



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA**  
**INGLÉS**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Historias que enseñan a sentir: el cuento en  
la educación emocional y en el aprendizaje  
del inglés*



**Autora: Nicole Denise González Heredia**

**Tutora académica: Eva Álvarez Ramos**

**Octubre, 2025**

## **RESUMEN**

La finalidad de este Trabajo de fin de Grado es introducir la educación emocional en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, en la etapa de Educación Primaria, para ello se ha utilizado la lectura en voz alta y el cuento infantil, ambos especialmente valiosos durante la infancia. A través de un enfoque comunicativo y emocional, se propone una situación de aprendizaje basada en el cuento *Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head*, con el objetivo de favorecer la adquisición de la lengua extranjera y, al mismo tiempo, el desarrollo de competencias emocionales esenciales. Se estructura en una fundamentación teórica que aborda la relevancia de la educación emocional en el ámbito escolar, el valor del cuento como recurso didáctico y su potencial en el aprendizaje del inglés. Posteriormente, se presenta una propuesta didáctica diseñada para alumnado de 3.º de Primaria, en la que se promueve la identificación, comprensión, expresión y gestión de emociones a través de actividades significativas, participativas y contextualizadas. Pretende demostrar que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera puede convertirse en una experiencia más vivencial, inclusiva y significativa cuando se atienden las emociones como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **PALABRAS CLAVE:**

Educación emocional, enseñanza del inglés, lectura en voz alta, cuento.

## **ABSTRACT**

The purpose of this final degree project is to introduce emotional education in the teaching of English as a foreign language in the Primary Education stage, for this purpose reading aloud and children's stories, both especially valuable during childhood. Through a communicative and emotional approach, a learning situation is proposed based on the story *Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head*, with the goal of fostering both the acquisition of the foreign language and the development of essential emotional competencies. It is structured in a theoretical foundation that addresses the relevance of emotional education in the school environment, the value of the story as a didactic resource and its potential in the learning of English. Subsequently, a didactic proposal designed for 3rd grade students is presented, in which the identification, understanding, expression and management of emotions is promoted through meaningful, participatory and contextualized activities. This final project intends to demonstrate that learning English as a foreign language can become a more experiential, inclusive, and meaningful experience when emotions are considered an essential part of the teaching-learning process.

## **KEYWORDS:**

Emotional education, English language teaching, reading aloud, story.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN.....  | 6  |
| 2. OBJETIVOS.....   | 8  |
| 3. JUSTIFICACIÓN.....   | 9  |
| Justificación del TFG.....  | 9  |
| Relación con las competencias del título.....                                       | 10 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....  | 13 |
| 5. DISEÑO.....  | 26 |
| 5.1. Contexto.....  | 26 |
| 5.2. Planificación curricular.....  | 27 |
| 5.2.1. Objetivos de etapa.....  | 27 |
| 5.2.2. Competencias clave.....  | 27 |
| 5.2.3. Competencias específicas.....  | 30 |
| 5.2.4. Objetivos.....   | 32 |
| 5.2.5. Contenidos.....  | 32 |
| 5.2.6. Temporalización.....   | 34 |
| 5.2.7. Metodología.....   | 35 |
| 5.2.8. Criterios de evaluación.....   | 37 |
| 5.3. Sesiones de la propuesta didáctica.....  | 40 |
| 5.4. Recursos elaborados para la sesión.....  | 40 |
| 5.5. Evaluación de las sesiones.....  | 40 |
| 5.6. Atención a la diversidad.....  | 41 |
| 5.7. Evaluación de los resultados.....  | 43 |
| 6. CONCLUSIONES.....  | 44 |
| 6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.....                   | 44 |
| 6.2. Limitaciones de la propuesta.....  | 44 |
| 6.3. Futuro de la propuesta.....  | 45 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 45 |
| 8. ANEXOS.....  | 49 |
| Anexo A. Sesión 1: Let 's talk about emotions!.....                                 | 49 |
| Anexo B. Sesión 2: Let's read a story: Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head..... | 53 |
| Anexo C. Sesión 3: I can see you!.....  | 58 |
| Anexo D. Sesión 4: Big feelings and good decisions!.....                            | 62 |
| Anexo E. Sesión 5. Sharing our storm and sunshine.....                              | 66 |
| Anexo F. Materiales de la sesión 1.....   | 68 |
| Anexo G. Materiales de la sesión 2.....   | 70 |
| Anexo H. Materiales para la sesión 3.....   | 73 |
| Anexo I. Materiales para la sesión 4.....   | 74 |
| Anexo J. Materiales para la sesión 5.....   | 76 |
| Anexo K. Fichas de evaluación.....  | 77 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Anexo L. Uso de la IA..... | 85 |
|----------------------------|----|

## ÍNDICE DE TABLAS

|                 |    |
|-----------------|----|
| <b>Tabla 1.</b> | 12 |
| <b>Tabla 2.</b> | 38 |
| <b>Tabla 3.</b> | 41 |
| <b>Tabla 4.</b> | 45 |
| <b>Tabla 5.</b> | 83 |
| <b>Tabla 6.</b> | 84 |
| <b>Tabla 7.</b> | 86 |
| <b>Tabla 8.</b> | 88 |
| <b>Tabla 9.</b> | 89 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                   |    |
|-------------------|----|
| <b>Figura 1.</b>  | 24 |
| <b>Figura 2.</b>  | 27 |
| <b>Figura 3.</b>  | 74 |
| <b>Figura 4.</b>  | 74 |
| <b>Figura 5.</b>  | 74 |
| <b>Figura 6.</b>  | 75 |
| <b>Figura 7.</b>  | 75 |
| <b>Figura 8.</b>  | 76 |
| <b>Figura 9.</b>  | 77 |
| <b>Figura 10.</b> | 77 |
| <b>Figura 11.</b> | 77 |
| <b>Figura 12.</b> | 78 |
| <b>Figura 13.</b> | 79 |
| <b>Figura 14.</b> | 79 |
| <b>Figura 15.</b> | 80 |
| <b>Figura 16.</b> | 81 |
| <b>Figura 17.</b> | 82 |



# 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación emocional ha adquirido una relevancia cada vez mayor en el ámbito educativo, consolidándose como un pilar esencial para el desarrollo integral del alumnado. Tradicionalmente, la enseñanza se ha enfocado principalmente en la adquisición de conocimientos académicos, dejando en un segundo plano el aprendizaje emocional. Sin embargo,

El paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, ignorando las dimensiones no académicas de los y las estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento. Por ello se requiere urgentemente un cambio en ese sentido, lo cual solo será posible en la medida que la sociedad revalorice el papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje. (García Retana, 2012, p. 106)

Es esencial y urgente integrar la educación emocional del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las emociones están presentes en la vida diaria de cada persona y el aula está repleta de ellas, ignorar este hecho limita las oportunidades de aprendizaje e impide crear ciudadanos completamente competentes y responsables. Centrar únicamente la educación en la transmisión de conocimientos teóricos hace que aprender a identificar y nombrar las emociones que sienten, y desarrollar estrategias de autogestión emocional ante situaciones complejas sea olvidado pese a su valor, lo que a su vez afecta al desarrollo integral del alumnado. Es vital que los futuros adultos de nuestra sociedad sean capaces de relacionarse de forma sana con su entorno, enfrentar circunstancias difíciles con seguridad y, sobre todo, empatizar, respetar y validar las emociones de los demás. Para lograr integrar la educación emocional en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se propone el uso de la lectura en voz alta (*reading aloud*) y el cuento, como herramientas pedagógicas, los cuales poseen un gran valor durante la infancia y en el aprendizaje del inglés.

Experts and previous research have argued that this activity positively impacts the students' vocabulary, pronunciation, language skills, communicative skills, literacy, motivation, and critical thinking skills. Furthermore, reading aloud can create an

enjoyable learning experience that motivates the students to read. (Senawati et al., 2021, p. 91-92)

Como afirman diversos expertos, la lectura en voz alta del cuento motiva al alumnado y favorece un ambiente agradable de aprendizaje donde los alumnos se sumergen en la historia, empatizan con sus personajes y establecen conexiones con sus propias experiencias, logrando que desarrollen la capacidad de identificar y comprender sus emociones. Además, a través de la lectura en voz alta, interiorizan y desarrollan el vocabulario, estructuras gramaticales, habilidades comunicativas etc., logrando un aprendizaje significativo puesto que se parte de los conocimientos previos y el contexto de los alumnos al seleccionar el cuento.

La lectura en voz alta no solo favorece la adquisición del idioma, sino que también enriquece la experiencia emocional del alumnado. Escuchar cuentos correctamente narrados permite mejorar la comprensión auditiva (*listening skills*), la pronunciación y la expresión oral (*oral skills*), mientras que su contenido emocional facilita la conexión afectiva del alumnado con el aprendizaje. De este modo, los niños asocian el nuevo idioma (*target language*) con experiencias personales, lo que refuerza tanto la retención de vocabulario y estructuras gramaticales como su capacidad de expresión emocional.

En este Trabajo de Fin De Grado (TFG) se presenta una situación de aprendizaje, formada por cinco sesiones, donde la lectura en voz alta (*reading aloud*) de los cuentos en inglés son instrumentos pedagógicos fundamentales para integrar la educación emocional en el aula de forma motivadora, vivencial y significativa. Haciendo uso de dichos instrumentos se pretende demostrar que, combinando ambos, se puede mejorar el aprendizaje de la lengua objetivo y el bienestar emocional del alumnado en un entorno seguro, cómodo y agradable.

## 2. OBJETIVOS

En el presente Trabajo de Fin de Grado se plantea como objetivo principal integrar la educación emocional en la enseñanza del inglés en Primaria a través de la lectura en voz alta de un cuento y diversas actividades relacionadas con él, con el fin de mejorar tanto las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa, como la comprensión y gestión de las emociones en el aula.

Los objetivos específicos que se proponen para alcanzar el objetivo principal de la propuesta, son los siguientes:

- Analizar la importancia de la lectura en voz alta del cuento infantil (*reading aloud*) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y en la educación emocional.
- Explorar los efectos de la educación emocional en el desarrollo integral del alumnado.
- Diseñar una propuesta centrada en la educación emocional, haciendo uso de la lectura en voz alta del cuento y actividades relacionadas que favorezcan un aprendizaje contextualizado, vivencial y significativo.
- Diseñar actividades concretas que fomenten la adquisición y el uso real del vocabulario emocional, creando un entorno que favorezca la expresión emocional y el aprendizaje del idioma.
- Utilizar estrategias que favorezcan la identificación, comprensión y gestión emocional del alumnado a través del cuento.
- Evaluar los beneficios del uso del cuento como recurso educativo para mejorar la motivación, la participación y la competencia comunicativa en inglés.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

#### **Justificación del TFG**

Elegir este tema no ha sido una decisión al azar. Ha nacido de la observación, de la experiencia y, sobre todo, de la certeza de que la educación debe ir más allá de los contenidos académicos. Durante mi primer período de prácticas, y parte del segundo que curso actualmente, tuve la oportunidad de conocer de cerca la realidad emocional de muchos niños, y lo que encontré me hizo reflexionar profundamente. Vi a alumnos que no sabían ponerle nombre a lo que sentían, que se frustraban sin entender por qué, que reaccionaban con rabia o apatía, porque nunca habían aprendido a gestionar sus emociones. Me di cuenta de que, más allá de enseñar inglés, el aula también debe ser un espacio donde los más pequeños aprendan a conocerse, a expresarse y a gestionar lo que sienten.

La falta de educación emocional era evidente. Muchos de ellos no solo tenían dificultades para reconocer sus propias emociones, sino que también les costaba comprender las de los demás. Esto se reflejaba en conflictos con sus compañeros, en inseguridades, en la incapacidad de pedir ayuda cuando la necesitaban. Y fue ahí cuando comprendí la magnitud del problema, no podemos esperar que los niños entiendan y regulen sus emociones, si nadie les ha enseñado cómo hacerlo.

Es aquí donde el cuento y la lectura en voz alta cobran un papel fundamental. Siempre he creído en el poder de los cuentos para llegar donde las palabras cotidianas no pueden. A través de los cuentos, los niños pueden verse reflejados en los personajes, entender sus emociones desde un lugar seguro y, poco a poco, aprender a nombrar lo que sienten.

Este Trabajo de Fin de Grado es una forma de aportar algo a la sociedad y, especialmente, a la educación. Los cambios requieren de reflexión, fuerza y un compromiso real. Nuestro sistema educativo debe adaptarse y responder a las necesidades de los alumnos, la educación emocional es una de esas tantas necesidades y, utilizando la lectura en voz alta del cuento en inglés, podemos dar respuesta, al mismo tiempo que se mejora el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Porque enseñar un idioma no debería limitarse a estructuras gramaticales y vocabulario, debería ser una oportunidad para enseñarles a comprenderse a ellos mismos y a los demás, para aprender de forma significativa.

Si desde pequeños les damos las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, les estaremos dando mucho más que conocimiento, les estaremos dando la capacidad de vivir de una manera más consciente, sana, plena y feliz. Además, les estaremos dando también oportunidades reales de aprendizaje, oportunidades de aprender en contextos significativos, cumpliendo así con el objetivo principal de la enseñanza, lograr que cada alumno y alumna se desarrolle de forma integral y plena, ayudándoles en el proceso a alcanzar su máximo potencial y respetando sus ritmos y necesidades individuales.

### **Relación con las competencias del título**

De acuerdo con la Memoria del Plan de Estudios del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, las competencias trabajadas en el presente trabajo de fin de grado se sintetizan en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Competencias del Plan de Estudios de Grado Maestro/a en Educación Primaria*

| <b>Competencias</b>   | <b>Ámbitos del trabajo en los que se concretan</b>               |
|---|--|
| ADP1 - Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares, sociales y escolares. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Conocer y comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. b. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. | Fundamentación teórica, metodologías y situación de aprendizaje. |
| ADP2 - Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad   | Situación de aprendizaje.  |

del alumnado.

ADP3 - Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

Fundamentación teórica, metodologías, situación de aprendizaje y evaluaciones.

ADP9 (A-C) - Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

Situación de aprendizaje

- a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.
- b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- c. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

EAL1 - Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.

Situación de aprendizaje

EAL3 - Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

Situación de aprendizaje

P1 (A-E) - Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la

Situación de aprendizaje y evaluación

persona titulada para: a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

---

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **4.1. Introducción**

Vivimos en una sociedad cada vez más rápida y exigente, donde los logros académicos suelen pesar más que el bienestar emocional del alumnado. Sin embargo, la educación no puede limitarse solo a los conocimientos teóricos. Las emociones forman parte de nuestra vida, de cómo aprendemos, cómo nos relacionamos y cómo construimos nuestra identidad.

Las emociones, aunque invisibles, están presentes en cada rincón del aula. Estas pueden impulsar el aprendizaje o bloquearlo por completo. Por ello, hablar de educación emocional no es una moda presente en los últimos años, es una necesidad urgente. Y más aún en la etapa escolar, donde niños y niñas están formando su personalidad, autoconcepto, autoestima y forma de interactuar y relacionarse con el mundo que les rodea y del que son parte.

En este marco teórico, se explorará la importancia de la educación emocional en el aula, cómo influyen las emociones en el aprendizaje, y el poder del cuento para educar emocionalmente en una aula de lengua extranjera inglesa. A continuación, se profundizará en la importancia de educar emocionalmente en el contexto escolar, para terminar abordando el papel y los beneficios del cuento y la lectura en voz alta en el aprendizaje del inglés.

### **4.2. La educación emocional en el ámbito escolar**

Las emociones son una parte esencial del ser humano. Son respuestas internas ante estímulos externos o internos que nos permiten adaptarnos al entorno, reflexionar e interpretar lo que vivimos y tomar decisiones al respecto. Como afirma Arnold (1970), la emoción es “un estado afectivo de fuerte intensidad, breve, que implica la captación intuitiva de algo como bueno o malo, que lleva a comportamientos de alejamiento o de acercamiento y que va acompañado de manifestaciones orgánicas o fisiológicas” (p. 169–185).

