



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

As emocións na aula mediante a literatura infantil galega e metodoloxías activas

Las emociones en el aula mediante la literatura infantil gallega y metodologías activas

Emotions in the classroom through Galician children's literature and active methodologies

Autora: Nina Maroño Pascalin

Titora: Carme Ares Vázquez

Xullo 2025

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestra de Educación Primaria

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que redactei o traballo titulado *As emocións na aula mediante a literatura infantil galega e metodoloxías activas* para a materia Traballo Fin de Grao no curso académico 24-25 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identifiquei como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script that is difficult to decipher but appears to be the name of the author.

Asinado.

Nina Maroño Pascalin

Resumo

A educación emocional nace da necesidade de dotar ao alumnado de ferramentas, recursos e destrezas para coñecer, identificar, xestionar e expresar os distintos estados emocionais que experimentarán a medida que medran. A función que este ámbito exerce no proceso de ensino-aprendizaxe dos nenos/as, fai que se sitúe como o eixe principal do presente TFG.

A importancia da educación das emocións na vida escolar e a necesidade de ofrecer recursos motivadores, próximos e atractivos leváronme a escoller a literatura infantil galega (máis concretamente os contos ilustrados ou *libros-álbum*) como material base para o traballo dos estados emocionais. Ademais, o propósito de desenvolver tarefas e actividades onde o alumno/a sexa o protagonista e goce do proceso de aprendizaxe favorece o emprego das metodoloxías activas, que enriquecen enormemente este transcurso.

O núcleo deste TFG é a creación dunha Proposta Didáctica titulada *Emocións e contos: Escape Room literario* na que por medio de catro contos ilustrados trato de mergullar o alumnado nunha Proposta na que coñecerán a *tristeza*, o *medo*, o *enfado* e a *ledicia* co traballo da lingua galega e a gamificación.

Palabras clave

Educación emocional, literatura, conto ilustrado, reto, metodoloxías activas.

Resumen

La educación emocional nace de la necesidad de dotar al alumnado de herramientas, recursos y destrezas para conocer, identificar, gestionar y expresar los distintos estados emocionales que experimentarán a medida que crezcan. La función que este ámbito ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños/as, hace que se posicione como el eje principal del presente TFG.

La importancia de la educación de las emociones en la vida escolar y la necesidad de ofrecer recursos motivadores, próximos y atractivos han llevado a escoger la literatura infantil gallega (más concretamente los cuentos ilustrados o *libros-álbum*) como material base para el trabajo de los estados emocionales. Además, el propósito de desarrollar tareas y actividades donde el alumno/a sea el protagonista y disfrute del proceso de aprendizaje favorece el empleo de las metodologías activas, que enriquecen enormemente este transcurso.

El núcleo de este TFG es la creación de una Propuesta Didáctica titulada *Emociones y cuentos: Escape Room literario* en la que por medio de cuatro cuentos ilustrados trato de adentrar al alumnado en una Propuesta en la que conocerán la *tristeza*, el *miedo*, el *enfado* y la *ledicia* con el trabajo de la lengua gallega y la gamificación.

Palabras clave

Educación emocional, literatura, cuento ilustrado, reto, metodologías activas.

Summary

Emotional education was born from the need to provide students with tools, resources and skills to know, identify, manage and express the different emotional states that they will experience as they grow up. The function that this area plays in the teaching-learning process of children makes it position itself as the main axis of this TFG.

The importance of education of emotions in school life and the need to offer motivating, close and attractive resources have led to the choice of Galician children's literature (more specifically illustrated stories or *picture books*) as the base material for working on emotional states. In addition, the purpose of developing tasks and activities where the student is the protagonist and enjoys the learning process it favours the use of active methodologies, which greatly enrich this course.

The core of this TFG is the creation of a Didactic Proposal entitled *Emotions and stories: Literary Escape Room* in which through four illustrated stories I try to introduce the students in a Proposal in which they will know sadness , *fear*, *anger* and *ledicia* with the work of the Galician language and gamification.

Keywords

Emotional education, literature, illustrated story, challenge, active methodologies.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	MARCO TEÓRICO	3
2.1.	A educación emocional na aula de Educación Primaria	3
2.1.1.	Concepto e características da educación emocional.....	3
2.1.2.	Necesidades, beneficios e ámbitos de desenvolvemento	7
2.1.3.	Liñas metodolóxicas e recursos para educar as emocións	10
2.2.	As metodoloxías activas como enfoque de traballo.....	12
2.3.	A literatura como recurso didáctico para a educación emocional	18
3.	CORPUS DE OBRAS	23
4.	PROPOSTA DIDÁCTICA. <i>Emocións e contos: Escape Room literario</i>	27
4.1.	Contextualización.....	27
4.2.	Caracterización da Proposta	27
4.3.	Obxectivos	29
4.4.	Contidos	30
4.5.	Competencias	32
4.6.	Metodoloxía	33
4.7.	Atención á diversidade.....	34
4.8.	Secuencia Didáctica	35
4.9.	Avaliación	43
5.	CONCLUSIONES.....	45
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
	ANEXOS.....	51
	ANEXO I. Recursos literarios	51
	ANEXO II. Cronograma e temporalización da Proposta	54
	ANEXO III. Materiais da Proposta Didáctica	56
	ANEXO IV. Cuestións da conversa literaria	57
	ANEXO V. Material específico de atención á diversidade	58
	ANEXO VI. Instrumentos de avaliación para a Proposta Didáctica	59

1. INTRODUCCIÓN

No proceso de aprendizaxe das crianzas agroman diferentes emocións e sentimentos que en moitas ocasións (pola falta de ferramentas ou experiencia) lles resulta difícil xestionar. Para un correcto desenvolvemento integral da infancia, o manexo de distintos estados emocionais de forma óptima é especialmente relevante e un feito no que nós como docentes exercemos unha grande influencia. Con todo, sendo moitas as fontes que apoian a necesidade de atender este ámbito educativo, as emocións sitúanse en moitos momentos nunha segunda posición.

A miña curiosidade pola influencia das emocións nos nenos/as e a súa relevancia no plano educativo actual, dá lugar a este Traballo de Fin de Grao (TFG) que titulo *As emocións na aula mediante a literatura infantil galega e metodoloxías activas* no que trato de deseñar unha Proposta Didáctica na que a educación das emocións coa literatura galega como recurso didáctico e metodoloxías activas, sexa o eixe vertebrador.

Dentro da literatura infantil galega, decántome polos contos ilustrados polas potencialidades que cobra na Educación Primaria pese a estar socialmente asociado a outras etapas educativas. Este formato literario constitúe un conxunto de recursos atractivos, accesibles e próximos cos que afondar nunha ampla gama de temas. A escolma de obras non só ten en común a súa vinculación coas emocións, senón tamén literatura infantil galega (orixinal ou traducida) pola necesidade de trasladar ás aulas a presenza dunha bagaxe literaria atractiva e completa na Área de Lingua Galega e Literatura, que poña en valor o noso patrimonio lingüístico e literario.

Emprego as metodoloxías activas da aprendizaxe pola gran motivación e axuda que supoñen no proceso de ensino-aprendizaxe, ao fomentar modelos de traballo que sitúan os nenos/as como os protagonistas do seu propio proceso, a maiores de ter en conta as súas necesidades, gustos e intereses.

O presente TFG segue unha clara estruturación tras este apartado de Introducción. No punto 2 expoño o Marco teórico centrado en tres aspectos esenciais: a educación emocional na aula de Educación Primaria, as metodoloxías activas como enfoque de traballo e a literatura galega como recurso didáctico para a educación emocional. No punto 2.1. céntrome nas

achegas de diversos analistas que delimitaron o concepto e a forma de trasladalo ata as crianzas e fundamentaron a importancia de educar as emocións nas aulas. No segundo realizo unha conceptualización das metodoloxías activas seguindo os estudos de diferentes autores/as, centrándome nalgunhas especialmente relevantes nesta etapa. No punto 2.3. tento clarificar o concepto de conto ilustrado, as súas características e obxectivos e a relevancia do recurso seguindo diferentes achegas debidamente fundamentadas.

No punto 3 presento o corpus de obras literarias empregadas para a Proposta Didáctica, secuenciadas segundo a orde de emprego agás a derradeira, por ser un conto ilustrado de elaboración propia empregado como recurso adicional. As obras son: *Isto non é unha selva*, *Furacán*, *O libro dos medos* e *Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible*.

O punto 4 recolle a Proposta Didáctica que titulo *Emocións e contos: Escape Room Literario* e que se orienta ao cuarto curso da etapa de Educación Primaria. A Proposta mantén os nove apartados habituais neste tipo de formato de intervención na aula entre os que resalto a secuencia de actividades que eu mesma elaborei e deseñei, enmarcada e relacionada (ao igual que os oito apartados restantes) cos elementos curriculares establecidos no Decreto 155/2022. Aínda que non foi levada á práctica, considero que modificándoa e adaptándoa á situación e demanda de cada centro educativo, podería ser aplicable na maioría de colexios de Galicia que oferten a ensinanza de Educación Primaria. A miña formación como alumna do Dobre Grao en Mestra de Educación Infantil e Primaria, así como o período de prácticas nesta etapa educativa, permitíume formar a miña concepción sobre as distintas necesidades que se presentan ao implementar unha Proposta Didáctica, esquema mental sobre o que elaborei as distintas actividades.

