobre una película y la discusión se intensifica. Uno de ellos se siente ofendido por un comentario del otro.
- **Riña con un profesor en clase:** Un alumno no está de acuerdo con la nota que le ha puesto el profesor en un examen y se lo reclama de forma poco respetuosa.
- **Castigo de los padres:** Los padres castigan a su hijo por llegar tarde a casa sin avisar. El hijo se siente injustamente castigado y no entiende las razones de sus padres.
- **Trabajo en grupo con compañeros que no participan:** Un grupo de alumnos tiene que hacer un trabajo en equipo, pero algunos compañeros no participan y dejan todo el trabajo a los demás.
- **Sentirse excluido por un grupo de compañeros:** Un alumno se siente excluido por un grupo de compañeros que no le invitan a sus actividades.
- **Presión de grupo para hacer algo que no se quiere:** Un grupo de compañeros presiona a un alumno para que haga algo que no quiere hacer, como fumar o beber alcohol.
- **Uso excesivo del móvil y redes sociales:** Un alumno pasa demasiado tiempo en el móvil y las redes sociales, lo que afecta a sus estudios y a sus relaciones personales.

2. Fotos de superhéroes y superheroínas.

Spiderman:



Wonderwoman:



Ladybug y Cat Noir:



Dash – Los increíbles:



3. Tarjetas de alimentos.

En las tarjetas habrá:

- 10 ejemplos de verduras (zanahorias, brócoli, tomates, lechuga, pepinos, pimientos (rojos, verdes, amarillos), cebollas, espinacas, calabacín, judías verdes).
- 5 ejemplos de frutas (manzanas, plátanos, naranjas, fresas, uvas).
- 10 ejemplos de proteínas (carne magra (pollo), carne roja (ternera), pescado (atún, salmón), huevos, lentejas, garbanzos, yogur, queso, tofu, frutos secos (almendras, nueces)).
- 10 ejemplos de carbohidratos (pan (integral, blanco), arroz (integral, blanco), pasta (integral, blanca), patatas, batatas, avena, maíz, cereales (integrales), quinoa, miel (es un carbohidrato simple)).

El modelo de las tarjetas es el siguiente:



4. Dibujo de un plato.