Esta definición nos permite entender las emociones como una guía que orienta nuestras acciones y, en consecuencia, nuestras vidas, dejando de ocupar una posición de inferioridad frente a lo cognitivo. Las emociones, además, están ligadas estrechamente al pensamiento. Como señala Greenberg (2000), “un próximo paso crucial en la evolución personal y cultural supone desarrollar medios para enseñarnos a sintetizar la razón y la emoción en la vida cotidiana. Así, nos hacemos más diferenciados en nuestro enfoque de la vida y sus problemas. La integración de nuestras cabezas y nuestros corazones es necesaria, no solamente para nuestro bienestar, sino también para el progreso de la cultura.” (p. 33).

Las emociones, por lo tanto, no se pueden dejar fuera del aula. Educar sin tener en cuenta lo emocional es dejar fuera una parte grande y esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fueron Salovey y Mayer quienes introdujeron el término “*inteligencia emocional*”. Según los autores, la inteligencia emocional se basa en cuatro habilidades fundamentales: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Posteriormente, y 2010 (1996) popularizó este concepto y propuso que la inteligencia emocional está compuesta por dos grandes dimensiones:

- **Intrapersonal**: relacionada con la autoconciencia y el autocontrol emocional.
- **Interpersonal**: vinculada a la empatía y a las habilidades sociales, es decir, a la capacidad de relacionarse con los demás.

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2012) mencionan que la educación emocional tiene como objetivos “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar a las emociones correctamente; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.” (p. 2). En todos los casos, y de acuerdo con los expertos, queda claro que la inteligencia emocional y la

educación emocional son necesarias para formar ciudadanos críticos y responsables a nivel individual y social.

Las personas que carecen de esta habilidad suelen enfrentarse a conflictos internos que dificultan su capacidad de reflexionar y pensar, y su capacidad para desenvolverse adecuadamente en su vida cotidiana. Por ello, es esencial fomentar la inteligencia emocional desde la primera infancia, como parte del desarrollo integral del alumnado. Esto debe iniciarse en la escuela, lugar donde el alumnado pasa gran parte de su tiempo, a través de una correcta educación emocional.

La educación emocional nace de la necesidad de formar personas capaces de comprender, gestionar y expresar sus emociones de forma adecuada y responsable. No basta con saber realizar operaciones matemáticas o identificar los países que forman la Unión Europea, también es necesario saber identificar las emociones propias y las de las personas que nos rodean, afrontar la frustración, saber pedir ayuda, resolver un conflicto o alegrarse por los logros propios y ajenos.

Como sostiene Bisquerra (2005), la educación debe prepararnos para afrontar la vida con responsabilidad. Y la vida, tal y como es, está llena de retos, situaciones y muchas emociones. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) coinciden en que el gran reto de la escuela actual no es solo transmitir conocimientos académicos, sino también formar emocionalmente al alumnado para que puedan lograr convertirse en personas responsables, comprometidas y felices.

No obstante, el sistema educativo actual muchas veces olvida esta parte emocional cuando se trata de la etapa de Educación Primaria. García Retana (2012) menciona que, aunque en Educación Infantil se realizan prácticas relacionadas con la educación emocional, estas van desapareciendo progresivamente a medida que se avanza en el sistema escolar. El modelo educativo actual tiende a enfocarse en los contenidos académicos, restando valor y casi dejando en un segundo plano la educación emocional.

A pesar de esto, en los últimos años ha surgido un movimiento pedagógico que apuesta por la educación emocional como un factor fundamental en la formación integral del alumnado. Como afirma García Retana (2012), se ha abierto un nuevo debate en el

ámbito educativo que afirma que las emociones juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde edades tempranas.

La educación emocional no solo mejora el clima del aula y las relaciones entre iguales, sino que también potencia la motivación, la autoestima y la capacidad de aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes dentro de la educación emocional es el desarrollo del amor propio, la autoestima y el bienestar emocional. La autoestima es la forma en la que una persona se percibe a sí misma desde el respeto, la valoración y la aceptación, y tiene un impacto directo y significativo en su bienestar emocional, que a su vez afecta al rendimiento académico, a la forma de relacionarse con el entorno, y a cómo se enfrenta a los retos de la vida.

Como afirma Marina (2005), “si hay un sentimiento que parece fundamental para una vida satisfactoria es el de ‘autoestima’. Nada se puede hacer sin ella. Quien la ha perdido, ha perdido también la fuente primaria de su energía” (p. 30). Esta frase nos recuerda que, cuando una persona se siente valiosa, tiene más herramientas para afrontar los retos que se le presentan, se siente a gusto y, por lo tanto, tiene bienestar emocional, lo cual contribuye positivamente a su autoconcepto, autoestima, y su desempeño en distintos ámbitos de la vida.

Los maestros deben crear un entorno seguro y agradable, donde todo el alumnado se sienta fuerte, seguro, valorado, cómodo, querido y respetado, esto es esencial durante la infancia ya que es donde se construye su autoestima, y su entorno tiene un gran impacto sobre ella. Por esta razón es importante atender sus necesidades, darles la importancia que merecen, enseñarles a aceptar sus errores como parte del aprendizaje y celebrar sus logros, así se estará formando a personas fuertes, competentes y capaces de afrontar todo tipo de situaciones con seguridad, porque conocen su propio valor.

Por eso, incluir la autoestima y el amor propio dentro de la educación emocional no es algo opcional, es una necesidad si queremos formar personas sanas, libres y emocionalmente competentes.

#### **4.3. La falta de educación emocional en las aulas y sus consecuencias**

Como he mencionado anteriormente, en los últimos años, estamos presenciando lo que podríamos considerar como el auge de la educación emocional. Cada vez más docentes y futuros docentes somos conscientes de su importancia y de la urgente necesidad de incluirla en las aulas. La escuela no puede limitarse únicamente a la transmisión de contenidos académicos, debe convertirse también en un espacio donde los niños y niñas aprendan a conocerse, a nombrar y entender lo que sienten y a convivir con los demás desde el respeto, la empatía y la comprensión.

Sin embargo, a pesar de que el concepto de educación emocional está más presente en el discurso educativo, todavía queda mucho por hacer. Acosta (2008) señala que es necesario seguir reflexionando e investigando sobre la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional. El camino está iniciado, pero no hay que conformarse con lo que se sabe, es necesario seguir profundizando en el tema para poder llevar la teoría a la práctica de forma efectiva, responsable y segura.

La ausencia o escasez de educación emocional en las aulas tiene consecuencias visibles en el día a día escolar. Muchos conflictos que surgen entre iguales podrían evitarse o manejarse de otra manera si el alumnado contara con las herramientas adecuadas de autorregulación emocional. Tal y como indican Bisquerra y Pérez Escoda (2007, 2012), así como Vivas (2003), una buena educación emocional ayuda a los niños y adolescentes a aprender a autorregularse en situaciones conflictivas y a dar una respuesta adecuada, además de desenvolverse en la vida con mayor estabilidad emocional. Autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2012) afirman que la educación emocional, además, mejora la salud física y mental del alumnado e influye en su rendimiento académico. Cuando un alumno se siente comprendido, valorado, parte del grupo y capaz de gestionar lo que le ocurre, está en mejores condiciones para aprender, para relacionarse con sus compañeros y para construir una autoestima sana.

La falta de educación emocional en los alumnos tiene repercusiones muy significativas en su desarrollo emocional, social y académico. Organismos como Unicef (2007), en un análisis sobre la vida y el bienestar de los niños y adolescentes en las naciones avanzadas a nivel económico, afirma que, “La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido” (p. 1).

Aquellas personas con habilidades emocionales limitadas tienen más probabilidades de experimentar negativamente situaciones de estrés y problemas emocionales durante su etapa educativa, lo cual afecta a su rendimiento académico. En cambio, aquellas que desarrollan competencias emocionales adecuadas son más capaces de hacer frente a estas situaciones, lo que genera un mayor bienestar emocional y una predisposición positiva a aprender (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Diversos estudios realizados en España han demostrado que, al dividir a los alumnos en grupos según su nivel de sintomatología depresiva, aquellos con un estado emocional considerado dentro de la normalidad presentaban niveles más altos de inteligencia emocional, mayor capacidad para identificar y nombrar sus emociones, autoestima elevada, una buena autogestión emocional y niveles altos de satisfacción. En cambio, los alumnos que presentaban sintomatología depresiva tenían una elevada presencia de ansiedad, depresión y pensamientos intrusivos. (Fernández-Berrocal et al., 2002; Extremera, 2003).

Durante mi periodo de prácticas he podido ver que, lo que señalan diversos autores, como los mencionados anteriormente, son hechos reales que se pueden presenciar en un aula, y esa falta de educación emocional, en muchas ocasiones, se ha traducido en conductas disruptivas y aislamiento, lo cual, sin duda alguna, afecta su estado de ánimo y limita enormemente su aprendizaje.

La educación emocional no es un “complemento”, ni algo que se pueda enseñar solo un día a la semana, es una parte fundamental del desarrollo humano que debería impregnar todo lo que hacemos en el aula.

#### **4.4. El cuento como herramienta pedagógica**

##### **4.4.1. El valor del cuento en la enseñanza**

Es innegable el valor del cuento como recurso pedagógico. Utilizarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite que el alumnado participe de forma activa y significativa, convirtiéndose en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La selección del cuento y su correcto uso es fundamental para conservar su potencial. Es

importante que el cuento esté conectado con la realidad del alumnado y con sus conocimientos previos.

De acuerdo con Gómez Martínez (2016) “la utilización del cuento en las aulas de Educación Primaria posee una trayectoria extensa, pues es de reconocida importancia el papel que juega el cuento para la adquisición de hábitos de lectura y como importante recurso para favorecer la comprensión lectora. Pero el cuento no sólo sirve para crear hábitos de lectura, sino que también tiene funciones terapéuticas, enseñan a los niños a solucionar sus problemas y a vencer sus temores. Además el cuento también transmite una serie de valores; en este sentido, podemos ver cómo éste, a menudo es utilizado en las aulas de Educación Primaria para trabajar la educación en valores” (p. 105). Esta afirmación refleja cómo el cuento trasciende el ámbito puramente literario para convertirse en una herramienta poderosa que aborda la dimensión cognitiva, emocional y social.

Desde un enfoque más actual, Iruri y Villafuerte (2022) destacan que “la narración de cuentos se convierte en una herramienta educativa eficaz en la educación porque proporciona un contexto significativo. [...] Los estudiantes se encuentran motivados para aprender y proporcionar un contexto real para comprender conceptos y procesos, siendo así una forma obvia de integrar las disciplinas necesarias para el desarrollo personal y la educación” (p. 236). Esta capacidad del cuento para generar un aprendizaje contextualizado, vinculado a las experiencias y emociones del alumnado, lo convierte en un recurso adecuado para trabajar desde un enfoque competencial y transversal.

Asimismo, estos autores afirman que

las historias son un recurso didáctico que pueden utilizar los docentes de diferentes áreas del currículo porque son herramientas flexibles que se adaptan a diferentes contenidos de aprendizaje, [...] De igual manera, fortalece a los estudiantes en la pedagogía de la narración [...], lo que permite que el aula se convierta en un espacio para la personalización y mejora de las experiencias y los resultados escolares. (Iruri y Villafuerte, 2022, p. 239).

Esta flexibilidad hace posible que el cuento no solo sea útil en áreas como Lengua, sino también en áreas como Inglés o incluso Matemáticas, si se trabaja de forma interdisciplinar.

Cabe destacar que el uso del cuento favorece la resolución pacífica de conflictos puesto que en muchos cuentos aparecen situaciones que los alumnos podrían vivir en su vida diaria, lo que les permite reflexionar y desarrollar estrategias de resolución de conflictos. También se estimula la competencia aprender a aprender, ya que el cuento despierta la curiosidad, motiva al alumnado y genera un deseo de aprender. Si se incorpora la tecnología, presentando cuentos en formato digital o acompañándolos con actividades interactivas, se potencia, además, la competencia digital. Por último, a través de cuentos que recogen tradiciones, culturas o formas de vida diversas, se fomenta la conciencia multicultural. (Gómez Martínez, 2016).

#### **4.4.2. La lectura en voz alta (*Reading Aloud*) y su impacto en la educación emocional**

En Educación Primaria, la lectura en voz alta del cuento ayuda al alumnado a desarrollar tanto sus capacidades cognitivas como sus capacidades lingüísticas. Además, también favorece la conexión emocional con los cuentos, desarrollando y potenciando su educación emocional e inteligencia emocional.

Según diversos autores como Haycraft (1978) y Linse y Nunan (2005) (citado en Senawati et al., 2021) afirman que los maestros deben crear actividades que favorezcan un aprendizaje motivador, vivencial y natural, y para ello pueden hacer uso de la lectura en voz alta de los cuentos, su uso motiva al alumnado, conecta con sus experiencias, los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje y les permite aprender de forma significativa, además, favorece un clima agradable de aula lo que mejora su participación y compromiso por aprender.

Gebhard (2017) menciona que el desarrollo de las habilidades receptivas, las cuales son escuchar y leer, son fundamentales para la comprensión de los textos y para el desarrollo de la competencia lingüística.

Mientras tanto, Klimova (2014) y Siskin y Nunan (1990) señalan que, además, las habilidades productivas como hablar y escribir deben trabajarse para lograr un

aprendizaje completo. Es decir, todas las habilidades deben enseñarse de forma simultánea y de manera interconectada.

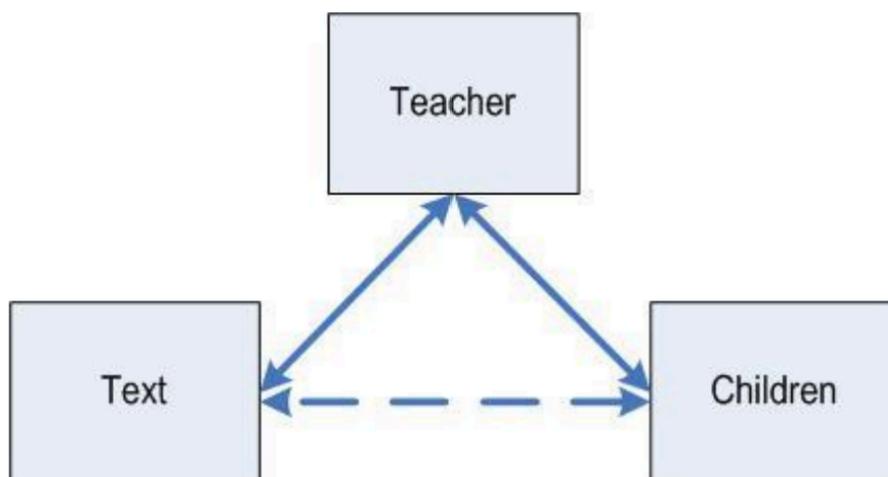
Barrentine (1996) destaca que leer en voz alta es una de las formas más simples y efectivas de involucrar a los niños en el proceso de lectura, permitiéndoles interactuar con el cuento, con los personajes y con el maestro. Durante este proceso, los niños no solo están desarrollando sus habilidades lectoras, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales, como la empatía y la autorregulación, ya que se enfrentan a situaciones emocionales en los cuentos y aprenden a elegir la solución más adecuada.

De acuerdo con Hahn (2002) y Jacobs (2016), la lectura en voz es necesaria para que los alumnos desarrollen sus competencias emocionales. Durante la lectura, el alumnado se enfrenta, de manera efectiva, a situaciones que ocurren en el cuento, aunque no las vivan en primera persona.