A continuación figuran as conclusións nas que inclúo as reflexións persoais que xurdiron paulatinamente durante o proceso de elaboración do TFG.

Finalmente inclúo referencias bibliográficas e sete anexos que inclúen recursos narrativos, literarios e materiais creados para o desenvolvemento da Proposta Didáctica, ademais dalgún material específico relativo aos apartados de avaliación e atención á diversidade.

2. MARCO TEÓRICO

Neste apartado céntrome nos diferentes compoñentes teóricos acerca da educación emocional, de gran relevancia na etapa de Educación Primaria e que conforman ademais o título e a base argumental deste TFG. Primeiramente, tratarei de definir este concepto e destacarei a súa importancia para o alumnado desta etapa educativa seguindo as visións e teorías de distintos autores, para, seguidamente, continuar coas diversas metodoloxías e recursos que entran en xogo. Como recurso educativo destaco a literatura nas súas diversas formas pero céntrome no conto ilustrado polas súas posibilidades nas aulas de Educación Primaria e pola estreita relación que manteñen estes coa emoción, tanto na temática como nas ilustracións.

2.1. A educación emocional na aula de Educación Primaria

2.1.1. Concepto e características da educación emocional

A etapa de Educación Primaria supón un período de tempo no que as crianzas acadan grandes, diversas e importantes aprendizaxes que lles serven como base para as seguintes etapas educativas e para o seu desenvolvemento persoal. Tanto é así que a evolución destes procesos de ensino-aprendizaxe non segue un transcurso simple, senón que, influenciada por distintos factores, atende a dous ámbitos principais: o cognitivo e o emocional.

Pese á estreita relación que estas dúas áreas manteñen entre si, no plano académico obsérvase unha certa tendencia a destacar a primeira fronte á segunda, e a situar o compoñente emocional nunha segunda posición a medida que o transcurso educativo avanza. Nesta problemática, García (2012) destaca o xurdimento das *teorías construtivistas* de Jean Piaget ou distintos estudos como a *teoría das intelixencias múltiples* de Gardner que sentaron as bases para hoxe considerar as emocións como unha das pezas da engrenaxe do desenvolvemento integral das crianzas. O mesmo analista menciona que actualmente outros autores apoian a premisa que sostén que a educación emocional contribúe enormemente nas aprendizaxes do alumnado.

Polo tanto, coñecer e delimitar o papel das emocións nas aulas é imprescindible se temos e conta a grande influencia que xera nestas. Pese a que autores como Peinado e Gallego (2016) alegan que a delimitación deste concepto é ardua

polas dificultades para distinguir entre afectividade e sentimento, outros autores como Bisquerra definen unha emoción como “ un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. (Bisquerra, 2003, p.12)

Desta forma, seguindo a súa visión, poderíamos entender unha emoción como unha resposta producida por alguén tras a vivencia dun determinado suceso. Esta resposta, que pode darse en diferentes formas, axuda a introducir o concepto esencial deste TFG e sobre o que diferentes autores postularon as súas concepcións: a educación emocional.

Por unha parte, Vivas (2003) menciona varios analistas (Goleman, Steiner y Perry e Greeberg) que analizaron este concepto e achegaron as súas visións. Goleman destaca como a escola debe realizar unha reflexión acerca da súa influencia na formación integral do alumnado e destaca o proveito de unir o ámbito cognitivo e o emocional para potenciar o desenvolvemento de destrezas (como o autocontrol ou a empatía) e o alcance de distintas ferramentas para a resolución de conflitos. Steiner e Perry, pola súa banda, centráronse en definir a educación emocional a partir de tres capacidades fundamentais: expresión, escoita activa e empatía e comprensión. A delimitación destas tres capacidades serviu de axuda para poder definir posteriormente os obxectivos desta liña educativa, dos que falarei máis adiante. Greeberg fai fincapé no concepto de intelixencia emocional e explica como para o seu alcance é necesario unha contorna emocional segura no plano social (familiar e escolar) que axude a que as persoas poidan expresar as súas emocións. Nesta liña, a creación de espazos físicos que incidan nas destrezas e capacidades corporais é resaltada polo autor como unha opción moi favorable.

Atendendo de novo aos postulados de Bisquerra (2003), podemos entender a educación emocional como un transcurso educativo que se mantén estable (continuo e permanente) e que sitúa o desenvolvemento emocional como un elemento anexo ao desenvolvemento cognitivo, formando entre ambos as claves da personalidade integral. Así mesmo, o autor sinala que o traballo das destrezas emocionais é fundamental na construción de estratexias que axuden

ao individuo a xestionar favorablemente as situacións da vida cotiá, o que aumentará o seu benestar social e persoal.

Considero que a mestura e combinación destas catro visións levaría a considerar a educación emocional como un transcurso educativo prolongado no tempo que inclúe o ámbito emocional como unha parte imprescindible do desenvolvemento integral do alumnado que forma unha alianza co desenvolvemento cognitivo. Para o progreso desta área, deben de traballarse actitudes, capacidades e estratexias concretas que lles axuden aos pequenos/as a comprender, exteriorizar e empatizar tanto coas súas propias emocións como coas dos seus iguais. Así mesmo, é indispensable fomentar a unión e acción coordinada dos distintos axentes sociais (como familias e docentes) que interveñen no proceso. Para que todo proceso de ensino-aprendizaxe acade os distintos propósitos marcados é fundamental basearse en obxectivos concretos. Así como anteriormente se sinalaban as distintas concepcións da educación emocional, atópanse tamén varias formas de definir estas metas.

Vallés, Vallés e Vallés (2018) no seu Programa de Educación Emocional, afirman que a partir dos distintos obxectivos da educación emocional podemos conformar as catro competencias emocionais principais:

- *Conciencia emocional.*
- *Regulación emocional.*
- *Facilitación emocional.*
- *Competencias socio-emocionais.*

Nestes mesmos conceptos afondaron outros autores de maneira máis detida e concreta. Perera, Navarrete e Bone (2019) definen a *conciencia emocional* como a habilidade do ser humano para concienciarse do seu estado emocional ou do doutra persoa, e para comprender o clima emocional dun determinado espazo ou lugar (as distintas emocións que entran en xogo neste).

Tamén son Perera, Navarrete e Bone (2019) os que se refiren á *regulación emocional* como unha capacidade que se desenvolve de forma dinámica no tempo e que axuda a adquirir o manexo das emocións e a establecer relacións entre estas, a cognición e o noso comportamento.

Outros especialistas como Fernández e Cabello (2019) consideran a *facilitación emocional* como unha dimensión que comprende a maneira na que unha emoción pode influír de maneira negativa ou positiva nos diversos procesos cognitivos (pensamento, análise e procesamento da información).

Pola súa parte, Repetto e Pena (2010) mencionan as *competencias socio-emocionais* como un grupo de sete habilidades entre as que se inclúen a autoconciencia, asertividade, regulación, empatía, motivación, resolución de conflitos e traballo en equipo, destrezas útiles para coñecer e comprender as emocións propias e alleas.

Bisquerra (2003) secuencia as que para el son as competencias substanciais que guiarán os diferentes obxectivos específicos. Entre estas atópanse:

- *Conciencia emocional*. Habilidade para recoñecer e comprender as emocións propias e as dos nosos iguais, así como o estado emocional dunha determinada contorna, desenvolvendo a capacidade para dar nome ás emocións vivenciadas.
- *Regulación emocional*. Aptitude para unha correcta xestión das emocións, que supón ter a capacidade de comportarse adecuadamente ante situacións nas que interfieren emocións negativas e solucionarlas con autoxestión, tolerancia e creación de emocións positivas que beneficien o benestar emocional.
- *Autonomía persoal (autoxestión)*. Actitude aberta á procura de recursos e axudas que favorezan unha autoestima saudable, unha actitude vital positiva e a capacidade de comprender as distintas normas sociais establecidas actuando en concordancia con estas.
- *Intelixencia interpersoal*. Competencia focalizada no logro dunha comunicación asertiva e no respecto cara aos nosos iguais, o que implica o dominio das normas sociais que delimitan as relacións cos distintos membros dunha comunidade.
- *Habilidades de vida e benestar*. Sección relacionada coa capacidade para actuar de maneira lóxica e responsable, con capacidade para resolver conflitos no plano social (laboral ou familiar, entre outros) e para potenciar o benestar dun mesmo/a.

É facilmente observable como os diferentes analistas consideran os obxectivos e as competencias sinaladas como elementos imprescindibles para un correcto e óptimo desenvolvemento da educación das emocións do alumnado nas aulas.

2.1.2. Necesidades, beneficios e ámbitos de desenvolvemento

Ao mesmo tempo que é esencial definir as bases do concepto e os obxectivos da educación emocional, tamén o é contextualizar este proceso na etapa de Educación Primaria para podermos comprender a relevancia do tema, aspecto que expoño a continuación.

Entre os distintos fundamentos que sustentan a necesidade desta rama na educación das crianzas atopamos o concepto de *función preventiva* (Bisquerra, 2016). Durante un amplo período de tempo a educación valoraba o coñecemento do mundo exterior en favor do noso mundo interior, o que derivou nunha tensión e en conflitos emocionais difíciles de resolver e que foron progresivamente trasladándose ás aulas. Mediante a educación emocional, o coidado do clima emocional do grupo e a atención aos distintos estados emocionais dos axentes implicados son situados no punto de mira e atendidos. O autor incide na crenza de que a través da educación emocional podemos atender e tratar a constante presenza de estímulos e situacións que se dan no noso día a día e que en moitos casos nos xeran un malestar emocional que, de non ser abarcado da forma correcta, pode derivar en problemas nas nosas relacións sociais, como a ansiedade ou estados depresivos.