Durante la lectura en voz alta, como afirman Gurdon (2019) y Trelease (2013) los niños captan la información y la analizan, desarrollando sus habilidades de comprensión del relato. Conforme la historia avanza, los alumnos poco a poco la procesan y analizan las emociones de los personajes y reflexionan sobre ellas, desarrollando valores como la empatía, y habilidades necesarias como la gestión emocional.

**Figura 1.**

*El papel del maestro*



**Nota.** Senawati, Suwastini, Jayantini, Adnyani, y Artini (2021, p. 85)

El rol del maestro durante la lectura en voz alta es importante puesto que actúa como mediador entre el relato y el alumnado. Huang (2010) y Marchessault y Larwin (2014) mencionan también que el maestro ayuda en el proceso de comprensión y reflexión y que, además, su voz logra facilitar la comprensión del cuento y que los alumnos se enfoquen y entiendan mejor lo que sucede.

Senawati et al. (2021), afirman que las preguntas que realiza el maestro durante la lectura en voz alta, como “¿Cómo crees que se siente este personaje?” fomenta la reflexión emocional, la identificación y adquisición de estrategias de gestión emocional, y el desarrollo de valores esenciales como el respeto y la empatía.

Finalmente, Jacobs (2016) subraya que el éxito de la lectura en voz alta depende también de cómo el maestro selecciona los textos y los presenta en el aula. Elegir textos apropiados para el nivel cognitivo y emocional de los niños, y leerlos de forma expresiva, permite que los niños no solo disfruten de la lectura, sino que también tengan una experiencia emocional enriquecedora que les ayudará a desarrollar su capacidad para comunicarse de manera emocionalmente efectiva.

#### **4.5. El aprendizaje del inglés a través del cuento y la educación emocional**

##### **4.5.1. La enseñanza del inglés en Educación Primaria**

De acuerdo con el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre*, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, el área de Lengua Extranjera tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera una competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, al mismo tiempo que desarrolla una conciencia intercultural enriquecedora. Además, el proceso de aprendizaje debe ser flexible y continuo, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y conectado con sus intereses, necesidades y vivencias personales.

En cuanto a los materiales, estos deben de resultar motivadores, responder a las necesidades del alumnado y favorecer un aprendizaje significativo.

Por ello, en este Trabajo de Fin de Grado se emplea el cuento como herramienta pedagógica central, diseñando actividades que estén alineadas con lo establecido en el citado Decreto. El cuento, más allá de su valor literario, permite crear contextos de aprendizaje cercanos, significativos y motivadores, facilitando el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa.

Lazar (1993) propone tres enfoques didácticos para trabajar la literatura en el aula de inglés: *Language-based approach*, *Literature as content* y *Literature for personal enrichment*.

El enfoque *Language-based* se caracteriza por utilizar actividades que permiten trabajar y desarrollar las habilidades perceptivas y productivas en la lengua objetivo de forma conjunta.

En cuanto al enfoque *Literature as content* es común en educación secundaria y bachillerato ya que la literatura se trabaja como un contenido, enfocando la enseñanza en el aprendizaje de la historia de la literatura, sus géneros y autores.

El enfoque *Literature for personal enrichment* se enfoca en los intereses, gustos y experiencias personales del alumnado. Su uso está centrado en motivar al alumnado y aumentar su motivación y compromiso con la lectura.

En esta propuesta, he decidido combinar dos de los tres enfoques *Language-based approach* y *Literature for personal enrichment*, lo que permitirá que mi propuesta favorezca el desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas en el idioma objetivo, al mismo tiempo que fomenta el interés por el inglés a través de la selección de un cuento que les resulte interesante, cercano y motivador, proporcionándoles una lectura enriquecedora con un aprendizaje real y significativo.

#### **4.5.2. Beneficios del uso de cuentos en la enseñanza del inglés**

Para poder hablar de los beneficios del cuento en la adquisición de una segunda lengua, es imprescindible comprender primero el proceso por el cual los niños adquieren el lenguaje. Chomsky (1975) propuso la teoría de la Gramática Universal, en la que sostiene que los seres humanos nacen con una capacidad innata para aprender lenguas. Según esta teoría, cuando los niños se exponen de manera constante a una lengua,

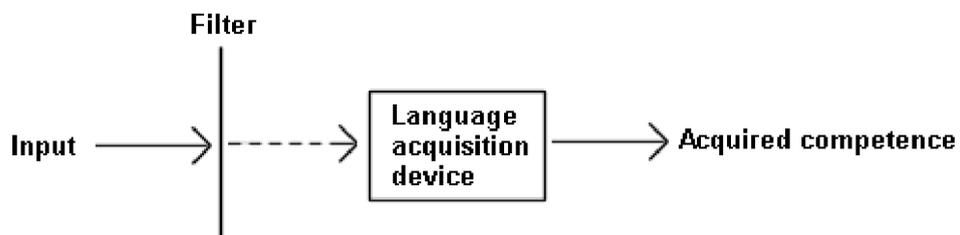
comienzan a interiorizar sus estructuras gramaticales, su vocabulario y sus normas de uso de forma natural y casi inconsciente, simplemente a través de la interacción con su entorno.

Esta capacidad innata se ve potenciada durante la infancia gracias a su elevada plasticidad cerebral, que permite a los niños adquirir idiomas con mayor facilidad. No obstante, la plasticidad se reduce conforme los niños van creciendo, lo que dificulta el aprendizaje de un idioma. Por esta razón, es esencial que desde la primera infancia los niños estén expuestos correctamente al segundo idioma, logrando que el aprendizaje sea duradero y significativo, y creando una estructura sólida sobre la que se construirán futuros aprendizajes.

En relación con esto, Krashen (1982) plantea la teoría de la adquisición del lenguaje, dentro de la cual formula cinco hipótesis, una de ellas es la hipótesis del filtro afectivo, la cual hace referencia al impacto que tienen las emociones del alumnado en su capacidad para aprender. Si un estudiante se encuentra sin ansiedad, cómodo, relajado y motivado en el aula, su filtro afectivo será bajo y, por tanto, estará en mejores condiciones para adquirir una segunda lengua ya que no habrá nada que perjudique o impida el procesamiento del *input*, muestras lingüísticas a las que el alumnado tiene acceso y está expuesto durante el aprendizaje de la lengua objetivo. En cambio, si se siente nervioso, inseguro, con alta ansiedad y poca motivación, ese filtro aumentará y su rendimiento disminuirá, bloqueando el procesamiento del *input*.

**Figura 2.**

*Operation of “the affective filter”.*



**Nota.** Krashen (1982, p. 32).

Este aspecto emocional cobra especial relevancia cuando trasladamos la hipótesis a una clase de inglés, donde actividades como el *reading aloud* pueden favorecer un ambiente seguro, dinámico y motivador. Si logramos que el alumnado se sienta implicado en la lectura del cuento, su disposición para aprender aumentará, al igual que su aprendizaje.

Ghosn (2002) señala que el uso del cuento, como recurso didáctico, favorece la motivación en el aula puesto que los relatos cercanos y motivadores, como ya se ha mencionado a lo largo de esta fundamentación teórica, conectan con sus intereses y experiencias personales, permitiendo que el alumnado se involucre en la historia. Barreras (2010) añade que la parte visual del cuento, como las ilustraciones o maquetas, maximizan ese interés y curiosidad, lo que genera el ambiente perfecto para el disfrute de la lectura.

Por otro lado, también es esencial que el *input* que reciben los alumnos a través del cuento sea significativo y contextualizado. Como apunta Krashen (1982), aunque las escuelas no pueden reproducir los entornos de inmersión lingüística propios de la adquisición de la lengua materna, sí pueden generar contextos de aprendizaje reales, agradables, motivadores y competenciales, que promuevan el uso real de la lengua objetivo y que favorezcan su adquisición. Crear actividades basadas en cuentos que resulten útiles, interesantes y conectadas con la vida del alumnado puede conseguir que perciban el aprendizaje del inglés como algo valioso y estimulante. Este tipo de experiencias pueden despertar en ellos un deseo genuino de aprender y de seguir explorando el idioma a lo largo de su etapa escolar. Además, no se puede olvidar que los cuentos, si se seleccionan con intención pedagógica, también pueden ser una excelente herramienta para la educación en valores. Muchas historias presentan personajes que actúan con empatía, solidaridad, honestidad u otros valores positivos. Cuando los niños escuchan estos cuentos y perciben las consecuencias beneficiosas de estas conductas, tienden a imitarlas y a asociarlas con emociones agradables. Esto no solo contribuye al desarrollo lingüístico, sino también al crecimiento emocional y social del alumnado.

## **5. DISEÑO**

### **5.1. Contexto.**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está diseñada para ser implementada en un centro público de la provincia de Segovia, concretamente con un grupo de 3.º de Educación Primaria. El centro cuenta con dos líneas por nivel educativo, y el aula en el que se desarrollará la propuesta está compuesta por 16 alumnos, de los cuales 7 son niñas y 9 son niños.

Antes de desarrollar la propuesta, es importante describir brevemente las características del grupo-clase, ya que esto permite contextualizar mejor las decisiones metodológicas adoptadas.

Se trata de un grupo muy activo, con una gran necesidad de movimiento, por lo que responden especialmente bien a actividades dinámicas que impliquen participación física. Además, están habituados al uso de las nuevas tecnologías, las cuales les resultan atractivas y motivadoras. Un aspecto muy positivo es la buena disposición que muestran para trabajar en equipo, así como su implicación y entusiasmo a la hora de participar en las diferentes actividades propuestas en el aula. Se observa un especial interés por los cuentos, lo que genera un clima emocionalmente favorable en clase, facilitando y enriqueciendo enormemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el grupo hay un alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Para atender correctamente sus necesidades, se ha diseñado una propuesta con actividades que favorezcan su atención, participación e implicación en la situación de aprendizaje, ofreciéndole las mismas oportunidades de aprendizaje que a sus compañeros, en un entorno seguro y empático.

## **5.2. Planificación curricular.**

### **5.2.1. Objetivos de etapa**

Con la presente propuesta didáctica se pretende contribuir a la consecución de los siguiente objetivos de etapa. Dicho objetivos de etapa se encuentran recogidos en el artículo 7 del *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

### **5.2.2. Competencias clave**

La presente propuesta didáctica contribuye al desarrollo de varias competencias clave, entendidas como aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado necesita para su desarrollo integral en todos los ámbitos de la vida.

De acuerdo con el artículo 7 de, *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, según lo establecido en el artículo 9.1 del *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, esta propuesta contribuye al desarrollo de las siguientes competencias clave:

- **Competencia en comunicación lingüística:** Esta competencia se desarrolla a lo largo de toda la propuesta ya que, en cada una de las sesiones, se trabajan las destrezas lingüísticas. A través de actividades como la lectura en voz alta del cuento seleccionado, *Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head*, la creación de producciones orales y escritas, y el uso de estructuras sencillas, el alumnado amplía su repertorio lingüístico, al mismo tiempo que emplean la lengua como medio comunicación en situaciones contextualizadas y significativas, haciendo un uso real de la misma.
- **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería:** Esta competencia se desarrolla a través de la aplicación de distintas estrategias comunicativas que permiten al alumnado dar respuestas adecuadas a situaciones comunicativas reales en el aula, como en las actividades de dramatización, las historias de la presentación en *Canva* y la lectura en voz alta del cuento, donde el alumnado debe analizar lo que sucede y reflexionar sobre cómo resolver la situación, escogiendo la opción más adecuada. Por otro lado, la presente propuesta favorece la participación activa de todo el alumnado al hacer uso de distintos apoyos visuales y gestuales, y de la estrategia de andamiaje.
- **Competencia emprendedora:** La presente propuesta contribuye al desarrollo de esta competencia al fomentar la creatividad, la iniciativa y el pensamiento divergente. Actividades de dramatización, la elaboración de producciones escritas, y la creación conjunta de un producto final propician situaciones donde el alumnado genera y aporta ideas, desarrolla la iniciativa, la corresponsabilidad, explora diferentes formas de expresión y activa su creatividad. La autonomía y el autoconocimiento también se ve favorecido, ya que se genera un ambiente donde el alumnado identifica sus fortalezas y dificultades a través de la reflexión, aprendiendo así a reconocer sus progresos, valorar sus esfuerzos, tener confianza y seguridad, y asumir un papel protagónico y activo en su proceso de aprendizaje.
- **Competencia en conciencia y expresión culturales:** A través del trabajo con el cuento seleccionado, se favorece el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, puesto que el cuento, a pesar de no ser una historia relacionado con la cultura, como festividades o tradiciones, utiliza una forma concreta de hablar de las emociones a través del uso de metáforas

climáticas, que puede ser diferente a cómo se suele expresar en español, esto enseña al alumnado que en inglés se pueden utilizar elementos de la naturaleza para hablar de lo que sienten.

- **Competencia plurilingüe:** Esta competencia se trabaja en toda la propuesta didáctica ya que, en todo momento, el alumnado puede expresarse en la lengua extranjera o en su lengua materna, si así lo desea, esto permite que los alumnos se sientan más cómodos y puedan comunicarse, además, al poder usar sus dos idiomas se establecen relaciones entre ambas, favoreciendo la conciencia sobre la diversidad y la riqueza lingüística.

El uso sistemático de estructuras básicas y expresiones en la lengua objetivo contribuye enormemente a ampliar el repertorio comunicativo del alumnado, permitiéndoles comunicarse de forma efectiva en diferentes situaciones y contextos, favoreciendo la capacidad de adaptarse y utilizar la lengua de forma estratégica, logrando formar personas competenciales a nivel comunicativo.

- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** La propuesta didáctica contribuye de manera directa al desarrollo de esta competencia. A lo largo de las sesiones, se crean espacios donde el alumnado identifica y expresa sus emociones, reconoce las de sus compañeros y reflexiona sobre estrategias de autorregulación emocional. En la propuesta encontramos actividades y dinámicas cooperativas que favorecen el autoconocimiento, la introspección, la empatía y la gestión y resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, al reflexionar sobre su propio aprendizaje, se refuerza la importancia del esfuerzo.

- **Competencia digital:** Esta competencia se trabaja en actividades concretas al usar la pizarra digital o las presentaciones interactivas en Canva. El uso de estas herramientas permite al alumnado acceder a diversos contenidos, fomentando su motivación, interés y curiosidad de forma responsable.

Para potenciar esta competencia y trabajarse en profundidad, podría incorporarse la creación de pequeños contenidos o trabajos digitales, por parejas o en pequeños grupos, que permitan que el alumnado utilice directamente las tecnologías y fomente un uso crítico y responsable de las mismas.

- **Competencia ciudadana:** La competencia ciudadana se trabaja a través de las diversas actividades grupales, donde se fomenta la interacción respetuosa entre

iguales y la participación activa. Algunas de las dinámicas presentes en la propuesta didáctica promueven la valoración positiva de los compañeros, el respeto a la diversidad emocional dentro del aula, y la creación de un clima agradable en el aula, donde prevalece el cuidado, respeto y empatía mutua, lo cual contribuye positivamente a su proceso de aprendizaje.

### **5.2.3. Competencias específicas**

De acuerdo con el *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, se indican las competencias específicas del área de Lengua Extranjera que se trabajarán, a través de la puesta en práctica de la propuesta didáctica diseñada.

- Competencia específica 1. *Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar; haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.*  
Esta competencia se trabaja principalmente a través de la lectura en voz alta del cuento *Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head*. Durante esta actividad, el alumnado comprende tanto la historia, a nivel general, como la información concreta vinculada a las emociones de los personajes. Para favorecer la comprensión, se utilizan recursos visuales (flashcards, imágenes proyectadas, pizarra digital) y estrategias de apoyo como las preguntas guiadas, andamiaje o el uso de gestos. Además, dinámicas como *We're detectives* o la *Emotions wall* ayudan a que el alumnado identifique la información esencial a partir de gestos, imágenes o palabras clave.
- Competencia específica 2. *Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.*

La presente propuesta favorece la expresión oral y escrita en todas las sesiones. Actividades como *Emotions circle* o *My feelings* permiten al alumnado producir oraciones simples y estructuradas con apoyo de tarjetas o modelo presentados

por la maestra (“*I feel...*”, “*She feels...*”). En cuanto a la expresión escrita, destacan producciones como *Creating my own weather* o *You are special because...*, donde el alumnado redacta mensajes breves adaptados a un contexto comunicativo cercano y significativo. Además, la propuesta didáctica proporciona apoyos visuales y lingüísticos que funcionan como estrategias de compensación, asegurando que todo el alumnado pueda expresarse de forma efectiva.

- Competencia específica 3. *Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.*

La interacción es el foco de esta propuesta. Dinámicas como la actividad cooperativa *It's time to act!* o la creación del mural emocional promueven el diálogo y el uso de expresiones cotidianas en un entorno colaborativo. El alumnado aprende a expresarse en situaciones comunicativas contextualizadas y reales, a escuchar activamente y a cooperar en grupo. Además, valores como el respeto se integran de manera natural en la interacción, sobre todo en actividades como *You are special because...*, donde se contribuye a la creación de un clima positivo y afectivo al reconocer cualidades de los compañeros.

- Competencia específica 4. *Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.*

La mediación se trabaja especialmente en actividades donde el alumnado debe explicar o reformular la información para facilitar la comprensión de los compañeros. Un ejemplo claro es el uso de la *Emotions wall*, en la que el alumnado señala emociones y las explica a sus compañeros, adaptando el lenguaje y los gestos a las necesidades del grupo. También, en la actividad de la resolución de las historias de la sesión cuatro, el alumnado debe comunicar de forma sencilla cómo se siente un personaje y qué soluciones podrían emplearse, mediando entre el mensaje del texto y la comprensión del grupo.

- Competencia específica 5. *Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e*

*identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.*

La propuesta didáctica potencia los repertorios lingüísticos personales al permitir que el alumnado se exprese, cuando lo necesite, en su lengua materna. Posteriormente, la maestra reformula esas producciones en inglés, lo que favorece la transferencia entre lenguas y la ampliación del repertorio comunicativo.

#### **5.2.4. Objetivos.**

Esta propuesta didáctica tiene como finalidad integrar el desarrollo emocional y la competencia comunicativa del alumnado en la lengua objetivo, promoviendo la expresión individual, y la interacción y colaboración entre iguales en contextos de aprendizaje motivadores y significativos.

Los objetivos de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Desarrollar la competencia emocional del alumnado, favoreciendo la identificación, comprensión y expresión de las emociones, tanto las propias como las de los demás, así como el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional para afrontar situaciones y retos de la vida cotidiana de forma efectiva.
- Desarrollar la competencia comunicativa en la lengua objetivo mediante actividades de comprensión y producción, oral y escrita, y el uso de vocabulario y estructuras básicas relacionadas con las emociones, favoreciendo la interacción, la reflexión y la adquisición de estrategias comunicativas efectivas.
- Favorecer el desarrollo de valores como la empatía, el respeto y la cooperación, a través de actividades que implican trabajo en equipo en el idioma objetivo, creando un clima de compañerismo y respeto a las emociones de los demás.
- Incorporar la educación emocional y lingüística en situaciones reales donde el alumnado tenga que aplicar lo aprendido.

#### **5.2.5. Contenidos.**

##### **Contenidos de aprendizaje**

Los contenidos que se abordarán en la presente propuesta son los establecidos para el 3º curso de Educación Primaria en el área de Lengua Extranjera, recogidos en el *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Dichos contenidos son los siguientes:

#### **Bloque A. Comunicación.**

- Estrategias básicas y elementales de uso común para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Conocimientos básicos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos (p. e. números, formas geométricas, familia, alimentación, partes del cuerpo, animales, meses, estaciones, tiempo atmosférico, prendas de vestir, adjetivos descriptivos, deporte, sentimientos)
- Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos y sencillos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones: rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, recursos de la tradición oral y escrita.
- Herramientas analógicas y digitales básicas y sencillas de uso común para la comprensión, expresión y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa.

#### **Bloque B. Plurilingüismo.**

- Estrategias y técnicas básicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental a pesar de las limitaciones derivadas

del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

- Iniciación en estrategias y herramientas básicas y sencillas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Herramientas que faciliten el desarrollo de un aprendizaje autónomo de las lenguas.

### **Contenidos de carácter transversal**

Al igual que los contenidos de aprendizaje, los contenidos de carácter transversal contribuyen al desarrollo integral del alumnado.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 6 del *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y en el artículo 10 del *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, los contenidos que se abordarán serán los siguientes:

- Comprensión lectora
- Expresión oral y escrita
- Educación en valores
- Fomento de la creatividad

### **5.2.6. Temporalización.**

La presente propuesta didáctica se desarrolla en cinco sesiones de cincuenta minutos, duración de una clase en el centro donde se desarrolla. La temporalización de situación de aprendizaje permite que haya una conexión entre las sesiones y que el aprendizaje sea progresivo. Dicha propuesta tendrá una duración de 2 semanas aproximadamente.

La planificación temporal es la siguiente:

**Tabla 2.**  
*Temporalización*

| HORAS       | L      | M | X | J | V |
|-------------|--------|---|---|---|---|
| 9:00-9:55   |        |   |   |   |   |
| 9:55-10:45  |        |   |   |   |   |
| 10:45-11:35 | INGLÉS |   |   |   |   |

| RECREO      |  |  |        |  |        |
|-------------|--|--|--------|--|--------|
| 12:15-13:05 |  |  | INGLÉS |  | INGLÉS |
| 13:05-14:00 |  |  |        |  |        |

*Nota. Elaboración propia.*

### **5.2.7. Metodología.**

La propuesta didáctica utiliza metodologías activas que favorecen la implicación del alumnado y promueven un aprendizaje participativo y significativo. De acuerdo con los objetivos planteados y teniendo en cuenta el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés, se han seleccionado tres metodologías para esta propuesta: el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y la gamificación en el aula.

#### **Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel, parte de la idea de que la adquisición de nuevos conocimientos solo es posible cuando estos se relacionan de forma coherente y profunda con los saberes previos del alumnado. Este enfoque sitúa al alumno como protagonista activo de su proceso de aprendizaje y coloca al docente como guía que facilita la construcción de significados a partir de la conexión entre lo conocido y lo nuevo. En este sentido, Ausubel (1983) afirma que “en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos [...] con los cuales la nueva información puede interactuar” (p. 2).

El uso de esta metodología en la presente propuesta se justifica por su capacidad para favorecer una comprensión profunda y duradera de los contenidos, al permitir que el aprendizaje de la lengua extranjera se base en la experiencia personal y en los conocimientos previos del alumnado, logrando que el inglés se convierta en una herramienta con un uso real.

#### **Aprendizaje cooperativo**

En el aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden mejor cuando trabajan juntos, apoyándose y escuchándose, por un mismo objetivo. Esta metodología promueve la participación activa, la responsabilidad individual, el respeto, la empatía y la

construcción conjunta de conocimiento. Al respecto, Villar y Fontao (2014) mencionan que

los elementos básicos [...] que son significativos en el aprendizaje cooperativo: la interacción, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la formación de grupos o las habilidades interpersonales y grupales. Este tipo de estrategia es totalmente distinta al aprendizaje individualista y competitivo pues [...] tiene como referente una estructura de aprendizaje en grupo en base a la conformación de equipos heterogéneos para obtener el máximo rendimiento y posibilitando la interacción entre iguales. Ello no exime la ineludible y necesaria responsabilidad individual. (p. 262)

El uso del aprendizaje cooperativo en la propuesta se justifica por su capacidad para generar un clima de aula inclusivo y colaborativo, donde cada alumno aporta sus habilidades y conocimientos, y aprende de los demás. De este modo, se fomenta un aprendizaje activo y significativo que potencia las competencias comunicativas, sociales y emocionales del alumnado.

### **Gamificación en el aula**

La gamificación en el aula aumenta la implicación y motivación del alumnado al incorporar partes del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. García et al. (2021) afirman que “la gamificación se toma como herramienta o llave para motivar al alumnado, siendo uno de sus objetivos principales el influir sobre el alumnado y que este viva una experiencia donde tenga el dominio y la autonomía para resolver el desafío. Esta metodología predispone al alumnado a participar, fomentando sus habilidades y competencias.” (p. 51)

Por ello, su aplicación en la presente propuesta favorece la creación de un entorno de aprendizaje positivo, donde la curiosidad y la cooperación se convierten en motores del desarrollo integral del alumnado.

### 5.2.8. Criterios de evaluación

**Tabla 3.**

*Relación entre competencias específicas, criterios de evaluación e indicadores de logro*

| <b>ÁREA LENGUA EXTRANJERA</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>TERCER CURSO</b>  |  |  |
| <b>Competencias específicas</b>  | <b>Criterios de evaluación</b>   | <b>Indicadores de logro</b>  |
| <p>1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.</p> | <p>1.1 Reconocer e interpretar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal, necesidades, intereses y próximos a su experiencia a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas familiares. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CPSAA5)</p> | <p>1.1.1 Identifica el tema principal y la información relevante en textos breves y sencillos presentados oralmente o por escrito.</p> <p>1.1.2 Utiliza el contexto y apoyos visuales para comprender mejor la información explícita en textos sencillos.</p> <p>1.2.1 Utiliza imágenes y gestos como apoyos para entender los mensajes orales y escritos.</p> <p>1.2.2 Selecciona información concreta de los textos para realizar las actividades o responder preguntas.</p> |

2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

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

2.2 Redactar, de forma guiada, textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4)

2.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias para expresar mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5)

3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para

3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia,

2.1.1 Produce frases orales breves y coherentes sobre temas cotidianos, respetando la estructura básica (sujeto + verbo + complemento).

2.1.2 Usa recursos no verbales (gestos, expresiones faciales, apoyo visual) para complementar su comunicación oral.

2.2.1 Escribe textos muy breves (oraciones o frases) adaptados a la situación comunicativa, con apoyo y siguiendo modelos proporcionados.

2.2.2 Utiliza vocabulario y estructuras básicas adecuadas a asuntos personales y cotidianos.

2.2.3 Emplea herramientas digitales o analógicas (como plantillas) para facilitar la redacción.

2.3.1 Usa recursos físicos (tarjetas de apoyo, imágenes) para compensar dificultades en la expresión.

2.3.2 Ajusta su mensaje oral o escrito según la intención comunicativa y el contexto, con apoyo de la maestra.

3.1.1 Participa activamente en intercambios orales breves, siguiendo pautas y apoyándose en frases y expresiones cotidianas aprendidas.

responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía

4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3)

4.1 Interpretar y explicar textos, información de conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. (CCL2, CP2, CP3, STEM1, CPSAA3, CCEC1)

5.2. Utilizar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3)

3.1.2 Utiliza estrategias de cooperación, como la repetición y el apoyo visual o gestual, para facilitar la comprensión mutua en la interacción.

3.1.3 Emplea lenguaje no verbal (gestos, contacto visual, expresiones faciales) para apoyar y enriquecer la interacción.

4.1.1 Reconoce y explica, con ayuda, el contenido esencial de textos y mensajes breves en contextos cotidianos, adaptando la información para facilitar la comprensión.

4.1.2 Utiliza estrategias básicas de mediación, como parafrasear, simplificar o repetir, para ayudar a interlocutores con diferentes niveles de comprensión o necesidades.

5.2.1 Identifica y emplea, con ayuda, repertorios lingüísticos propios que combina entre varias lenguas para facilitar la comunicación en situaciones conocidas.

5.2.2 Colabora con sus compañeros para intercambiar recursos, corregir errores y mejorar la comunicación en la lengua extranjera.

---

*Nota. Elaboración propia.*

### **5.3. Sesiones de la propuesta didáctica.**

A continuación se presenta la propuesta didáctica, la cual consta de una situación de aprendizaje que se desarrollará durante cinco sesiones de 50 minutos cada una, tiempo que corresponde a la duración de una clase de inglés en el colegio en el que realicé las prácticas docentes. (Véase **Anexo A, Anexo B, Anexo C, Anexo D, Anexo E**)

### **5.4. Recursos elaborados para la sesión.**

En la presente propuesta se utilizan diversos materiales diseñados para favorecer la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado. Entre ellos destacan recursos visuales, el cuento *Sometimes mommy has thunder in her head* y fichas de trabajo que permitirán desarrollar tanto la competencia comunicativa como la comprensión, expresión y gestión emocional del alumnado. (Véase **Anexo F, G, H, I, J, K, L**)

### **5.5. Evaluación de las sesiones**

La evaluación de las sesiones de la propuesta se realizará mediante fichas de observación individual con escala descriptiva y fichas de observación grupal con escala numérica. (Véase **Anexo M**).

## 5.6. Atención a la diversidad.

La propuesta didáctica ha sido diseñada teniendo en cuenta la atención a la diversidad presente en el aula, incorporando adaptaciones concretas que permitan la participación activa y significativa de todo el alumnado, incluyendo al alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La propuesta está formada por cinco sesiones, de las cuales únicamente algunas actividades de las cuatro primeras han requerido ajustes particulares para atender a las necesidades individuales del alumno.

Con el objetivo de ofrecer una visión clara y organizada de estas medidas, a continuación se presenta una tabla que resume las sesiones y actividades adaptadas y la adaptación realizada.

**Tabla 4.**  
*Adaptaciones realizadas en las sesiones de la propuesta*

| SESIONES | ACTIVIDADES ADAPTADAS                          | ADAPTACIÓN REALIZADA   |
|----------|--|--|
| Sesión 1 | <i>The feelings wheel</i>                      | Con el objetivo de satisfacer las necesidades del alumno, se le puede dar un papel más activo en el desarrollo de la actividad, puede ser el lector de las emociones al comienzo de la misma, encargarse de pegar las tarjetas en la ruleta de su grupo o ser el portavoz del grupo si lo desea. |
| Sesión 2 | <i>Weather inside us</i>                       | El alumno será el encargado de colocar cada una de las <i>flashcards</i> en el lugar que entre todos decidan.  |
|          | <i>Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head</i> | Se le puede ofrecer participar como “ayudante” en la lectura del cuento para señalar las ilustraciones y hacer los cambios de página, o señalar las emociones presentes en la pared de las emociones. De este modo se garantiza su participación activa.   |
|          | <i>Creating my own weather</i>                 | Se ofrecerá al alumno una plantilla simplificada con recursos visuales, pictográficos y  |

simbólicos (emojis, íconos meteorológicos y dibujos). También se le permitirá realizar los apartados de la plantilla en el orden que desee, hacer pausas cortas e incluso podrá realizar la actividad oralmente si lo necesita.

|                 |                                    |   |
|-----------------|------------------------------------|---|
| <b>Sesión 3</b> | <b><i>It 's time to act!</i></b>   | Se ofrecerá al alumno una estructura clara que indique los pasos de la actividad, visibles en la pizarra: <i>1. Read. 2. Think. 3. Act. 4. Guess. 5. Help.</i>  |
| <b>Sesión 4</b> | <b><i>Thunder in my head</i></b>   | Se le dará la opción de ser el alumno que apunta, en la pizarra, lo que él y sus compañeros ponen en común.   |
|                 | <b><i>What should they do?</i></b> | Se le anticipará al alumno, en la pizarra y en pasos claros, la estructura de trabajo que se seguirá durante el desarrollo de la actividad: “1. Read. 2. Think. 3. Choose. 4. Reflect.” También se le dará tiempo extra para terminar la actividad con calma, si lo requiere. |

---

***Nota. Elaboración propia.***

### **5.7. Evaluación de los resultados.**

La implementación de la propuesta didáctica no fue posible debido a circunstancias externas a la planificación inicial. Las prácticas de la mención en lengua extranjera inglés se desarrollaron en Educación Infantil, mientras que la propuesta estaba diseñada para Educación Primaria. Posteriormente, se valoró la posibilidad de llevarla a cabo en el aula de la tutora de 3.º de Primaria; sin embargo, no fue viable, ya que el docente de la asignatura de Inglés debía emplear la totalidad de sus sesiones lectivas y, más adelante, se produjo su baja temporal. Finalmente, se consideró la opción de aplicarla al inicio del curso actual, aunque la nueva docente responsable del área consideró más oportuno posponer la implementación a un momento más adecuado.