Para Vallés, Vallés e Vallés (2018) a importancia da educación emocional confórmase mediante dúas vertentes: a perspectiva educativa e a perspectiva persoal. No que se refire á primeira, mencionan a diversos analistas que xa previamente realizaran postulacións. Entre eles atópanse Lopes, Salovey y Strauss (2003), que declaran que o índice de acoso escolar e a conflictividade se reducen naqueles alumnos/as competentes a nivel emocional, premisa que foi apoiada por diversas investigacións que relacionan directamente as capacidades de competencia emocional e o comportamento das crianzas nos distintos ámbitos vitais (persoal, social, e escolar). Jiménez y López-Zafra, 2011 (como indican Vallés, Vallés e Vallés, 2018) apoiaron a anterior postura ao defenderen que os nenos/as con altos niveis de competencias emocionais establecen relacións de maior calidade nas aulas que aqueles que non están tan formados,

ao contaren con mecanismos, ferramentas e recursos para interactuaren proveitosamente coas persoas do seu arredor.

No relativo ao campo persoal, Duclos, 2011 (como se cita en Vallés, Vallés e Vallés, 2018) indagou sobre a importancia das competencias emocionais para a creación de relacións sociais de calidade. O analista sostén que unha adecuada formación nestas destrezas implica educar a intelixencia emocional, un condicionante imprescindible para as relacións interpersoais. Así mesmo, insiste na influencia que exercen o manexo e o tratamento das emocións na consecución do benestar mental e psicolóxico, xa que dan lugar a unha autoestima estable que mellorará mediante interaccións de calidade e de proveito coas persoas máis relevantes no noso día a día.

Para Palomera y Bracket, 2006; Perez y Castejón, 2007; Pena y Repetto, 2008; e Belmonte, 2013 (como se cita tamén en Vallés, Vallés e Vallés, 2018) este concepto de intelixencia emocional exerce un rol modulador no rendemento académico. A partir desta intelixencia o ser humano é capaz de xerminar destrezas como unha adecuada autoxestión fronte ó estrés e/ou a ansiedade, problemáticas que de ser controladas correctamente melloran o dominio e o manexo das capacidades cognitivas (esenciais na produtividade escolar) e, de novo, das relacións interpersoais.

Vallés (2012) divulgou distintas concepcións do profesorado sobre o peso da intelixencia emocional no rendemento académico do alumnado e expuxo algúns beneficios como o progreso dos educandos na súa constancia e esforzo persoal, a mellora do clima da aula e das relacións docente-discente, o incremento de experiencias que proporcionan recursos para o autocoñecemento e a autorregulación e tamén notables e positivos cambios na capacidade de adaptación dos docentes ao nivel cognitivo das crianzas.

En relación cos ámbitos de desenvolvemento da educación emocional e os axentes que nesta interveñen, débese ter en conta que, como en todo traballo dunha área específica, sempre existe una contorna concreta e diferentes axentes sociais que entran en xogo. Para Palou (2015) esta contorna divídese en *familia, escola e comunidade*.

Comezar polo *ámbito familiar* é imperioso polo papel que este ocupa na contorna afectiva do neno e pola influencia que a contorna familiar exerce na adquisición

de habilidades emocionais. A familia cobra un rol crucial xa que é o ambiente no que se establecen as primeiras relacións e lazos coas persoas do noso arredor. As crianzas adquiren dos seus proxenitores as diferentes crenzas e valores que, na maioría das situacións, seguirán con eles/as nas súas posteriores etapas vitais (tanto a nivel persoal como profesional). Para Palou (2015) existen certas habilidades que todo pai/nai debería ter adquiridas para facilitarlles aos fillos o seu benestar emocional. Entre estas destaca a importancia do diálogo, os pactos e as cesións nas relacións interfamiliares e a capacidade para establecer vínculos afectivos co neno/a para acadar unha boa unión familiar na que a empatía sempre estea presente.

Así mesmo, a atención ao *ámbito escolar* non deixa de ser imprescindible xa que é neste no que as crianzas desta etapa educativa pasan a maior parte do seu tempo. Neste campo entran en xogo tres figuras principais; os/as nenos/as, entendidos pola autora como seres capaces, activos e competentes capaces de pensar, crear e descubrir; os/as docentes, figuras de referencia cunha implicación e un papel activo que axuden ás crianzas a crer en si mesmas e a potenciar as súas destrezas e, finalmente, o grupo-aula, os iguais que forman o ambiente no que o/a neno/a se desenvolve no seu día a día.

Entre estes roles, a analista destaca o dos mestres e das mestras, e defíneos como un “punto de referencia activo y de seguridad dentro del contexto educativo” (Palou, 2015, p.55). A psicóloga establece oito características inamovibles para unha correcta educación socioafectiva: *coherencia, límites claros, afecto, separación, hábitos, reflexión, optimismo e capacidade de comunicación*. Estes oito factores resúmense na importancia de vincularse afectiva e saudablemente, de converterse nunha figura de apoio, na concepción da educación como un elemento social amplo e inclusivo e na necesidade de favorecer a participación e implicación das crianzas e das súas familias no proceso educativo.

Por último, non debemos esquecer a importante alusión da autora ao papel do *grupo-aula*, no que resalta o rol da amizade. Á mesma vez que o neno crea vínculos a nivel familiar, tamén o fai paralelamente fóra das portas do seu fogar cos seus compañeiros/as e amigos/as. Estas persoas, constitúen un amplo ámbito social que ofrece emocións moi variadas e complexas. Para esta analista,

os amigos/as son “un espejo importante para el niño, donde puede ver reflejadas las propias emociones y sentimientos” (Palou, 2015, p.58). Por iso, para a creación de relacións saudables entre iguais, a experta incide no rol do mestre/a á hora de conformar un grupo-aula seguro, xa que será neste no que as crianzas aprenderán que as súas accións xeran respostas emocionais nos demais, que todas estas respostas tan diversas son válidas e que expresar estas nos levará a un maior coñecemento de nós mesmos/as. Para poder comprender todas estas premisas, o papel do/a docente deberá favorecer espazos nos que a comunicación e a expresión persoal e emocional sexan un pilar fundamental.

2.1.3. Liñas metodolóxicas e recursos para educar as emocións

Para poder introducir nas aulas propostas e temáticas relevantes e importantes para os nenos e as nenas da etapa educativa á que nos referimos é necesario seguir unha serie de indicacións e orientacións destinadas a crear un resultado proveitoso destas primeiras ideas. Á hora de traballar á educación emocional nas aulas, un dos puntos imprescindible será establecer e crear unha liña metodolóxica adaptada ao grupo-aula no que se traballe. Segundo as distintas postulacións de Vallés, Vallés e Vallés (2018), pódense enumerar unha serie de trazos que deberían estar presentes na metodoloxía que se debe empregar, entre os que atopamos:

- *Metodoloxía áxil e creativa.* Deberán levarse a cabo propostas que incentiven o interese do alumnado con tempos e duracións adaptadas á súa idade, empregando variedade de recursos plásticos, musicais, orais, escritos ou xogos, entre outros.
- *Roles activos.* Aínda que o mestre ou a mestra ocupe un papel presente e de guía, o suxeito principal será o alumno/a, entendido como un ser activo que será o protagonista do proceso de ensino-aprendizaxe.
- *Cooperación.* Traballar en grupo, ben sexa a grande ou pequena escala, será imprescindible para fomentar o establecemento de relacións sociais saudables nun clima afectivo e de confianza para os educandos e para mellorar a convivencia no centro educativo.
- *Transversalidade.* A educación emocional debe manter un carácter global onde esta se atope presente a nivel curricular e poida traballarse de distinta maneira en función das necesidades de cada área.

- *Desenvolvemento do autocoñecemento e da empatía.* O coñecemento e comprensión das propias emocións e das dos demais será un dos obxectivos clave na metodoloxía e tarefas propostas.

Para unha correcta introdución da educación das emocións nas aulas de educación primaria será primordial que o alumnado, como ben expuxen anteriormente, sexa considerado como o auténtico construtor e protagonista das súas aprendizaxes e que teña a oportunidade de acceder a situacións de aula atractivas, motivadoras, proveitosas e significativas, que lle ensinen a traballar en equipo e a establecer relacións interpersoais de calidade.

Tendo en conta a necesidade de empregar metodoloxías variadas e creativas, existen algunhas formas de expresión das emocións explicadas por Palou (2015) que poden ser interesantes para levar a cabo unha proposta de educación emocional. Un dos posibles medios é o *xogo simbólico*, que é a primeira forma de simbolización na que as crianzas vivencian de novo as súas emocións e relacións reproducíndoas, o que lles axuda a recoñecer o que senten e produce un crecemento emocional.

Outro dos posibles recursos é a *arte musical* que non só é capaz de florecer e emerxer emocións determinadas en función dos seus atributos, senón que tamén conta coa capacidade para conseguir que o neno/a exprese estes sentimentos en función do que o plano musical lle suscite. Xogar cos ritmos, volumes e instrumentos daranos a oportunidade de traballar na aula distintos estados emocionais que as crianzas deben coñecer.