## **6. CONCLUSIONES**

### **6.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.**

El presente Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo principal integrar la educación emocional en la enseñanza del inglés en Educación Primaria, utilizando la lectura en voz alta de un cuento como eje principal. Mediante la búsqueda de información para la elaboración del marco teórico y tras su elaboración, se ha podido comprobar con fundamentos, que es necesario llevar la educación emocional al aula ya que un buen aprendizaje emocional contribuye positivamente al desarrollo integral del alumnado, creando personas seguras, responsables y competentes a nivel emocional. No obstante, tratamos con niños y niñas, y la forma de presentar y abordar este tema debe ser partiendo de sus intereses, experiencias y necesidades, por ello la lectura en voz alta y el uso del cuento surgen como herramientas capaces de integrar la educación emocional y el aprendizaje del inglés de forma contextualizada y lúdica, permitiendo un aprendizaje significativo donde el alumnado puede poner en práctica lo que aprende.

A través del diseño de la propuesta didáctica y de las actividades planteadas, se han creado situaciones que favorecen el aprendizaje del vocabulario emocional y su uso real, la expresión emocional en la lengua objetivo, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, y el desarrollo de estrategias de gestión emocional.

Aunque la propuesta no ha sido llevada a la práctica, lo cuál se explicará más adelante, su fundamentación teórica y diseño demuestran que es posible llevarla al aula.

### **6.2. Limitaciones de la propuesta.**

La principal limitación de esta propuesta es que no se ha llevado a la práctica por lo que no se puede comprobar ni afirmar su efectividad. Es importante mencionar que la propuesta se ha realizado en torno a un cuento y para un curso concreto. Por ello, no se han probado otros cuentos, que podrían contribuir también al desarrollo de las habilidades emocionales y comunicativas del alumnado. En consecuencia, al ser una propuesta dirigida a un grupo concreto de alumnos, los resultados podrían no ser fácilmente aplicables a otros cursos escolares.

### 6.3. Futuro de la propuesta.

El futuro de esta propuesta didáctica se orienta hacia su aplicación en el aula y en distintos contextos educativos. Llevarlo a la práctica permitiría comprobar su grado de efectividad y contemplar la posibilidad real de integrar la educación emocional y el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, de forma permanente. Además, su implementación permitiría ver los puntos fuertes y débiles de la propuesta, pudiendo así realizar modificaciones con el fin de crear un trabajo más adecuado, realista y adaptado a las necesidades del alumnado.

A partir de esa base, la propuesta puede continuar desarrollándose e incorporar otras situaciones de aprendizaje enfocadas en otros cuentos, aspectos de la educación emocional, y diseñadas para otros cursos escolares, garantizando así el trabajo emocional a lo largo de toda la etapa educativa.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-30). Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Arnold, M.B. (1970). Perennial problems in the field of emotion. En M.B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions. The Loyola simposium* (pp. 169-185). Academic Press.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43. <https://www.jstor.org/stable/20201705>
- Barreras, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 31-52.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1- 11.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections in language*. Pantheon.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 173- 187). Pirámide.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., y Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a Foreign or Second Language: a self-development and methodology guide*. University of Michigan Press.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172- 179.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor. SA Buenos Aires del clima socioescolar en alumnos de Enseñanza Media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- Gómez Martínez, A. (2016). El cuento en la etapa de Educación Primaria. *Publicaciones didácticas*, 68, 104-106.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Gurdon, M. (2019). *The enchanted hour: The miraculous power of reading aloud in the age of distraction*. Published by Piatkus.
- Hahn, M. L. (2002). *Reconsidering read-aloud*. Stenhouse publishers.
- Haycraft, J. (1978). *An introduction to English language teaching*. Longman.
- Huang, L. (2010). Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science*, 6(4), 148–150.
- Iruri Quispillo, S., y Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233-244.
- Jacobs, G. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive reading in Japan*, 9(1), 10-12.
- Klimova, B. F. (2014). Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 85–92.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language teaching (a guide for teachers and trainers)*. Cambridge University Press.
- Linse, C. T., y Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill.
- Marchessault, J. K., y Larwin, K. H. (2014). The potential impact of structured read-aloud on middle school reading achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(3), 187–196.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J. D. y Salovey P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Senawati, J., Suwastini, N. K. A., Jayantini, I. G. A. S. R., Adnyani, N. L. P. S., y Artini, N. N. (2021). The benefits of reading aloud for children: A review in EFL context. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 1(1), 80-107.  
<http://doi.org/10.15408/ijee.v8i1.19880>
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Unicef (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Villar, M. P., y Fontao, M. P. G. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Innovación educativa*, 24, 259-272.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2), 33-54

## 8. ANEXOS

### Anexo A. Sesión 1: Let 's talk about emotions!

**Temporalización:** 50 minutos

**Objetivo de la sesión:** Introducir al alumnado en el universo emocional mediante el aprendizaje de vocabulario básico emocional, en la lengua objetivo, a través de actividades orales, visuales y cooperativas que preparen al alumnado para la comprensión del cuento *Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head*.

**Objetivos específicos:**

- Identificar y nombrar emociones básicas en la lengua objetivo.
- Usar vocabulario relacionado con las emociones en estructuras sencillas, como *I feel* o *She feels* para describir cómo se siente o cómo otros se sienten.
- Asociar las emociones básicas con expresiones faciales y representaciones visuales (*flashcards*), e identificarlas en situaciones reales.
- Introducir el cuento que se trabajará en la sesión 2.

**Descripción de las actividades:**

**Inicio: Activación de conocimientos previos.** (10 minutos)

#### *Our Assembly*

La sesión comenzará con una asamblea para activar los conocimientos previos del alumnado y facilitar la adquisición de los nuevos.

La maestra comenzará saludando y presentando el contenido que se va a trabajar:

“Hello class! Today we are going to talk about...feelings! Do you know what is “feeling”?”

Tras escuchar las aportaciones del alumnado, mostrará unas *flashcards* grandes y coloridas con el vocabulario de emociones acompañado de imágenes representativas: *happy, sad, angry, scared, tired, excited, calm*.

Cada emoción será presentada y explicada por la maestra, quien modelará su pronunciación y el gesto asociado a ella. A continuación, los alumnos repetirán la palabra y el gesto. Para realizar esta parte de la dinámica, la maestra utilizará el andamiaje. (*scaffolding*)

A continuación, haciendo uso de la pantalla digital disponible en el aula, se proyectarán imágenes con situaciones cotidianas donde los protagonistas sienten diferentes emociones, y los alumnos tendrán que identificar en la lengua objetivo qué emoción sienten. La maestra planteará preguntas como: “*How does she/he feel?*”, “*Is she/he happy?*”. Ella comenzará modelando la estructura mientras muestra la imagen de un niño que está en su cumpleaños y se siente muy feliz, por ejemplo: “*He feels happy*”. Haciendo esto se fomentan las producciones orales con apoyo visual y por parte de la maestra, al mismo tiempo que van acostumbrándose poco a poco a la estructura gramatical de la pregunta y la respuesta. La estructura “*He/She feels ...*” y “*How does she/he feel?*” aparecerán en una de las *flashcards* que la maestra mostrará al alumnado para que se apoyen en ella.

#### **Desarrollo: Trabajo en equipo (30 minutos)**

##### **Emotions circle**

Los alumnos se colocarán formando un círculo. Comenzará la maestra haciendo modelado (*modelling*) y, utilizando el vocabulario que se trabajó al comienzo de la sesión, expresará cómo se siente diciendo la siguiente frase: “I feel happy/ sad/ angry/ scared/ tired/ excited/ calm”, junto a esta afirmación realizará un gesto relacionado con la emoción mencionada. Los alumnos repetirán la palabra en voz alta y el gesto realizado. A continuación la maestra lanzará la pelota a otro alumno para que haga lo mismo, y así sucesivamente, todo ello con el apoyo de las *flashcards* utilizadas en la asamblea, y una nueva con la estructura “I feel...”, colocadas estratégicamente en la pizarra para servir como apoyo al alumnado.

En esta dinámica se refuerzan los gestos, la repetición, el juego y la espontaneidad, modelando correctamente la estructura sin corregir de forma directa.

##### **The feelings wheel**

En pequeños grupos heterogéneos formados por 4 alumnos, se les entregará una ruleta de las emociones (*The feelings wheel*) incompleta que deberán completar correctamente, dialogando entre ellos. Dicha ruleta tendrá una imagen de un niño/a representando una emoción gestual y corporalmente, cada grupo deberá colocar las tarjetas con los nombres de las emociones al lado de la imagen correspondiente.

Cuando los grupos hayan terminado, deberán elegir dos emociones y presentarlas a sus compañeros. Primeramente, la maestra realizará un ejemplo usando la estructura “This

is [nombre de la emoción]...and he/she feels [como consideren que se siente]...” la cual estará escrita en grande en la pizarra, de forma que todos los alumnos puedan visualizarlo correctamente, posteriormente comenzarán las presentaciones del alumnado. Esta actividad favorece el diálogo en el grupo, el apoyo entre compañeros y la interacción natural, el razonamiento.

Adaptación alumno TDAH: Con el objetivo de satisfacer las necesidades del alumno, se le puede dar un papel más activo en el desarrollo de la actividad, puede ser el lector de las emociones al comienzo de la misma, encargarse de pegar las tarjetas en la ruleta de su grupo o ser el portavoz del grupo si lo desea.

### **We're detectives**

En gran grupo, la maestra repartirá a cada alumno una de las tarjetas utilizadas en la actividad anterior, que contienen las emociones trabajadas en la lengua objetivo.

Empezará la maestra haciendo gestos faciales, corporales o recreando una situación relacionada con la emoción que le tocó, sin emitir ninguna palabra, y los alumnos tendrán que adivinar qué emoción es la que está sintiendo la maestra. Si aciertan, se celebrará el acierto y se cambiará el rol para que otro alumno represente la emoción que le haya tocado. La actividad se realizará permitiendo que cada alumno tenga al menos una oportunidad de representar la emoción a los demás. Al ser siete emociones, todos los alumnos coincidirán con algún compañero, por ello se aclarará que deberán realizar la representación de forma diferente.

Esta actividad favorece la atención plena, la creatividad, la escucha activa y, principalmente, la comprensión no verbal y la producción oral espontánea y contextualizada, en un entorno respetuoso y cooperativo.

Los alumnos podrán adivinar la emoción utilizando estructuras sencillas como: “You are scared”, “Are you happy?”, “Is it excited?”...

### **Cierre: Expresión y reflexión emocional (10 minutos)**

#### **My feelings**

Para finalizar la sesión, se repartirá al alumnado una tarjeta grande que contiene la frase “Today I feel....” acompañada de emoticonos de las emociones trabajadas durante la sesión, junto con sus respectivos nombres en la lengua objetivo. En ella, cada alumno deberá rodear la emoción que mejor represente cómo se siente, completar la frase con la palabra correspondiente y realizar un dibujo totalmente libre sobre lo que se le viene a

la mente al experimentar esa emoción.

Una vez hayan terminado, se formará un círculo y, de forma voluntaria, los alumnos podrán compartir con la maestra y sus compañeros lo que sienten, utilizando estructuras sencillas como “Today I feel...because...”, “I feel...” o simplemente nombrando la emoción. Asimismo, tendrán la posibilidad de explicar por qué se sienten así, pudiendo hacer uso tanto de la lengua objetivo como de su lengua materna si lo necesitan.

En todo momento la maestra validará las respuestas y ofrecerá alternativas a sus respuestas en la lengua objetivo, en caso de que estas hayan sido en la lengua materna, favoreciendo la expresión emocional evitando que el nivel de competencia lingüística se convierta en una barrera. Lo que se valorará será la apertura emocional y la intención comunicativa del alumnado.

Para cerrar la dinámica, la maestra procederá a mostrar al grupo el cuento *Sometimes Mommy Has a Thunder in Her Head*, y con un tono misterioso y cercano les introducirá lo que se realizará en la siguiente sesión: “Do you know what is this?...this is a book! It is about a mom and a thunder. Do you want to know more? We will discover it next day!”

Con este cierre se pretende que el alumnado reflexione sobre sus emociones y las exprese de forma oral y escrita, si así lo desean. Además, al introducir el cuento de forma intrigante y sugerente, se genera un ambiente de interés, curiosidad y motivación que servirá de puente para dar paso a la lectura del cuento que se trabajará en la siguiente sesión.

## **Anexo B. Sesión 2: Let's read a story: Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head**

**Temporalización:** 50 minutos

**Objetivo de la sesión:** Favorecer la adquisición, comprensión, reflexión y expresión de emociones en la lengua objetivo, a través de la lectura en voz alta del cuento, fomentando la empatía, el diálogo emocional y la comprensión de las emociones propias y ajenas.

**Objetivos específicos:**

- Identificar y comprender metáforas climáticas asociadas a emociones.
- Ampliar el vocabulario emocional con emociones más complejas en la lengua objetivo.
- Comprender y participar activamente en la lectura del cuento.
- Representar su propio estado emocional y estrategias de regulación mediante una producción escrita y visual

**Descripción de las actividades:**

**Antes de la lectura en voz alta.** (10 minutos)

### **Weather inside us**

La sesión comenzará con una breve actividad inicial que permitirá al alumnado familiarizarse con el código simbólico utilizado en el cuento sobre el uso del clima como forma de representar los distintos estados emocionales. La maestra mostrará al alumnado cinco *flashcards* tamaño A4, cada una contendrá un trueno, una nube gris, una nube con lluvia, un sol resplandeciente y un arcoíris, con su respectivo nombre en inglés. Se colocarán en la pizarra y se preguntará al grupo lo siguiente: “Look! What do you see? Yes, the weather! Sunny, Thunder, Cloudy, Rainy and a Rainbow. Outside, the weather changes. Sometimes it's sunny, sometimes it rains, sometimes there is thunder inside us, we also feel different. Sometimes we feel happy, sad, excited, so we have our weather inside us.” Para establecer una relación más directa entre el tiempo atmosférico y los estados emocionales, se formularán preguntas que favorezcan la reflexión, como: “What do you feel when you see this? [showing the flashcards] Is thunder happy or angry? Is rainy sad or excited?”. Se permitirá que los alumnos respondan en el idioma objetivo o en su lengua materna, según sus posibilidades, y la maestra reformulará sus

respuestas en inglés para que todos las comprendan.

Para terminar esta actividad inicial, se introducirán siete *flashcards* con vocabulario emocional más concreto que les permitirá expresarse de forma más precisa: “frustrated”, “overwhelmed”, “lonely”, “confused”, “hopeful”, “peaceful”. Cada tarjeta contendrá ilustraciones e irá acompañada de una breve definición oral junto con gestos corporales y faciales aportados por la maestra, por ejemplo:

- *Frustrated*: “You try and try, but it does not work. You feel stuck” (Manos en la cabeza mostrando frustración)
- *Lonely*: “You are alone, no one is there. You feel sad” (Abrazo a sí misma con expresión triste)
- *Hopeful*: “You believe that something good will happen” (Mirada hacia el cielo con una sonrisa)

Tras esta breve explicación los alumnos tendrán que colocar cada una de las trece *flashcards*, siete de esta sesión y seis de la sesión anterior, debajo de la imagen de cada clima, colocado en una pared del aula que ellos consideren adecuada. Para ello tendrán que dialogar y ponerse de acuerdo, justificando el porqué de su decisión, creando así la pared de las emociones (*emotions wall*). La maestra realizará preguntas que favorezcan el interés, la interacción y participación del alumnado, por ejemplo: “Where do you put this word?”, “Is frustrated or angry like thunder? Why?”, “Do you agree? Yes or no?”.