Existen a maiores outras formas de expresión artística, como pode ser a *linguaxe visual e plástica*, que as crianzas experimentan dende os inicios do seu desenvolvemento ao atender as características (textura, cor, luz ou transparencia, entre outras) da contorna que os rodea. A expresión plástica sitúase como un recurso moi enriquecedor para a expresión das emocións nas aulas de E.P. xa que “La obra de arte consiste en dos elementos: el interior y el exterior. El elemento interior, visto individualmente, es la emoción del alma del artista [...] capaz de suscitar otra fundamentalmente análoga en el alma del observador” (Kandinsky citado en Palou 2015, p.180).

Debemos destacar tamén o ámbito da *expresión corporal*. Fernández-Abascal y Palmero, citados en Palou (2015), sinalan que ante as distintas emocións

vivenciadas o noso corpo experimenta diferentes reaccións psicofísicas. Partindo desta base, o deseño de situacións específicas na aula para o traballo do mundo interior mediante o propio corpo axudaralle ao alumnado a desenvolver confianza en si mesmo, a traballar conciencia corporal e persoal e a lograr unha correcta autorregulación, entre outras destrezas.

O corpo e a manipulación son recursos esenciais no proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado de Educación Primaria e mediante a fusión dos distintos recursos estaríamos a ensinarlles as bases da expresión das emocións e ferramentas para que nun futuro poidan detectar os seus estados emocionais e os das persoas que os rodeen, e poidan expresar tamén os seus estados emocionais de forma correcta e saudable.

2.2. As metodoloxías activas como enfoque de traballo

En liñas anteriores mencionei os diferentes trazos que definían o estilo metodolóxico que debería adoptarse nun aula de Educación Primaria para unha correcta educación das emocións; non obstante, é preciso destacar que todos estes atributos se enmarcan no que hoxe en día coñecemos como as metodoloxías activas, concepto que desenvolverei máis a fondo neste apartado.

A significación que este concepto cobra na actualidade é o resultado da evolución de distintas concepcións da educación ao longo da historia. Seguindo as achegas de Suniaga (2019), realizarei unha breve delimitación dos acontecementos que nos levan ata o propio termo. No século XVII, obsérvase unha certa tendencia a modificar os métodos de ensinanza, cambios que no século XIX darían lugar á popular Escola Nova, que apostaba por unha educación que rompía coa ensinanza tradicional ao introducir por primeira vez nas aulas o pensamento crítico, lúdico e reflexivo. Foi neste momento no que destacados e relevantes referentes como Pestalozzi, Rousseau, Dewey ou Tolstoi expuxeron as súas achegas e iniciaron a senda cara ao que actualmente entendemos como metodoloxías activas.

De xeito global, o termo *metodoloxía* é acuñado por Mora (2024) como o conxunto de ferramentas racionais utilizadas para lograr un ou varios obxectivos, normalmente vinculados a unha investigación científica. Esta primeira denominación atópase relacionada coa definición que Serna e Díaz (2013) realizaron do termo *metodoloxías activas* que presentan como un transcurso no

que a meta fundamental é que o alumnado logre alcanzar unha aprendizaxe significativa mediante a súa propia acción activa e a axuda do docente, quen se encargaría de proporcionar tarefas nas que a reflexión crítica, o pensamento creativo e a experimentación son imprescindibles.

Este mesmo termo é delimitado por Puga (2015) como a colección de estratexias e/ou técnicas que emprega un docente para prover de tarefas participativas o proceso de ensino-aprendizaxe e chegar así ata a aprendizaxe significativa. Outra visión moi similar do concepto foi a exposta por Andrés e Piquer (2008), expertos que falan deste termo como as estratexias e técnicas empregadas na aula para fomentar tarefas nas que sexa esencial a participación activa do alumno/a, marcando tamén como obxectivo o logro da aprendizaxe significativa. Desta forma, se temos en conta as diversas contribucións dos distintos analistas que traballaron este concepto, podemos entender que unha metodoloxía activa é un proceso ou un conxunto de técnicas e procedementos que un docente emprega na aula para facilitarlle ao seu alumnado un proceso de ensino-aprendizaxe no que poida ser o protagonista, e no que asuma un rol activo e participativo nas distintas actividades experimentais que conducirán ao alcance dunha aprendizaxe significativa.

Pérez-Chuecos, González e Ruiz (2015) mencionan cinco características básicas que detallan moi concretamente a noción de metodoloxía activa:

- *Os procesos activos.* Trátase de situacións onde o alumnado se implica e participa de xeito activo na súa propia aprendizaxe ao ser o construtor desta.
- *As tarefas auténticas.* As actividades levadas a cabo están relacionadas cos contextos, situacións e problemáticas reais do alumnado.
- *A aprendizaxe significativa.* Os alumnos traballan con situacións que lles resultan útiles e proveitosas, coas que se senten identificados para acadar desta maneira unha aprendizaxe profunda e duradeira.
- *Diversidade metodolóxica.* As técnicas empregadas varían en función das necesidades do grupo-aula o das esixencias de cada tarefa levada a cabo.
- *Vivencialidade e autorregulación.* As tarefas realizadas proporcionan unha aprendizaxe vivencial na que o alumnado pode sentirse identificado e que, á vez, lle axudan a regularse no propio proceso.

Segundo Benito e Cruz (2005), as metodoloxías activas sostéñense en base a cinco obxectivos permanentes. Primeiramente aluden á importancia de que os integrantes do grupo-aula intercambien ideas e experiencias, promovendo a interacción entre eles/as. Seguidamente, falan do alumno/a como un suxeito activo e participativo que constrúe a súa propia aprendizaxe. En terceiro lugar, destacan a relación entre o alumnado e o contorno máis próximo, que favorece a introdución de situacións reais e contextualizadas. Por último, mencionan como ao rematar o proceso de ensino-aprendizaxe, o alumnado debería ser capaz de empregar estratexias meta-cognitivas que lle sirvan para planificar, fixar e avaliar obxectivos.

Existen varios tipos de metodoloxías activas das que podemos servirmos na etapa de Educación Primaria. Malia que o seu uso pode realizarse de xeito combinado e simultáneo, cada una destas conta cunhas características que a converten na mellor opción segundo os obxectivos e metas que pretendamos alcanzar no proceso de ensino-aprendizaxe. A continuación presento a delimitación de metodoloxías activas desta etapa que máis relación manteñen coa liña deste TFG e que tento aplicar na Proposta Didáctica:

- *A aprendizaxe cooperativa*. Fernández March, apoiado nas achegas doutros especialistas, define este tipo de metodoloxía como “estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo” (Fernández March, 2006, p.45), é dicir, un conxunto de técnicas destinadas a fomentar entre o alumnado a interacción para a realización de tarefas na aula e para aprender a relacionarse de maneira interpersonal cos seus iguais.

Nesta liña, outros analistas como Gallach e Catalán (2014) definiron a aprendizaxe cooperativa como “Cooperar para Aprender”, premisa que xustifican alegando que mediante a interacción dos estudantes entre si, estes atópanse obrigados a escoitar, entender e debater a perspectiva das persoas do seu equipo, feito que leva a unha maior comprensión da parte material da tarefa. Estes mesmos autores, definiron unha serie de características pertencentes á dita metodoloxía, entre as que atopamos:

- *Docente mediador*. O/a docente da aula é un punto de apoio ou unha fonte para consulta de información e/ou dúbidas do alumnado, mais nunca como

único recurso, é o encargado de guiar o proceso de ensino aprendizaxe e realiza unha función de observación da dinámica da aula.

- *Tarefas abertas.* As distintas actividades levadas a cabo na aula deben ter un carácter aberto, amplo e ás que poder atoparlles distintas solucións. Deben ser tarefas para as que todos os membros do grupo de traballo teñan algo que achegar e fomenten a participación activa de todos os discentes.
 - *Potenciar habilidades comunicativas.* Par un adecuado traballo en equipo a escoita activa, o respecto ás quendas de palabra ou a reflexión crítica son compoñentes esenciais que deben ser incentivados e motivados
 - *Nivel heteroxéneo do alumnado.* Tratarase de crear agrupacións nas que as habilidades, destrezas e capacidades dos distintos integrantes do equipo sexan de diferente nivel, feito que non só fomenta a axuda entre iguais senón que abre a posibilidade ao conflito cognitivo.
 - *Emprego de roles.* O uso de diferentes papeis e roles para cada integrante do grupo brinda a oportunidade de que todos os alumnos/as atopen en si mesmos a súa utilidade e importancia no grupo.
- *Aprendizaxe baseada en xogos,* delimitada por Rodríguez Bueno (2015) como o emprego de xogos como estratexia de aprendizaxe, que brinda unha experiencia tanto didáctica como lúdica. Para os autores esta dobre funcionalidade xera máis facilmente motivación no alumnado ao achegarse a el desde dinámicas de aula próximas aos seus intereses. Entre os diferentes beneficios co que conta esta forma de ensinanza están o carácter máis dinámico na aula, o fomento da aprendizaxe activa e a autonomía dos nenos e nenas, o potenciamento da creatividade e a imaxinación e o traballo das habilidades sociais.

O xogo é unha parte esencial do desenvolvemento dun neno. Caballero (2021), seguindo as visións doutros estudosos da área, define algunhas das características que fan do xogo un recurso de moita utilidade e valía nas aulas:

- *Tensión e inqueda.* Os xogos axudan a establecer metas e a desenvolver estratexias para a consecución dos obxectivos propostos. No ámbito educativo, o obxectivo principal é a aprendizaxe, polo que introducir

elementos lúdicos nas aulas axudará a que o alumnado presente unha actitude máis aberta cara á aprendizaxe.

- *Libre comunicación.* O emprego desta estratexia nas aulas crea alumnos máis espontáneos, comunicativos, sociables, respectuosos e competentes, xa que supón a necesidade de que o alumnado estableza unha comunicación entre si que xorde de xeito natural e non forzado.
 - *Carácter transversal.* As tarefas lúdicas poden agregarse e adaptarse a calquera tipo de ensinanza e/ou aprendizaxe de xeito natural e espontáneo, tal como aparecen dende os inicios en todos os ámbitos vitais.
 - *Traballo de distintas habilidades.* Non traballa unicamente o compoñente cognitivo, senón que o seu carácter físico e libre fai que o ámbito motor sexa tamén un dos puntos clave.
 - *O gozo.* Ademais de levar consigo a aprendizaxe de contidos, destrezas ou habilidades, o xogo en si mesmo supón para as crianzas unha fonte de gozo, diversión, expresión, creatividade e imaxinación; feitos que favorecen un ambiente alegre e tranquilo que axude á xestión das emocións.
- *Gamificación.* Gallego, Villagrà, Satorre, Compañ, Molina e Llorens (2014) definírona como una metodoloxía que trata de implementar as características e principios do xogo ou dos videoxogos en calquera proceso ou contexto. A actitude de predisposición e a mellora do comportamento que esta metodoloxía xera nas persoas é aproveitada para favorecer o compoñente didáctico. Desta visión extraio unha breve enumeración das súas características principais:
 - *Transversalidade.* É unha característica apreciable no carácter adaptativo da propia metodoloxía que pode aplicarse en diferentes contextos e procesos incluíndo neles elementos propios do xogo.
 - *Presenza de elementos lúdicos.* Recolle as regras, pautas, elementos e fundamentos do xogo (natural ou virtual) e adapta estas características inamovibles ao contexto seleccionado.
 - *O cambio na actitude.* Consegue xerar nos participantes e no destinatario unha actitude máis favorable e predisposta durante o proceso de ensino-aprendizaxe polo uso dos compoñentes do xogo.

- O *xogo dramático*. Ao estar contextualizando distintas metodoloxías activas esenciais na etapa de Educación Primaria, é preciso destacar que pese a que a *dramatización* ou *xogo dramático* non sexa unha metodoloxía *per se*, si que se sitúa como un recurso activo que poder empregar na aula para engadir motivación e vivencialidade ao proceso de ensino-aprendizaxe. Autores como Cervera, 1991 (como se cita en González Mulero 2003) asociaron o xogo dramático co:

proceso para dar forma y condiciones dramáticas, para convertir en materia dramática y conferir rasgos teatrales, a algo que de por sí no lo es en su origen, o sólo lo es virtualmente. El resultado de esta acción será lo que se denomine también juego dramático. (González Mulero, 2003, p.57).

É precisamente este recurso metodolóxico o que analistas como Cruz Colmenero, Caballero García e Ruiz Tendero (2013) –apoiados nas achegas doutros autores– destacaron como proveitoso para a educación emocional pola activación do recoñecemento e expresión das emocións, accións que colaboran no desenvolvemento da competencia emocional.

Aínda que priorizo as metodoloxías anteriormente citadas, existen outras metodoloxías activas como a *Aprendizaxe baseada en problemas*, a *Aprendizaxe por proxectos*, a *Aula invertida / Flipped Classroom*, ou o *Pensamento crítico* (Quintero Sánchez, 2024) que resultan tamén de grande utilidade na aula e que poden ser complementarias das anteriores en función das distintas necesidades de cada tarefa ou grupo-aula.

Escarbajal e Martínez (2023) xustifican a relevancia de introducir estas metodoloxías nas aulas non só porque favorecen unha aprendizaxe participativa e lúdica que sitúa o foco nas tarefas e pon ao alumnado como o centro do proceso, senón tamén porque estas contribúen a formar “[...]personas autónomas e independentes que irán construyendo su propio aprendizaje mediante la adquisición de una serie de valores y comportamientos esenciales que les van a servir como herramientas para poder desenvolverse en su vida diaria [...]” (p.6).

Traballar con metodoloxías nas que o alumno/a exerza un papel dinámico, investigue e desenvolva destrezas e habilidades para salientar problemas próximos á súa realidade cotiá, forma parte xa das necesidades da educación

actual, polo que non debería ser só unha opción senón tamén unha amálgama de estratexias e/ou recursos que todo docente debería aproveitar.

2.3. A literatura como recurso didáctico para a educación emocional

En liñas anteriores postulaba a miña visión acerca da relevancia de introducir nas aulas de Educación Primaria a educación das emocións, así como a de realizar este proceso co emprego de métodos didáctico-lúdicos para o alumnado. Ademais, cómpre facer fincapé nos recursos dos que nos servimos para poder levar isto á práctica, por isto, neste apartado, céntrome na importancia de empregar a literatura como recurso nas aulas desta etapa e máis concretamente no formato literario de conto ilustrado ou *libro-álbum*.

Para Cerrillo (2007), a significación da literatura é xa unha cuestión relacionada co ser humano, ao constituír esta un medio de cultura, comunicación e expresión esencial para a sociedade. Neste senso, é de grande interese aproximar a literatura ás crianzas desde os primeiros anos de escolarización.

Este acercamento na aula de Primaria prodúcese, fundamentalmente, mediante a Literatura Infantil, un sistema literario integrado por produtos culturais de diverso formato e soporte de grande interese temático e estético. Roig-Rechou (2013) sinala que a *Literatura Infantil* integra obras destinadas á nenez, e realiza unha diferenciación entre *prelectorado* (ata os seis anos), *primeiros lectores* (entre os seis e os nove anos) e o *lectorado autónomo* (entre os nove e os doce anos) –ao que nos imos dirixir–.

Mediante estas obras literarias destinadas á nenez, chega ás aulas e ao alumnado a denominada *educación literaria*, un concepto definido por Mendoza Fillola (2004) como a preparación para intervir e participar de forma activa e proveitosa na recepción, actualización e interpretación do discurso literario.

Mais a relevancia que a educación da literatura cobra neste traballo é a medida en que esta contribúe no ámbito emocional, como destaca Lomas (2023) no seu estudo acerca dos obxectivos que debe perseguir a *educación literaria*. Para este autor, o “obxectivo último da literatura” debe ser “fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional...” (Lomas, 2023, p.63).

Outros analistas tamén afondaron no papel que ocupan as emocións na literatura. Bisquera (2009) afirma que a dimensión emocional da aprendizaxe literaria, na que se destaca a importancia dos factores emocionais da aprendizaxe, se reivindica cada vez máis e está presente en maior medida. Delimita dúas maneiras nas que a emoción se relaciona coa literatura e co lector. Primeiramente, menciona o papel que as emocións e a contorna sociocultural do lector/a poden desenvolver na aprendizaxe literaria á hora de relacionarse co texto e atopar o seu sentido e, en segundo lugar, destaca o papel da literatura para a construción da identidade persoal e da evolución dos ámbitos afectivos, estéticos e vitais dun individuo.

Dentro do ámbito da literatura, a dualidade texto-emoción lévase a cabo no presente TFG mediante o formato literario dos contos ilustrados, que ao combinaren as ilustracións –que levan consigo o compoñente emocional– coa narrativa explícita e directa do texto, forman unha dualidade que actúa de forma conxunta. Blake e Sardi, citadas en Fontana (2018) delimitan esta noción como unha produción estética na que se establece unha relación directa texto-ilustración, na que o segundo compoñente cobra un papel esencial na comprensión do relato e axuda a crear unha nova forma de ler e narrar pola interacción entre o verbal e o visual e o visible e o invisible.

Arellano (2008) comprende este formato como un novo recurso do xénero narrativo no que o peso da obra non recae unicamente nos elementos textuais, senón que está equilibrado coa función que cumpren as ilustracións, que axudan a adquirir información que non aparece de forma explícita no texto e tamén a interpretala e comprendela. Afirma que o *libro-álbum* é unha tipoloxía de libro na que “texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras.” (p.2).

Fernández (2010) tamén incide nas dúas fontes da información da lectura, a visual e a non visual. Para este analista, ambos compoñentes actúan de forma conxunta e atópanse estreitamente relacionados, creando unha compensación entre ambos os dous en función da cantidade de información que un non pode achegar, ou ben engadindo nova información que se converte en relevante para a obra.

Combinando as tres visións anteriores, e segundo o meu punto de vista, poderíamos afirmar que un conto ilustrado ou o *libro-álbum* é unha peza enmarcada dentro do xénero narrativo, no que tanto o texto que relata a propia historia da obra como as imaxes que a acompañan traballan en conxunto para ofrecerlle ao lector unha experiencia o máis completa posible que permita recibir e interpretar non só a información explícita, senón tamén aquela que non adquirimos a simple vista.