Adaptación alumnos TDAH: El alumno será el encargado de colocar cada una de las *flashcards* en el lugar que entre todos decidan.

**Durante la lectura en voz alta** (25 minutos)

***Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head***

Formando un semicírculo alrededor de la maestra, se mostrará el cuento al alumnado. **Antes de comenzar** su lectura se comentará brevemente la portada y se relacionará la actividad anterior con el cuento mediante distintas preguntas: “Look! What do you see in the cover? Who is she? What does she feel? Do you remember the weather inside us? Now we will read this story. It is about a little girl and her mommy. Her mommy sometimes has thunder in her head. Let 's see why.”

El cuento estará perfectamente visible en todo momento, y la lectura en voz alta se realizará utilizando una entonación expresiva, estableciendo contacto visual, haciendo pausas naturales y con apoyo gestual constante, con el objetivo de emocionar al

alumnado, permitiendo que entren en el cuento, lo vivan y empaticen con los personajes.

**Durante la lectura** se formularán preguntas en momentos clave para favorecer la comprensión emocional, el pensamiento crítico y la expresión oral en la lengua objetivo.

“How does the mommy feel now?”, “What is happening now?”, “Look at the mommy’s face, how does she feel? And the little girl?”, “Why do you think Mommy has thunder in her head?”, “What are they doing here?” “Look! There is a rainbow. What do you think this rainbow means?”.

Como se ha mencionado anteriormente, los alumnos responderán en la lengua objetivo o, si fuera necesario, en su lengua materna, reformulando sus respuestas en inglés para reforzar el aprendizaje sin limitar su expresión.

A medida que avanza el cuento, tanto la maestra como los alumnos podrán hacer uso de la pared de las emociones (*emotions wall*), que utilizarán para señalar e identificar cómo creen que se sienten los personajes en distintos momentos del cuento, haciendo la actividad más dinámica y participativa.

**Al terminar la lectura del cuento**, utilizando un tono más cercano y calmado, se realizarán preguntas que inviten al alumnado a reflexionar sobre el cuento, concretamente sobre las emociones de los personajes y sus reacciones, relacionándolo con sus propias experiencias.

Algunas de las preguntas son:

“How do you think the little girl feels when Mommy has thunder in her head?”

“Do you think Mommy loves her...even if she has thunder in her head?”

“Is it fine to feel angry, tired or sad?”

“Have you ever felt like the little girl in the story? And like the Mommy?”

“What does the rain mean for you?”

“Have you ever seen someone feel like the mommy?”

“What helps you when you have clouds or thunder in your head?”

Cada una de las respuestas será escuchada con atención y respeto, podrán apoyar sus producciones utilizando la pared de las emociones (*emotions wall*), haciendo dibujos en la pizarra del aula o utilizando gestos. Este momento creará un espacio donde los alumnos se sientan seguros y cómodos para expresarse, donde puedan reconocerse dentro del cuento y aprender de forma compartida a comprender mejor sus propias

emociones y las de los demás, y a nombrar distintas emociones que, en muchas ocasiones, son difíciles de etiquetar.

Se cerrará el momento con una frase clave y sencilla: “We all have different weather inside us. And that is okay, that is human”.

Adaptación alumno TDAH: Durante la lectura en voz alta, se debe cuidar especialmente de la inclusión del alumno. Se le puede ofrecer participar como ayudante en la lectura del cuento, señalando las ilustraciones y haciendo los cambios de página, o señalando las emociones presentes en la pared de las emociones. De este modo, se garantiza su participación activa durante toda la actividad.

### **Después de la lectura en voz alta (15 minutos)**

#### **Creating my own weather**

Para finalizar la sesión, se repartirá al alumnado una plantilla titulada “*Creating my own weather*”, que contendrá los siguientes apartados con ilustraciones y frases guía:

- *My weather today is...*
- *This weather means I feel...*
- *When I feel this way, I usually...*
- *One thing that helps me feel better is/ When I feel this way, I like...*
- *My draw*

Antes de repartirla, la maestra proyectará la plantilla completada por ella, a modo de ejemplo, para explicar cada parte. Se animará al alumnado a completar su plantilla con total libertad, pudiendo apoyarse en la pared de las emociones. Esta actividad les permitirá reflexionar sobre lo que sienten, qué significa esa emoción, qué experimentan cuando la sienten y qué hacen cuando la sienten, trabajando así sus habilidades de autoconocimiento y autorregulación emocional.

Una vez terminadas, en círculo, los alumnos, voluntariamente, podrán compartir sus producciones escritas, mostrando así la diversidad emocional existente en el aula, de forma respetuosa. Además, se prestará especial atención a las respuestas que ofrezcan sobre lo que hacen para sentirse mejor, pudiendo así identificar y poner en común, en la pizarra, las estrategias de autorregulación emocional que se consideren adecuadas.

Adaptación alumno TDAH: Se ofrecerá al alumno una plantilla simplificada con recursos visuales, pictográficos y simbólicos (emojis, íconos meteorológicos y dibujos). Esta adaptación está diseñada para reducir la carga lectora, facilitar la comprensión del

vocabulario en lengua extranjera y aumentar la motivación y la implicación del alumno mediante elementos visuales y manipulativos. Durante la actividad, el alumno selecciona el tipo de clima que mejor representa su estado emocional (*sunny, cloudy, rainy, rainbow, thunder*) y lo asocia con una emoción básica (*happy, sad, angry, calm, tired, excited, scared*). Posteriormente, se le invita reflexionar sobre lo que le hace sentir mejor cuando se siente así (por ejemplo: *listening to music*), si quisiera elegir cualquier otra actividad que no aparece entre las opciones, se le invitaría a escribirla o dibujarla en la ficha. Para terminar podrá realizar un dibujo que refleje su clima emocional ese día.

### **Anexo C. Sesión 3: I can see you!**

**Temporalización:** 50 minutos

**Objetivo de la sesión:** Favorecer la identificación, comprensión y expresión de las emociones propias y ajenas a través de dinámicas cooperativas y reflexivas que refuercen el uso de la lengua objetivo, como medio de comunicación emocional, y el valor de la empatía dentro del grupo.

**Objetivos específicos:**

- Practicar y reforzar la pronunciación del vocabulario emocional trabajado
- Expresar cómo se sienten y escuchar activamente a sus compañeros
- Identificar las emociones de los demás a través de la observación y la dramatización
- Reflexionar sobre cómo diversas acciones afectan emocionalmente a los demás
- Valorar a sus compañeros mediante una producción escrita positiva y afectiva

**Descripción de las actividades:**

**Inicio: Recordar el vocabulario aprendido y trabajo a nivel fonológico (16 minutos)**

***How is your weather today?***

La sesión comenzará con una pequeña asamblea dónde el alumnado se reunirá en círculo. En ese espacio la maestra preguntará a los alumnos, uno por uno, cómo están y dará su propia respuesta a modo de ejemplo: “How are you today? Today I feel very happy and calm because I am here with you”. Cada alumno expresará lo que siente y añadirá una breve explicación. Esta actividad pretende favorecer la expresión emocional, trabajar la producción oral, la escucha activa y desarrollar la conciencia emocional.

***Look, Cover, Say and Check***

La segunda parte de esta sesión se centrará en trabajar la parte fonológica del idioma objetivo, concretamente en reforzar la pronunciación y la memorización visual del vocabulario aprendido, a través de la dinámica Look, Cover, Say and Check.

Se entregará a los alumnos una hoja que contendrá una tabla con las trece palabras aprendidas sobre las emociones: *happy, sad, angry, scared, tired, excited, calm, frustrated, overwhelmed, lonely, confused, hopeful and peaceful*, acompañadas de un dibujo o pictograma representativo.

La actividad se realizará en parejas y los pasos serán los indicados a continuación:

- *Look*: Los alumnos observan atentamente la palabra y su dibujo o pictograma.
- *Cover*: A continuación, tapan la palabra con la mano o con un folio.
- *Say*: Pronuncian en voz alta la palabra, intentando recordarla.
- *Check*: Este último paso añadido se realizará destapando y comprobando si lo han dicho correctamente. Además, la profesora se encargará de monitorear y comprobar que la actividad se realiza correctamente, además de corregir la pronunciación, si esta es incorrecta, ofreciendo un ejemplo pronunciado por ella.

Posteriormente, para los alumnos que terminen rápido la actividad, se realizará una variación en la que uno de los miembros de la pareja dirá la palabra y su compañero deberá hacer una dramatización usando gestos fáciles. Combinando el juego, la memoria y las expresiones faciales, se trabaja la pronunciación y se consolida la relación entre palabra, emoción y expresión.

### **Desarrollo: Roleplay cooperativo (20 minutos)**

#### ***It's time to act!***

En pequeños grupos heterogéneos formados por cuatro alumnos, representarán situaciones reales donde los demás grupos tendrán que identificar las emociones que consideran que están presentes en ellas, además, deberán proponer formas de resolverlas.

La maestra le dirá a cada grupo en privado una situación sencilla, cotidiana y significativa. A partir de esa situación, el grupo tendrá entre cinco y siete minutos para preparar la dramatización, donde deberán dialogar y decidir cómo representarla en función de lo quieran transmitir. Algunas de las propuestas son:

- *Two children are drawing a picture and other children look and say "That's ugly!"*

- *A girl is crying in the classroom because her friend does not want to play with her.*
- *There is a storm outside. Some of the children are smiling and jumping but there is a boy hiding under the table.*
- *A mommy speaks loudly to her child because she had a bad day. The child does not say anything and goes to the bedroom to lie in bed.*

Como se ha mencionado anteriormente, cada grupo tendrá entre cinco y siete minutos para concretar lo que quieren hacer y ensayar. Será una dramatización sin palabras, utilizando sólo el cuerpo, los gestos y las expresiones faciales. Cada dramatización se realizará delante de todo el grupo que deberá observar atentamente.

Al finalizar cada dramatización, se realizará una puesta en común. A través de preguntas realizadas por la maestra, que servirán de guía durante la puesta en común, los grupos (excepto el grupo que realiza la representación) compartirán lo que creen que sucede en la escena, cómo se sienten los personajes, qué les parece la situación y qué harían ellos para ayudar o cambiar lo que han observado.

Las preguntas que guiarán la puesta en común son las siguientes:

“What happened in this scene?”, “How do you think he/she/they feels/feel?”, “Have you ever felt like this?”, “What can we do to help?”.

Esta actividad no solo fortalece la empatía, la escucha activa y la comprensión de las emociones ajenas, también permite reflexionar sobre la importancia de las acciones de cada persona y cómo estas afectan a los demás, y de cómo el respeto, la comprensión y el apoyo son clave para hacer sentir bien a los demás, valores trabajados en el cuento.

Adaptación alumno TDAH: Se ofrecerá al alumno una estructura clara que indique los pasos de la actividad, visibles en la pizarra: *1. Read. 2. Think. 3. Act. 4. Guess. 5. Help.* Esto favorecerá su atención, autonomía y comprensión.

**Cierre: Producción escrita (14 minutos)**

***You are special because***

La última actividad de la sesión comenzará con la maestra explicando que ha recibido una caja mágica que contiene los nombres de dieciséis alumnos maravillosos. Les

explicará que, de uno en uno, deberán introducir la mano en la caja y sacar un papelito con el nombre de un compañero, cuando lo tengan, la maestra les dará una tarjeta especial donde tendrán que escribir algo bonito y amable sobre el compañero o compañera que les haya tocado. Se realizará de forma organizada para que nadie se quede sin recibir palabras bonitas.

La tarjeta contendrá la estructura “[Name], you are special because...” y tendrán que escribir lo que consideren, desde el respeto y el cariño, teniendo en cuenta lo trabajado durante las sesiones anteriores. En el caso de que haya alumnos que no sepan cómo expresar lo que quieren escribir en la lengua objetivo, la maestra les ayudará traduciendo la frase que deseen plasmar o les ofrecerá distintos ejemplos a modo de inspiración, con frases como: “...you are funny and make me laugh”, “you smile every day”.

Al terminar, deberán entregársela al compañero que les tocó, tendrán un tiempo para que cada uno lea la suya y, posteriormente, se las entregarán a la maestra ya que estas producciones formarán parte del producto final de la situación de aprendizaje diseñada.

## **Anexo D. Sesión 4: Big feelings and good decisions!**

**Temporalización:** 50 minutos

**Objetivo principal:** Favorecer en el alumnado la identificación y comprensión de emociones complejas, así como la aplicación de estrategias adecuadas de autorregulación emocional para afrontar distintos retos en situaciones cotidianas.

**Objetivos específicos:**

- Identificar las emociones y sus causas en contextos reales.
- Comprender y analizar situaciones reales a través de la lectura y la reflexión.
- Seleccionar y justificar las estrategias de autorregulación emocional adecuadas a cada situación planteada.
- Favorecer el trabajo colaborativo y la expresión oral para compartir ideas y soluciones.

**Descripción de las actividades:**

**Inicio: Reflexión sobre qué situaciones causan determinadas emociones y por qué es importante encontrar soluciones adecuadas.** (10 minutos)

### ***Thunder in my head***

Se comenzará la actividad realizando una pequeña asamblea, haciendo uso del cuento leído en la sesión 2 “Sometimes Mommy Has Thunder in Her Head”, recordando la escena donde la mamá tiene sol, truenos y lluvia en la cabeza, y se planteará la siguiente pregunta: “Children, what makes you feel like there is a sun in your head? And thunder? And rain?”. Los alumnos responderán, voluntariamente, compartiendo experiencias de su vida cotidiana que les hacen sentir de esa forma, y uno de los alumnos lo apuntará en la pizarra con la ayuda de la maestra. Tras la puesta en común, la maestra les hará la siguiente pregunta: “Do you think that find a solution, when you feel angry, overwhelmed, sad, lonely or frustrated is important? Why?” y escuchará atentamente las respuestas del alumnado.

**Adaptación alumno TDAH:** Se le dará la opción de ser el alumno que apunta en la pizarra lo que se pone en común.

**Desarrollo: Búsqueda de soluciones para situaciones concretas, a través de la lectura digital.** (25 minutos)

**What should they do?**

En pequeños grupos heterogéneos, formados por cuatro alumnos, accederán a una presentación en Canva, creada por la maestra, a través de las tablets disponibles en el aula. La presentación contendrá cuatro historias breves, que muestran a un personaje infantil en una situación que le genera malestar emocional. Cada grupo tendrá asignada una historia acompañada de imágenes, que deberán leer, comprender lo que sucede, identificar cómo se siente el personaje principal, elegir la mejor estrategia de autorregulación entre tres opciones y justificar su respuesta.

**1. *My bad morning***

“Tommy wakes up late. He can't find his jacket and his scarf . He runs to school and forgets his homework. His teacher says: “Tommy, where is your homework?” *Tom feels tired and angry. He wants to scream.*”

*What should Tommy do now?*

- a) *Take a deep breath and explain the situation.*
- b) *Hide under the table.*
- c) *Scream and throw his backpack.*

*Why did you choose that option? Explain your answer.*

**2. *A lost game***

“Elena is playing football with her friends. She is happy and excited because she wants to win but at the last moment, the other team wins. Elena feels her face get red, she gets angry, her hands are tight and she stands up fast and says “I don't want to play with you!”

*What should Elena do now?*

- d) *Push her friends.*
- e) *Run away from her friends without talking.*
- f) *Breathe slowly and say “Good game, you did great!”*

*Why did you choose that option? Explain your answer.*

### **3. *The scary noise***

“It is night and rainy outside. Mateo is in his bed, trying to sleep. The wind is strong and he hears a loud noise outside and the window shakes. He feels his heart beat fast, he is afraid and he wants to cry. He thinks: “Something bad is coming”.

*What should Mateo do now?*

- g) Close his eyes and wait.*
- h) Breathe and call mommy, daddy or someone he trusts.*
- i) Scream and cry very loud.*

*Why did you choose that option? Explain your answer.*

### **4. *Am I alone?***

“Dani is playing in the playground. He sees his friends and walks over to them and says, “Can I play with you?” One of them says, “No, we don't want to play with you.” Dani feels sad and looks at the floor. He feels cold inside, he wants to cry and goes to sit alone”.

*What should Dani do now?*

- j) Talk to the teacher or a friend and say how he feels.*
- k) Sit alone and say “Nobody likes me”.*
- l) Shout at them.*

*Why did you choose that option? Explain your answer.*

Posteriormente, cuando todos los grupos terminen, formarán un círculo y cada grupo tendrá que leer la historia que les ha tocado, compartir la decisión que consideran correcta y justificar el porqué de esa decisión a sus compañeros. Para ello, la maestra establecerá roles, dos alumnos leerán la historia, uno comentará la decisión tomada y el otro miembro explicará por qué han tomado esa decisión. Dichos roles los asignará cada grupo poniéndose de acuerdo entre ellos.

Esta actividad sirve para desarrollar la comprensión lectora en la lengua objetivo dentro de contexto significativos, al tiempo que promueve la reflexión emocional y la toma de decisiones conscientes, desarrollando la autorregulación emocional.

Adaptación alumno TDAH: Se le anticipará al alumno, en la pizarra y en pasos claros, la estructura de trabajo que se seguirá durante el desarrollo de la actividad: *1. Read. 2. Think. 3. Choose. 4. Reflect.* También se le dará tiempo extra para terminar la actividad con calma, si lo requiere,

**Cierre: Producción escrita sobre autorregulación emocional.** (15 minutos)

**My calm star, what helps me feel better!**

Para esta última actividad, la maestra explicará a los alumnos que, en parejas, tendrán que completar una tarjeta en forma de estrella sobre estrategias que podemos usar cuando sentimos emociones que nos cuesta controlar.

La maestra les mostrará un ejemplo de la producción realizada por ella. La tarjeta contendrá los siguientes apartados:

- ***Think about a difficult emotion.*** Los alumnos tendrán que escribir una emoción que sea difícil de controlar para ellos. (*Example: angry, sad...*)
- ***What helps you feel better?*** Los alumnos escribirán una cosa que les ayude a calmarse. (*Example: Breathe slowly, talk to someone, hug my mommy...*)
- ***How do you feel after?*** Los alumnos escribirán una frase que describa cómo se sienten después de usar la estrategia mencionada en la pregunta anterior. (*I feel happy, I feel calm...*)

Además, podrán acompañar sus producciones con un dibujo o símbolo, como una nube, un sol, un corazón...

Esta actividad favorece la reflexión, identificación y expresión escrita sobre estrategias de autorregulación emocional.

## Anexo E. Sesión 5. Sharing our storm and sunshine

**Temporalización:** 50 minutos

**Objetivo principal:** Consolidar el aprendizaje emocional y lingüístico mediante la creación colectiva y presentación de un mural emocional que refleje las estrategias de autorregulación y el reconocimiento de las emociones trabajadas durante la situación de aprendizaje.

**Objetivos específicos:**

- Organizar y colaborar en la elaboración del producto final que represente las emociones y estrategias aprendidas.
- Expresar oralmente, en la lengua objetivo, lo aprendido sobre la gestión emocional y su importancia.
- Fomentar el respeto, la empatía y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Utilizar la lengua objetivo en un contexto real y significativo, promoviendo su uso en situaciones reales.

**Descripción de las actividades:**

**Creating our mural of emotions** (35 minutos)

La actividad comenzará con la explicación de lo que se realizará ese día. La maestra explicará al alumnado que realizarán un mural de las emociones con las tres producciones escritas que elaboraron durante las sesiones anteriores: sesión 2 “Creating my own weather”, sesión 3 “You are special because” y sesión 4 “My calm star”.

Cada alumno recuperará sus tres producciones, previamente corregidas, y las recortará y decorará. A continuación, en dos grupos de cinco alumnos y uno de seis, se encargarán de la creación del mural emocional. Cada grupo se encargarán de una parte concreta del mural, asignada por la maestra, y deberán decorarlo utilizando dibujos, frases en inglés que les inspiren y elementos visuales que refuercen la identidad de grupo. Las partes del mural son:

- **Zona 1: *The Weather Inside Us is Different and That's Okay...***

En esta zona uno de los grupos colocará las producciones de la sesión 2, de la actividad “Creating my own weather”.

- **Zona 2: *Because We Are Special...***

En esta zona otro de los grupos colocará las producciones de la sesión 3, de la actividad “You are special because”.

- **Zona 3: *These Are Our Stars of Calm, Maybe They Can Help You Too.***

En esta zona otro de los grupos colocará las producciones de la sesión 4, de la actividad “My calm star”.

Este mural no es solo un resumen visual del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha desarrollado durante cuatro sesiones, sino una herramienta pedagógica y emocional permanente en el aula. A través de él, el alumnado interioriza que sus emociones son importantes, que es importante reconocer lo que siente, que pueden hablar de ellas, que no están solos, que las personas de su entorno también sienten, y que existen diversas formas de cuidarse a uno mismo y a los demás cuando las emociones son difíciles de regular.

**Let's share it with others** (15 minutos)

Una vez terminado el mural, cada grupo ensayará una pequeña presentación breve y sencilla que harán a otros cursos explicando todo lo que han aprendido. La maestra apuntará en la pizarra frases modelo que podrán utilizar en sus presentaciones:

“We learned to talk about our feelings.”, “We know how to calm down when we feel bad.”, “This is our Mural of Emotions. It shows who we are.”

Este momento no solo contribuye al uso real de la lengua extranjera de forma contextualizada, sino que también convierte el producto final de la situación de aprendizaje en una acción comunicativa significativa y transformadora, donde el grupo comparte con toda la comunidad educativa su trabajo, su experiencia emocional y promueve un mensaje sobre el respeto, el cuidado y la importancia de la expresión de las emociones.

## Anexo F. Materiales de la sesión 1

**Figura 3.**

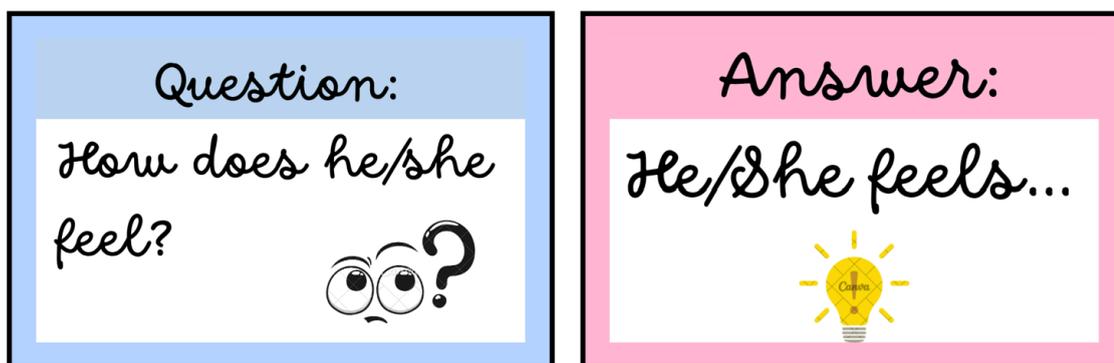
*Flashcards de la actividad Our assembly*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 4.**

*Flashcards de la actividad Our assembly*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 5.**

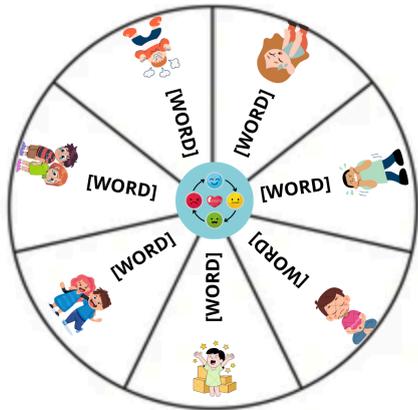
*Flashcards de la actividad Emotions circle*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 6.**

*Flashcards de la actividad The feelings wheel*



*Nota. Elaboración propia*

**Figura 7.**

*Producción escrita de la actividad "My feelings"*

YOUR NAME:

Today I feel...[word]

1. Write and circle your emotion

😊 Tired 😊 Angry 😞 Excited 😞

Happy Tired Calm Angry Sad Excited Scared

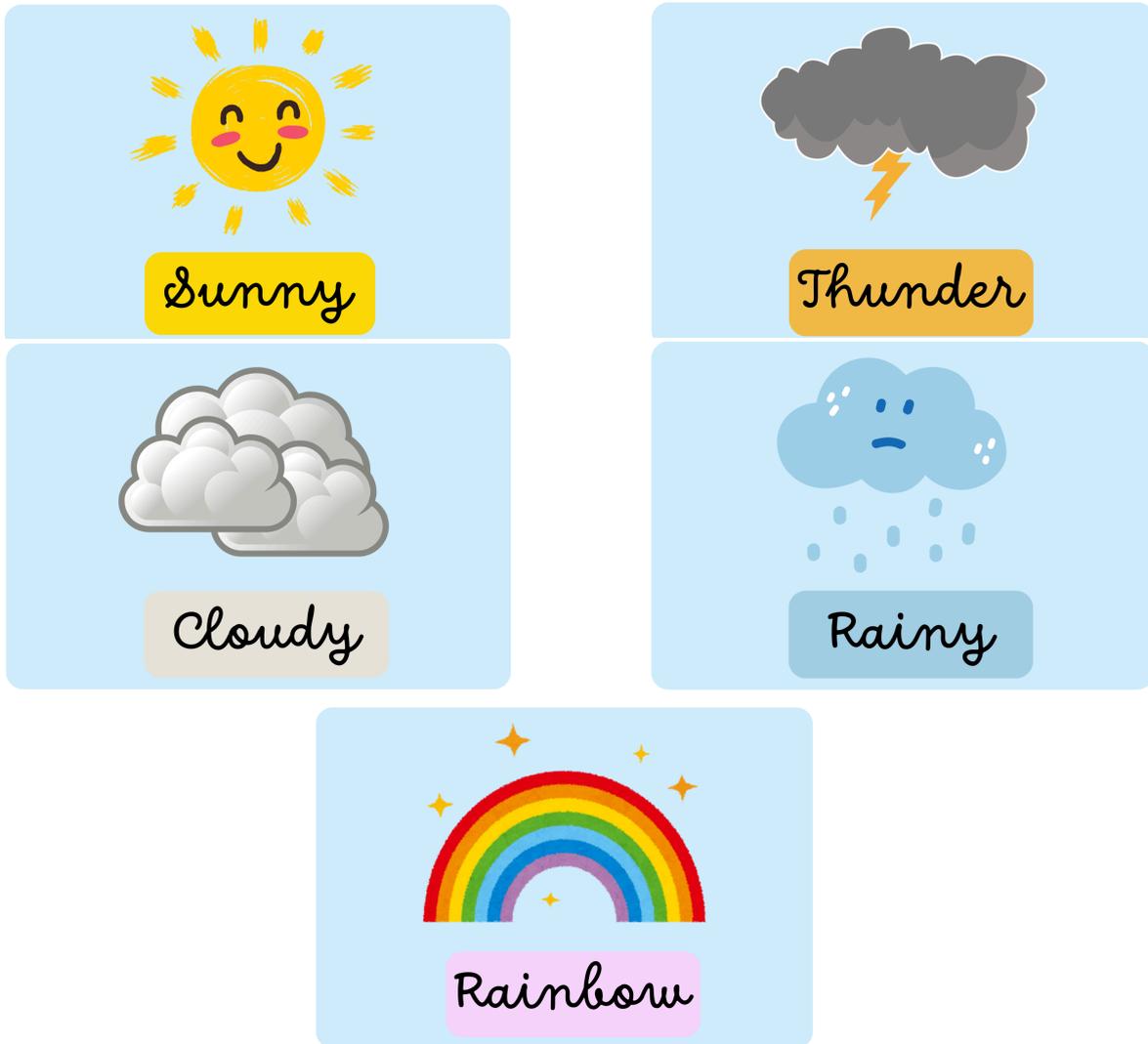
2. Draw how do you feel

*Nota. Elaboración propia.*

Anexo G. Materiales de la sesión 2

Figura 8.

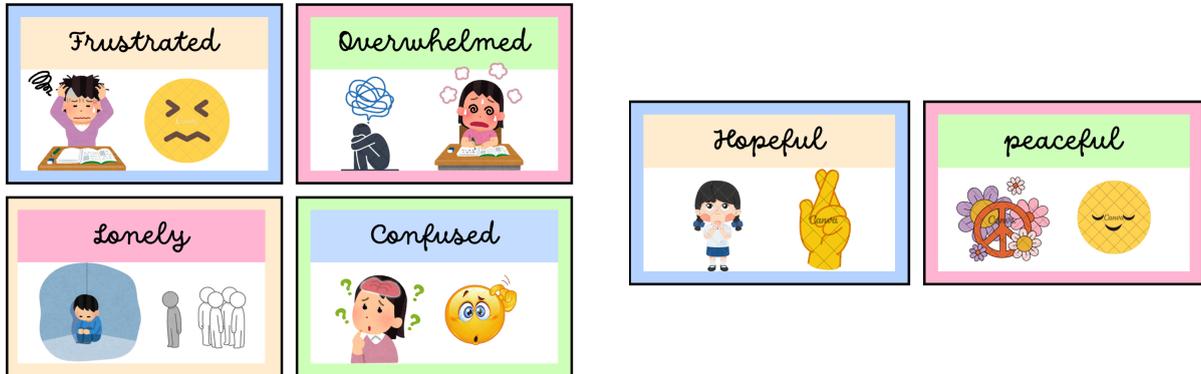
Flashcards de la actividad Weather inside us



*Nota.* Elaboración propia

**Figura 9.**

*Flashcards de la actividad Weather inside us*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 10.**

*Emotions wall de la actividad Weather inside us*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 11.**

*Producción escrita de la actividad Weather inside us*

-  Creating my own weather 
-  My weather today is...
-  This weather means I feel...
-  When I feel this way, I usually...
-  One thing that helps me feel better is/ When I feel this way, I like...
-  My draw

Your name

*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 12.**

*Producción escrita de la actividad Weather inside us adaptada*

 **Creating my own weather** 

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>My weather today is...</p> <p>Sunny  Cloudy </p> <p>Rainy  Thunder </p> <p>Rainbow </p> <p>Your draw </p> | <p>This means I feel...</p> <p>Happy  Sad </p> <p>Scared  Tired </p> <p>Excited  Calm </p> <p>Angry </p> | <p>Something that helps me feel better is....</p> <p>Go outside </p> <p>Playing with friends </p> <p>Listening to music </p> <p>Your name _____</p> |
|--|---|--|

*Nota. Elaboración propia*

## Anexo H. Materiales para la sesión 3

**Figura 13.**

*Producción escrita de la actividad*

*Look, Cover, Say and Check*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 14.**

*Producción escrita de la actividad You are special because...*



*Nota. Elaboración propia.*

## Anexo I. Materiales para la sesión 4

Figura 15.