Á hora de traballar con este formato nas aulas podemos recorrer a diferentes tipos en función dos obxectivos que persigamos. Correro Iglesias (2019) establece tres tipoloxías principais deste produto narrativo: *libro ilustrado*, *libro-álbum narrativo* e *libro-álbum gráfico*. No primeiro os elementos textuais foron o pilar da obra e normalmente creados con anterioridade aos elementos gráficos, polo que a maior parte do peso recae neles. No caso do *libro-álbum narrativo*, cos que traballarei ao longo do meu traballo, a importancia repártese e equilibrase entre o texto, a imaxe e o soporte. Por último, se atendemos ao *libro-álbum gráfico*, son as ilustracións e as imaxes as que se colocan nun primeiro plano, situando ao texto como un elemento anexo. A partir desta distribución distinguimos de xeito sintetizado as principais características dos contos ilustrados:

- *Estrutura*. O relato agrúpase en secuencias narrativas (episodios en obras máis extensas) e a lectura realízase de esquerda a dereita para afianzar un correcta temporalidade e ritmo lector.
- *Tempo*. O soporte do formato familiariza ás crianzas cos feitos temporais mediante elementos como a tapa polos baleiros temporais que esta contén, e combina desta maneira os elementos propiamente materiais do conto co espazo temporal subxectivo e ficticio.
- *Ambiente e espazo*. O uso de debuxos, imaxes gráficas e ilustracións axudan a que o peso da obra se reparta cos elementos textuais, así como a captar o sentido da historia narrada, ao estar achegando información adicional que non se atopa no discurso narrativo.
- *Complexidade narrativa*. Trátase dun xénero simple e lúdico destinado exclusivamente á infancia pese a que outros estudos ofrezan unha visión

contraria na que definen este xénero como algo aberto a públicos de distintas idades que desenvolve múltiples estratexias.

- *Relación texto-imaxe.* O texto, as imaxes e o soporte son os que ao relacionarse conforman a esencia dos *libros-álbum*. A narración textual expresa sentimentos e pensamentos dos personaxes, contribúe á tensión narrativa e ofrece un determinado punto de vista; as imaxes proporcionan o rexistro e o ton e facilitan a lectura, e o soporte cumpre unha función expresiva mediante a encadernación e o formato.
- *Relación co lector.* Pese a ser un xénero destinado aos nenos polas facilidades que proporciona a asociación texto-imaxe na lectura, a figura do adulto non pasa desapercibida ao ser este o lector implícito que lle relata e narra a obra ao público infantil.

Mediante a información extraída da visión de Correro Iglesias (2019), obsérvase como o público amplo ao que se dirixen este tipo de obras, a estrutura interna e externa coa que contan, a facilidade que proporciona a lectura acompañada de ilustracións ou as marxes temporais logradas mediante elementos como o soporte do propio libro son características esenciais que definen os contos ilustrados e que xustifican a súa popular traxectoria dende o seu inicio ata a actualidade.

Unha vez comprendido o xénero e as súas particulares características, delimito agora os beneficios que este recurso exerce na etapa de Educación Primaria e no rol que o profesorado debe adoptar ao empregalo.

Arizpe e Styles (2004) falan acerca da función motivacional que desempeñan as ilustracións, xa que espertan o interese e a inquietude do alumnado ao permitir que se mergullen na historia sen que as súas destrezas lectoras sexan un condicionante, ademais de permitir unha interpretación do relato moito máis ampla e persoal. Ademais, os *libros-álbum* son un recurso ao que acudir tamén na área lingüística pola capacidade que teñen de individualizar o proceso de ensino-aprendizaxe.

Teberosky e Sepúlveda (2009) enumeraron un grupo de características polas que convén empregar o formato de *libro-álbum* nas aulas, entre as que se atopa en primeiro lugar a calidade artística das obras deste xénero, con temas e cuestións relevantes para a infancia que lle proporcionan unha lectura de

calidade ao alumnado. Seguidamente mencionan como a interacción texto-ilustración é un instrumento de axuda para os nenos/as á hora de comprender o significado do relato. Resaltan tamén o concepto de *audiencia dual*, xa que un mesmo libro pode dirixirse non só ao alumnado (lector explícito), senón tamén ao adulto que o le (lector implícito). As ilustracións e o texto tamén son mencionados e valorados polas súas múltiples variantes en canto a cor, grosor ou tamaño, entre outros, e indican como a selección dunha tipoloxía ou outra é tamén un elemento definitorio da historia do conto.

No que respecta ao papel do adulto, González e Gutiérrez (2024) realizan unha síntese das pautas que todo docente debería empregar á hora de traballar cos contos ilustrados. Entre estas entran en xogo o coñecemento das necesidades, intereses e motivacións do grupo aula; a creación dun clima de aula e contexto lector agradable que incite ao alumnado a adentrarse na lectura; unha correcta secuenciación da lectura cunha selección de obras variadas que incrementen de xeito gradual a súa dificultade e a atención á dimensión emocional da lectura para desenvolver unha educación integral.

Ante o papel que os *libros-album* poden cobrar na etapa de Educación Primaria, resulta de interese destacar como, para o propósito de educar as emocións dos nenos e das nenas, o conto ilustrado se presenta como un recurso útil e proveitoso.

Fernández (2014) nomea distintos procesos mentais e mecanismos afectivos que entran en acción mediante o emprego da literatura. Un destes é o *principio de identificación*, no que por medio da lectura, recoñecemos estados emocionais das personaxes da propia obra, ou ben as que a dita lectura suscita en nós mesmos, e para o que a literatura xoga un papel favorecedor ao mostrar sentimentos que terceiras persoas están a experimentar. Ao recoñecer ás nosas emocións, seremos capaces de identificar progresivamente as das persoas que nos rodean.

3. CORPUS DE OBRAS

Este TFG ten como obxectivo principal o desenvolvemento emocional da infancia por medio do emprego do conto ilustrado como recurso polas súas potencialidades en Educación Primaria. Propoño catro obras como corpus que conformará a esencia da Proposta Didáctica das que achego unha breve caracterización e a correspondente ficha técnica.

CONTO ILUSTRADO 1. *Isto non é unha selva* (S. Isern)

Isto non é unha selva (2020) de Susanna Isern traballa a resistencia e frustración da infancia ante as regras e límites mediante unha narración repetitiva, ilustracións sinxelas, e o emprego de metáforas.


▪ **Argumento**

Paula atopa divertido dicir “non” a todas as súas responsabilidades. O que non sabe é que a súa vida se convertería nunha selva pola falta de orde e de regras. A historia remata cando Paula comprende que esas regras non teñen porqué ser un elemento negativo, senón simples pautas que facilitan a súa vida.

▪ **Interese formativo**

Pese a que o conto non fala explicitamente da emoción da ira ou do enfado, ambas as emocións afloran na protagonista cando comezan a marcarlle límites e regras. A comprensión destas no final da historia é o principal punto de interese da obra, ao axudar ao lectorado a comprender estas emocións por medio de situacións cotiás.

Figura 1. Ficha técnica do recurso literario

Isern, S. (2020). <i>Isto non é unha selva</i>	
	Título: <i>Isto non é unha selva</i>
	Autora: Susanna Isern
	Ilustradora: Rocío Bonilla
	Editorial: Flamboyant S.L.
	Ano de publicación: 2020
	Xénero literario: Narrativa

Fonte: Elaboración propia.

CONTO ILUSTRADO 2. *Furacán* (T. Arnal)

Furacán (2009) de Txabi Arnal fala do famoso *efecto bolboreta* e como accións moi pequenas poden influír a grande escala mesmo en lugares remotos e inesperados.

▪ **Argumento**

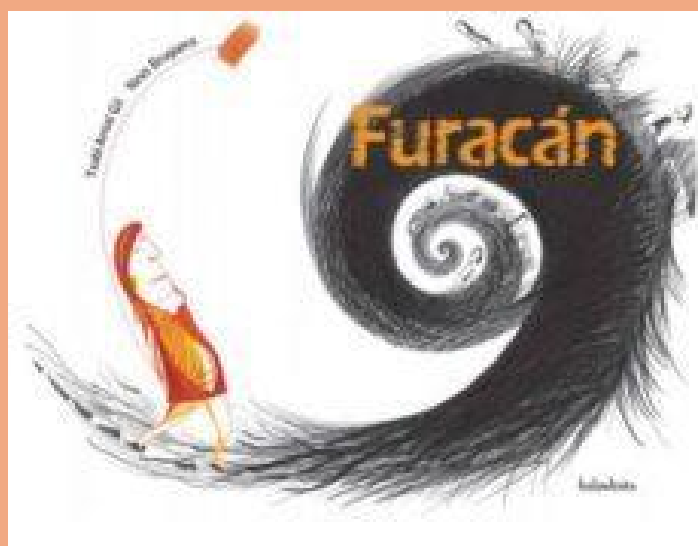
Unha cidade sente que unha leve brisa crece ata converterse nun gran furacán. O pobo, entristecido por todo o que o enorme vento levou e polo aspecto agrisado que deixou na súa cidade, comezará a buscar o culpable do furacán. Tras unha extensa busca descubrirán que foi o bater dunha bolboreta, que axitando enerxicamente as súas ás, devolverá a alegría e as cores á cidade.

▪ **Interese formativo**

O relato axúdalles ás crianzas a comprenderen a asociación consecuencia-acción e a afondar nas razóns das súas emocións. O emprego de ilustracións con distintas cores para representar os estados de animo e as metáforas resultan de grande axuda e interese para o desenvolvemento de varias actividades da Proposta Didáctica.