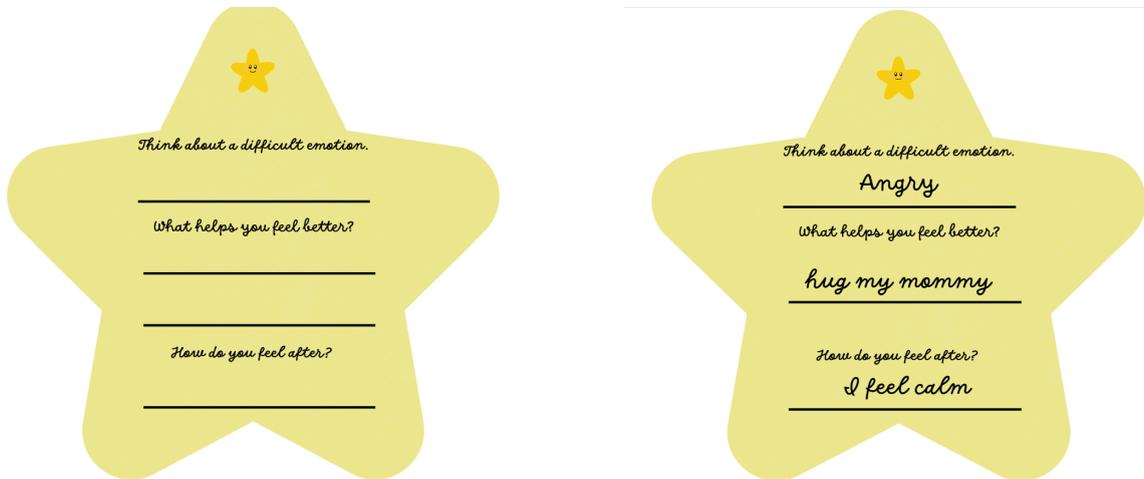
### Presentación para la actividad *What should they do?*

|  |   |
|--|---|
| <p><i>My bad morning</i></p> <p>Tommy wakes up late. He can't find his jacket and his scarf. He runs to school and forget his homework. His teacher says: "Tommy, where is your homework?" Tom feels tired and angry. He wants to scream.</p>   | <p>What should Tommy do now?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Take a deep breath and explain the situation.</li> <li>b) Hide under the table.</li> <li>c) Scream and throw his backpack.</li> </ul> <p>Why did you choose that option? Explain your answer.</p> <hr/> <hr/> <hr/>              |
| <p><i>A lost game</i></p> <p>Elena is playing football with her friends. She is happy and excited because she wants to win but in the last moment, the other team wins. Elena feels her face get red, she gets angry, her hands are tight and she stands up fast and says "I don't want to play with you!"</p>  | <p>What should Elena do now?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Push her friends.</li> <li>b) Run away from her friends without talking.</li> <li>c) Breathe slowly and say "Good game, you did great!"</li> </ul> <p>Why did you choose that option? Explain your answer.</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p><i>The scary noise</i></p> <p>It is night and rainy outside. Mateo is in bed, trying to sleep. The wind is strong and he hears a loud noise outside and the window shakes. He feels his heart beat fast, he is afraid and he wants to cry. He thinks: "Something bad is coming".</p>                         | <p>What should Mateo do now?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Close his eyes and wait.</li> <li>b) Breathe and call mommy, daddy or someone he trusts.</li> <li>c) Scream and cry very loud.</li> </ul> <p>Why did you choose that option? Explain your answer.</p> <hr/> <hr/> <hr/>          |
| <p><i>Am I alone?</i></p> <p>Dani is playing in the playground. He sees his friends and walks over to them and says, "Can I play with you?" One of them says, "No, we don't want to play with you." Dani feels sad and looks at the floor. He feels cold inside, he wants to cry and goes to sit alone.</p>     | <p>What should Dani do now?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Talk to the teacher or a friend and say how he feels.</li> <li>b) Sit alone and say "Nobody likes me".</li> <li>c) Shout at them.</li> </ul> <p>Why did you choose that option? Explain your answer.</p> <hr/> <hr/> <hr/>        |

*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 16**

*Producción escrita de la actividad My calm star, what helps me feel better!*



*Nota. Elaboración propia.*

## Anexo J. Materiales para la sesión 5

Figura 17.

Producto final de la situación de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

## Anexo K. Fichas de evaluación

**Tabla 5.**

*Ficha de observación con escala descriptiva - Sesión 1*

| Nombre del alumno/a  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Aspecto a evaluar  | Nivel 1   | Nivel 2   | Nivel 3   | Nivel 4  |
| <b>Reconoce las emociones básicas en la lengua objetivo y es capaz de nombrarlas</b>                                 | Reconoce todas las emociones básicas en la lengua objetivo y es capaz de nombrarlas.  | Reconoce la mayoría de emociones básicas en la lengua objetivo y es capaz de nombrarlas.  | Reconoce algunas emociones básicas en la lengua objetivo pero apenas es capaz de nombrarlas.  | No reconoce las emociones básicas en la lengua objetivo y no es capaz de nombrarlas.                                   |
| <b>Usa correctamente estructuras sencillas, de forma oral, para comunicar cómo se siente o cómo otros se sienten</b> | Siempre utiliza correctamente las estructuras sencillas aprendidas para comunicar cómo se siente y cómo otros se sienten.             | La mayoría de las veces utiliza correctamente las estructuras sencillas aprendidas para comunicar cómo se siente y cómo otros se sienten. | Usa pocas veces las estructuras sencillas para comunicar cómo se siente y cómo otros se sienten de forma correcta.                  | No usa correctamente las estructuras sencillas para comunicar cómo se siente y cómo otros se sienten.                  |
| <b>Utiliza correctamente el lenguaje no verbal para expresar cómo se siente y para apoyar sus producciones</b>       | Utiliza correctamente el lenguaje no verbal para expresar cómo se siente y siempre hace un correcto uso para apoyar sus producciones. | Casi siempre utiliza correctamente el lenguaje no verbal para expresar cómo se siente y lo emplea adecuadamente en sus producciones.      | De vez en cuando utiliza correctamente el lenguaje no verbal para expresar cómo se siente y lo emplea para apoyar sus producciones. | No utiliza correctamente el lenguaje no verbal para expresar cómo se siente ni lo emplea para apoyar sus producciones. |
| <b>Participación y actitud</b>   | Participa activamente en  | Participa de forma más o  | Participa en la sesión pero   | No participa ni presenta una   |

|                                 |   |   |   |  |
|---------------------------------|---|---|---|--|
| <b>positiva</b>                 | la sesión, poniendo entusiasmo e interés durante la realización de la misma.  | menos activa y muestra interés cierto interés durante la sesión.  | no de forma activa ni con actitud positiva. Apenas se implica.  | actitud positiva en la sesión.   |
| <b>Respeto a los compañeros</b> | Mantiene en todo momento una actitud de respeto y cariño hacia sus compañeros, respetando sus diferencias individuales. | Mantiene casi siempre una actitud de respeto hacia sus compañeros, respetando sus diferencias individuales. | Mantiene de vez en cuando una actitud respetuosa con sus compañeros y a penas respeta sus diferencias individuales. | No mantiene una actitud de respeto hacia sus compañeros, tampoco respeta sus diferencias individuales. |

*Nota. Elaboración propia.*

**Tabla 6.**

*Ficha de observación con escala descriptiva - Sesión 2*

| <b>Nombre del alumno/a</b>   |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| <b>Aspectos a evaluar</b>  | <b>Nivel 1</b>   | <b>Nivel 2</b>   | <b>Nivel 3</b>  | <b>Nivel 4</b>   |
| <b>Comprende las metáforas climáticas asociadas a emociones</b>                  | Comprende perfectamente las metáforas climáticas y las asocia con distintas emociones. | Comprende la mayoría de las relaciones entre el clima y las emociones. | Comprende pocas de las relaciones entre el clima y las emociones. | Muestra dificultad para entender la relación entre el clima y las emociones. |
| <b>Identifica las emociones de los personajes durante la lectura en voz alta</b> | Identifica correctamente las emociones de los personajes durante toda la               | Reconoce la mayoría de las emociones de los personajes durante la      | A veces reconoce las emociones de los personajes con ayuda de     | No logra reconocer las emociones de los personajes durante la lectura.       |

|   | lectura.  | lectura.  | la maestra.   |  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Utiliza correctamente estructuras sencillas y el vocabulario aprendido en la actividad de producción escrita</b> | Emplea, de forma correcta, estructuras sencillas y el vocabulario aprendido en la actividad escrita.                          | Casi siempre emplea estructuras sencillas y el vocabulario aprendido en la actividad escrita de forma correcta.         | Emplea algunas estructuras sencillas y poco vocabulario aprendido en la actividad escrita.                          | No emplea estructuras sencillas y el vocabulario aprendido en la actividad escrita.                                  |
| <b>Expresa sus emociones en la producción escrita y proporciona estrategias de autorregulación</b>                  | Expresa sus emociones en la actividad de forma clara y detallada. Propone dos o más estrategias de autorregulación adecuadas. | Expresa sus emociones en la actividad de forma clara aunque breve. Propone una estrategias de autorregulación adecuada. | Logra expresar parcialmente sus emociones en la actividad. No propone estrategias de autorregulación.               | No expresa sus emociones en la actividad, mostrando dificultad o rechazo. No propone estrategias de autorregulación. |
| <b>Participación y actitud positiva</b>   | Participa activamente en la sesión, poniendo entusiasmo e interés durante la realización de la misma.                         | Participa de forma más o menos activa y muestra interés cierto interés durante la sesión.                               | Participa en la sesión pero no de forma activa ni con actitud positiva. Apenas se implica.                          | No participa ni presenta una actitud positiva en la sesión.  |
| <b>Respeto a los compañeros</b>   | Mantiene en todo momento una actitud de respeto y cariño hacia sus compañeros, respetando sus diferencias individuales.       | Mantiene casi siempre una actitud de respeto hacia sus compañeros, respetando sus diferencias individuales.             | Mantiene de vez en cuando una actitud respetuosa con sus compañeros y a penas respeta sus diferencias individuales. | No mantiene una actitud de respeto hacia sus compañeros, tampoco respeta sus diferencias individuales.               |

*Nota. Elaboración propia.*

**Tabla 7.**

*Ficha de observación con escala descriptiva - Sesión 3*

| Nombre del alumno/a   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| Aspectos a evaluar  | Nivel 1   | Nivel 2   | Nivel 3  | Nivel 4  |
| <b>Expresa cómo se siente al comenzar la sesión</b>                             | Expresa de forma clara y detallada cómo se siente.  | Expresa de forma clara y breve cómo se siente.  | Expresa parcialmente cómo se siente.   | No logra expresar cómo se siente, mostrando dificultad o rechazo.                    |
| <b>Pronunciación adecuada del vocabulario</b>                                   | Pronuncia adecuadamente todo el vocabulario aprendido.  | Pronuncia adecuadamente la mayoría del vocabulario aprendido.                             | Pronuncia adecuadamente poco vocabulario aprendido.  | No pronuncia adecuadamente el vocabulario aprendido.                                 |
| <b>Representa y reconoce correctamente las emociones en las dramatizaciones</b> | Representa y reconoce correctamente las emociones en todas las dramatizaciones.                       | Representa y reconoce correctamente la mayoría de las emociones en las dramatizaciones.   | Representa y reconoce algunas de las emociones en las dramatizaciones.                     | No logra representar y reconocer correctamente las emociones en las dramatizaciones. |
| <b>Se expresa correctamente en la producción escrita</b>                        | Se expresa de forma correcta y rica en la producción escrita.   | Se expresa de forma correcta en la producción escrita.                                    | Se expresa de forma limitada en la producción escrita.                                     | No se expresa de forma correcta en la producción escrita.                            |
| <b>Participación y actitud positiva</b>   | Participa activamente en la sesión, poniendo entusiasmo e interés durante la realización de la misma. | Participa de forma más o menos activa y muestra interés cierto interés durante la sesión. | Participa en la sesión pero no de forma activa ni con actitud positiva. Apenas se implica. | No participa ni presenta una actitud positiva en la sesión.                          |
| <b>Respeto a los compañeros</b>   | Mantiene en todo momento una actitud de respeto y cariño hacia sus                                    | Mantiene casi siempre una actitud de respeto hacia sus compañeros,                        | Mantiene de vez en cuando una actitud respetuosa con sus                                   | No mantiene una actitud de respeto hacia sus compañeros, tampoco respeta             |

|  |  |  |  |                               |
|--|--|--|--|-------------------------------|
|  | compañeros, respetando sus diferencias individuales. | respetando sus diferencias individuales. | compañeros y a penas respeta sus diferencias individuales. | sus diferencias individuales. |
|--|--|--|--|-------------------------------|

*Nota. Elaboración propia.*

**Tabla 8.***Ficha de observación grupal con escala numérica - Sesión 4*

| <b>Escala numérica: 1- muy poco; 2- poco; 3- algo; 4- bastante; 5- mucho</b>                                     |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Nombre de los alumnos:</b>  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Aspectos a evaluar</b>  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa activamente en la actividad inicial de reflexión, compartiendo su opinión y/o experiencias personales. |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica correctamente las emociones de los personajes de las historias.                                       |  |  |  |  |  |  |  |
| Comprende el motivo de las emociones de los personajes y busca una solución adecuada.                            |  |  |  |  |  |  |  |
| Propone estrategias adecuadas de autorregulación emocional.  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa activamente en la reflexión grupal sobre las decisiones emocionales.                                   |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra una actitud  |  |  |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| respetuosa y colaborativa dentro del grupo. |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|

*Nota. Elaboración propia.*

**Tabla 9.**

*Ficha de observación grupal con escala numérica - Sesión 5*

| <b>Escala numérica: 1- muy poco; 2- poco; 3- algo; 4- bastante; 5- mucho</b>                |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Nombre de los alumnos:</b>   |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Aspectos a evaluar</b>   |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa y colabora en la elaboración del mural emocional.                                 |  |  |  |  |  |  |  |
| Utiliza la lengua objetivo para explicar el contenido del mural.                            |  |  |  |  |  |  |  |
| Demuestra respeto, empatía y entusiasmo durante el proceso de creación.                     |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en la exposición a otros cursos, mostrando comprensión sobre la gestión emocional |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Participa en la exposición final mostrando comprensión sobre las emociones y la gestión emocional. |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

*Nota. Elaboración propia.*

## **Anexo L. Uso de la IA**

En el presente Trabajo de Fin de Grado, y de acuerdo con las directrices sobre el uso de la Inteligencia Artificial, se ha utilizado CHAT GPT para mejorar la redacción de párrafos concretos del marco teórico y de las conclusiones. La finalidad ha sido mejorar la redacción partiendo de mi propia escritura para darle mayor cohesión y un tono más académico. La inteligencia artificial ofrece conectores, formas de redacción y un vocabulario muy rico, por ello me he apoyado en ella pero no copiando y pegando de forma automática los párrafos mejorados que me daba, lo proporcionado por la IA ha sido previamente analizado, reflexionado y adaptado ligeramente a mi estilo pero manteniendo aquel estilo formal y académico. Cabe destacar que, siguiendo los principios de su uso responsable y total transparencia, el uso que realicé de la IA ha sido completamente responsable, utilizándolo únicamente como un apoyo para corregir el estilo de la redacción de ciertos ya que, en ocasiones, quería darle un tono más formal a lo que redactaba o mayor coherencia con el resto de mi redacción, la cual es íntegramente mía. No obstante, es importante y necesario mencionar que los párrafos, donde la IA corrigió el estilo de redacción, han sido finalmente reescritos por mi, utilizando mi propio estilo.

Del mismo modo, es necesario señalar que algunos de los fragmentos que se han señalado como IA han sido escritos por la autora de este Trabajo de Fin de de Grado.

El prompt utilizado ha sido el siguiente: “Mejora el estilo de redacción de este párrafo con un tono académico”.