Figura 2. Ficha técnica do recurso literario

Arnal, T (2009). *Furacán*



Título: *Furacán*

Autor: Txabi Arnal Gil

Ilustradora: Neus Bruguera

Editorial: Kalandraka Editoria, S.L.

Ano de publicación: 2009

Xénero literario: Narrativa

Fonte: Elaboración propia

CONTO ILUSTRADO 3. *O libro dos medos* (M. Canosa)

O libro dos medos (2016) escrito por María Canosa é un conto con carácter poético que relata mediante pequenos poemas con rimas, os xogos de palabras, e metáforas os distintos medos que xorden nas crianzas especialmente na noite.


▪ **Argumento**

A obra (por medio de composicións poéticas) conta de xeito diferenciado as características de distintos medos típicos nos nenos como son os ruídos, as arañas, os médicos, os pallasos ou os ratos e os sentimentos que estes elementos provocan na infancia.

▪ **Interese formativo**

O seu interese formativo e temático radica no formato literario empregado pola autora, que invita ás crianzas a reflexionaren e comprenderen por medio de asociacións as emocións que están a sentir. Ademais, a abundancia e diversidade de medos incluídos e explicados favorece que o alumando se sinta identificado.

Figura 3. *Ficha técnica do recurso literario*

Canosa Blanco, M. (2016). <i>O libro dos medos</i>	
	Título: <i>O libro dos medos</i>
	Autor: María Canosa Blanco
	Ilustradora: Olaya Naveira
	Editorial: Bolanda
	Ano de publicación: 2016
	Xénero literario: Poesía

Fonte: Elaboración propia

CONTO ILUSTRADO 4. *Unha viaxe inesquecible* (N. Maroño)

Unha viaxe inesquecible é un conto ilustrado de elaboración propia que xorde do meu gusto pola literatura infantil e da vontade de crear unha historia relacionada coas emocións na infancia ([ligazón](#) ao conto, dispoñible tamén no [Anexo I](#))

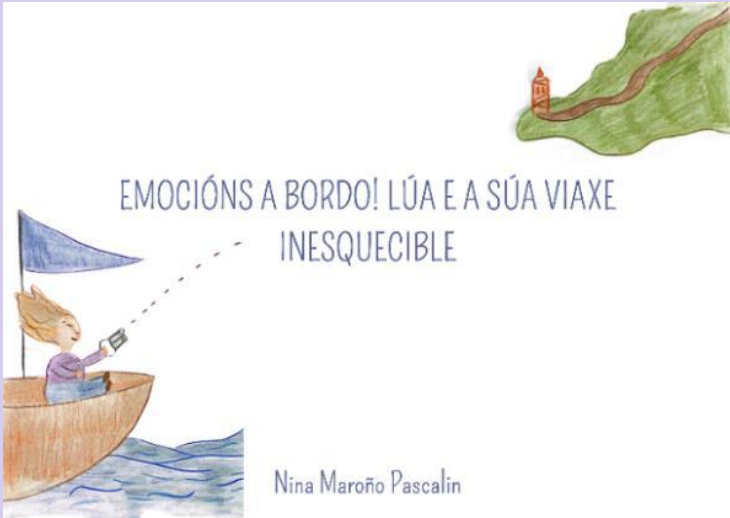
▪ **Argumento**

Conta a historia dunha nena moi inqueda chamada Lúa que un día decide embarcarse nunha viaxe co seu pai ao redor da costa galega. Nesa viaxe experimentará distintas emocións que o clima e as augas de Galicia lle suscitan e aprenderá a identificalas, xestionalas e aprecialas.

▪ **Interese formativo**

O seu interese formativo e temático destaca por dúas razóns: a primeira delas, polo uso metafórico que se emprega para falar das emocións ao mostrarlles aos nenos/as elementos da súa contorna cos que poden entender as devanditas emocións; a segunda, pola actitude de valentía e superación de Lúa ao enfrontarse a esas emocións. Esta actitude valente pode animar ao lectorado a comunicar o que senten de forma creativa e segura.

Figura 4. *Ficha técnica do recurso*

Maroño Pascalín, N (2025). <i>Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible</i>	
	Título: <i>Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible</i>
	Autora: Nina Maroño Pascalín
	Ilustradora: Nina Maroño Pascalín
	(Non publicado)
	Xénero literario: Narrativa

Fonte: Elaboración propia.

4. PROPOSTA DIDÁCTICA. *Emocións e contos: Escape Room literario*

4.1. Contextualización

Emocións e contos: Escape Room literario é unha Proposta destinada a 4º curso de Educación Primaria para traballar catro emocións básicas (*enfado, tristeza, medo e ledicia*) por medio do uso dos contos ilustrados expostos no apartado anterior.

O inicio da Proposta realízase cunha sesión introdutoria que terá como obxectivo explicar o sentido do *Escape Room*, ao ser este o fío condutor das actividades. Tras esta sesión introdutoria o alumnado mergullarase plenamente no traballo das emocións, realizando dúas sesións por cada unha delas con varias tarefas curtas e unha actividade principal.

Ademais de tratar a educación emocional por medio dos contos ilustrados, as actividades contan cun denominador común, xa que todas toman como punto de referencia os tres xéneros literarios (narrativa, poesía e teatro) para mesturar o uso da lingua e da literatura galegas co traballo das emocións.

A duración da Proposta é dun mes, no que se realizan dúas ou tres sesións semanais. A primeira sesión comezará o 10 de novembro con motivo do Día da Educación Emocional (piar fundamental neste traballo) e rematará o día 5 de Decembro.

Por incompatibilidade coas prácticas anuais realizas este curso (na especialidade de Educación Infantil) a Proposta non puido ser levada a cabo, non obstante, mediante a introdución de distintas modificacións pertinentes e necesarias segundo as demandas de cada centro, considero que podería desenvolverse na maior parte dos colexios de carácter público, privado ou concertado de Galicia que realicen unha oferta educativa para Educación Primaria.

4.2. Caracterización da Proposta

A Proposta Didáctica enfócase como un *Escape Room*, unha dinámica de xogo sobrea que o Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) ofrece a seguinte explicación: “Estos juegos consistían en una sala en la que un grupo de jugadores debían seguir una historia resolviendo enigmas a través de

pistas para poder salir de esa habitación.” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Este organismo sinala tamén como dende hai algúns anos esta actividade, con carácter lúdico, foi introducíndose no ámbito educativo, realizando algunhas modificacións para poder empregar os elementos e a mecánica do xogo (probos, enigmas e/ou adiviñanzas) cun fin máis didáctico. Desta forma, o Escape Room é xa un recurso educativo enmarcado dentro da metodoloxía da *Gamificación* que axuda a implicar e motivar ao alumnado no proceso de ensino-aprendizaxe e a adquirir competencias esenciais para o seu desenvolvemento.

A Proposta comeza cunha historia de elaboración propia. O Centro de Emerxencias Literarias (CEL) contacta co grupo-aula para pedir axuda, xa que perdeu as asociacións emoción-conto de varias obras do seu rexistro, unha información privilexiada e moi ben coidada dende hai anos. Mediante as actividades o alumnado descifrará que emoción trata cada conto ilustrado. Cada vez que superen unha misión (as dúas probas de cada emoción) recibirán un díxito do código final, que lles permitirá trasladar ao CEL as súas conclusións.

Para acadar unha aprendizaxe atractiva e motivadora, incluíranse os seguintes materiais (véxanse tamén no [Anexo III](#)):

- **Caixa forte.** Contén o carné de Investigadores do CEL que premia o traballo realizado. Ábrese ao conseguir os catro díxitos do código de abertura (unha vez rematada a Proposta).
- **Diario de investigación.** Documento individual no que cada alumno/a rexistra ao final de cada misión os seus avances e sensacións ([ligazón](#), tamén dispoñible no Anexo III).
- **Díxitos do código.** Catro números obtidos un a un ao final de cada misión (cada dúas sesións) e que son necesarios para obter a chave da caixa forte.

Figura 5. Caixa forte



Fonte. Elaboración propia.

Figura 6. Diario de investigación



Fonte. Elaboración propia.

Figura 7. Díxito do código



Fonte. Elaboración propia.

▪ **Comunicacións do CEL.** Mensaxes virtuais que chegan ao ordenador da aula en cada sesión, nas que se indican pautas e explicacións das actividades que se van realizar. ([ligazón](#), tamén dispoñible no Anexo III)

▪ **Paquete do CEL.** Caixa na que en cada sesión aparecen os materiais necesarios para a súa correcta realización. (imaxe ampliada dispoñible no Anexo III)

Figura 8. Comunicación do CEL



Fonte. Elaboración propia.

Figura 9. Comunicación do CEL



Fonte. Elaboración propia.

4.3. Obxectivos

No artigo 6 do Decreto 155/2022 defínense os obxectivos xerais de etapa como os logros vinculados coa adquisición de competencias clave que o alumnado debería alcanzar ao finalizar a etapa. Neste senso *Emocións e contos: Escape Room literario* contribúe e sostense sobre estes cinco obxectivos xerais:

b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor.

c) Adquirir habilidades para a resolución pacífica de conflitos e a prevención da violencia, que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito escolar e familiar, así como nos grupos sociais con que se relacionan.

e) Coñecer e utilizar de maneira apropiada a lingua galega e a lingua castelá e desenvolver hábitos de lectura.

j) Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas e iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais.

m) Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións cos demais, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas. (Decreto 155/2022, p. 49604-49605)

De xeito paralelo pretendo acadar os seguintes obxectivos específicos:

Táboa 1. *Obxectivos específicos da Proposta Didáctica*

Obxectivos específicos
Identificar e comprender as catro emocións básicas da Proposta (alegria, medo, tristeza e enfado) por medio de contos ilustrados.
Expresar distintos estados emocionais por medio da expresión corporal e da linguaxe oral e escrita.
Entender os recursos literarios como unha fonte de aprendizaxe e gozo, amosando actitudes de interese e escoita activa durante a lectura das obras e dos materiais relacionados.
Participar activamente nos intercambios comunicativos (dirixidos ou espontáneos) e durante o desenvolvemento das actividades.
Avanzar na comprensión e elaboración de pequenos textos narrativos, dramáticos e poéticos e na distinción dos tres xéneros literarios.
Consolidar e aumentar o vocabulario en lingua galega.

Fonte: Elaboración propia.

4.4. Contidos

O Decreto 155/2022 divide o proceso de aprendizaxe da Educación Primaria en nove áreas que contribúen ao desenvolvemento integral do alumnado. A presente Proposta céntrase no alcance de obxectivos e no traballo de contidos propio da sexta área, Área de Lingua Galega e Literatura. De xeito concreto, *Emocións e contos: Escape Room literario* leva consigo o traballo dos contidos recollidos na seguinte táboa:

Táboa 2. *Contidos da Área de Lingua Galega e Literatura presentes no Decreto 155/2022*

Área de Lingua Galega e Literatura	
Bloque 2. Comunicación oral	<p><i>Xéneros discursivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intención comunicativa e claves da tipoloxía textual básica: narración, descrición, diálogo. ▪ Interese pola ampliación de vocabulario para unha mellor comunicación oral en distintas situacións.
	<p><i>Procesos: interacción oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación activa en situacións de comunicación, espontáneas e dirixidas, utilizando un discurso coherente, ordenado e lóxico, construíndo o discurso de acordo coas necesidades comunicativas de cada situación.

- Estratexias de expresión e escoita activa empática de necesidades, vivencias e emocións propias e alleas para a resolución dialogada dos conflitos, tendo en conta a perspectiva de xénero.

Procesos: comprensión oral

- Comprensión global e específica e identificación das ideas máis relevantes de textos orais de diversa tipoloxía e procedentes de diversas fontes (gravacións, medios de comunicación, escoita oral de contos infantís), realizando as inferencias necesarias.
- Comprensión e expresión de mensaxes verbais e non verbais, especialmente xestos e ton de voz que incidan no significado da mensaxe que se quere transmitir.
- Audición, dramatización e reprodución de textos adecuados ao nivel que estimulen intereses e gustos.

Procesos: produción oral

- Produción de textos orais sinxelos de diferente tipoloxía, atendendo á súa intención comunicativa. Pronuncia e entoación adecuadas atendendo á particularidade fonética da lingua galega.

Procesos: comprensión lectora

- Lectura individual ou acompañada de distintos tipos de textos, con entoación e ritmo adecuados ao desenvolvemento cognitivo.
- Estratexias básicas de comprensión do sentido xeral e identificación das ideas máis relevantes de textos escritos en lingua galega, realizando as inferencias necesarias.
- Comprensión de textos diversos, adecuados á súa idade, lidos en voz alta e en silencio, empregando a lectura como medio para ampliar o vocabulario e consolidar a ortografía correcta.

Procesos: Produción escrita

- Modelos e estratexias elementais, individuais ou grupais, de planificación, redacción, revisión e edición de textos escritos e multimodais sinxelos, en diferentes soportes (incluíndo os dixitais), con distintos propósitos comunicativos.
- Produción de textos escritos e multimodais sinxelos, coherentes e con presentación coidada, utilizando en cada situación, o modelo discursivo que corresponda e progresando no uso de normas ortográficas.
- Valoración da propia produción escrita, así como a produción escrita dos compañeiros e compañeiras.

- Lectura acompañada e comentada de diversos textos literarios en lingua galega, adecuados aos seus intereses e organizados en itinerarios lectores.
- Construción da identidade lectora a través da lectura de textos da literatura galega. Estratexias para a expresión de gustos e intereses e iniciación á valoración argumentada das obras.
- Estratexias básicas para a interpretación acompañada e compartida das obras en galego, a través de conversacións literarias, participando activamente na comunidade lectora escolar.
- Valoración dos textos literarios da literatura en calquera lingua como vehículo de comunicación, como fonte de coñecemento da contorna, doutros mundos, tempos e culturas e como gozo persoal.
- Lectura expresiva, dramatización ou interpretación de fragmentos, atendendo aos procesos de comprensión e ao nivel de desenvolvemento. Comprensión, memorización e recitado de poemas, progresando no ritmo, entoación e dicción.
- Recoñecemento de textos literarios en prosa ou en verso (contos, lendas, poemas, adiviñas, cancións e teatro) e elaboración de textos con intención literaria de maneira libre, a partir de modelos dados ou recreando textos literarios, valorando o sentido estético e a creatividade.
- Identificación de xeito acompañado de recursos literarios básicos e diferenciación dos principais xéneros literarios.

Fonte: Elaboración propia.

4.5. Competencias

O currículo establecido no Decreto 155/2022 baséase “na potenciación da aprendizaxe por competencias, integradas nos elementos curriculares para propiciar unha renovación na práctica docente e no proceso de ensino e aprendizaxe.” (p. 49597).

Desta forma, consideramos que o traballo das distintas áreas e os elementos que as conforman tomará como esencial a aprendizaxe competencial que, segundo o Decreto, se entenden como “desempeños que se consideran imprescindibles para que o alumnado poida progresar con garantías de éxito no seu itinerario formativo e afrontar os principais retos e desafíos globais e locais.” (p. 49602). O propio Decreto realiza unha delimitación das destrezas, habilidades e estratexias ás que contribúe o desenvolvemento de cada unha das Competencias Clave. Entre elas, no presente traballo destacan as seguintes:

- *Competencia en Comunicación Lingüística (CL)*. Leva consigo as interaccións orais, escritas e multimodais de forma coherente en distintos ámbitos educativos, axudando á comunicación eficaz cos demais de forma respectuosa. Tamén

contribúe á comprensión, interpretación e valoración de mensaxes de diferente tipo.

- *Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA)*. Axuda a adquirir destrezas e capacidade reflexiva, o autoconñecemento, a xestión do tempo, a adaptación ao cambio, as habilidades de coidado dun mesmo e dos demais ou o fomento do benestar físico, mental e emocional propio e alleo co emprego da empatía.
- *Competencia dixital (CD)*. Supón o emprego saudable, responsable e seguro das novas tecnoloxías e continúa o proceso de alfabetización dixital por medio do acceso á información, á comunicación dixital e á resolución de problemas.

4.6. Metodoloxía

No apartado 2.2. realicei unha revisión bibliográfica acerca de varias metodoloxías activas. Na seguinte táboa sintetizo as empregadas e a forma na que se enmarcan dentro desta Proposta Didáctica.

Táboa 3. *Metodoloxías activas e recursos presentes na Proposta*

Metodoloxías activas e recursos	
<i>Aprendizaxe baseada no xogo</i>	Impleméntase mediante a introdución de cartas, ruletas e xogos de imitación que son adaptados ao contexto educativo e aos obxectivos de aprendizaxe e contidos da Proposta Didáctica.
<i>Aprendizaxe cooperativa</i>	É posta en práctica con actividades guiadas realizadas en gran ou pequenos-grupos, así como en situacións de aula cun carácter máis espontáneo nas que a interacción entre compañeiros/as é esencial para a continuación da sesión.
<i>Gamificación</i>	Introdúcese por medio do emprego de técnicas, instrumentos e materiais propios de xogos como son as comunicacións, misións, enigmas e probas.
<i>Xogo dramático</i>	Como recurso metodolóxico será empregado en varias sesións da Proposta como un instrumento de axuda para identificar e expresar as emocións presentes no corpus de obras.

Fonte: Elaboración propia.

Lembramos a relevancia de introducir metodoloxías activas nas aulas porque favorecen unha aprendizaxe participativa e lúdica, co alumnado como o centro do proceso. Traballar con estas metodoloxías nas que o alumno/a exerza un papel dinámico e autónomo forma parte das necesidades da educación actual e unha meta que todo docente debería perseguir. Tentei levar a cabo os fundamentos destas catro metodoloxías na secuenciación das actividades, coa finalidade de aplicalos directamente, coordinar o rol docente-discente e adaptar as tarefas ás necesidades actuais do proceso de ensino-aprendizaxe. En calquera caso, no momento de levalas á practica poderei comprobar a súa eficacia e valorar as necesidades de modificación e/ou adaptación, ás que estou totalmente aberta.

4.7. Atención á diversidade

A atención á diversidade é un dos elementos no que debemos poñer especial atención; por unha parte, porque hoxe en día é usual atopar nas aulas alumnos/as que presentan diferentes necesidades e demandas que deben cubrirse e, por outra, para poder garantir a verdadeira inclusión educativa establecida como primeiro principio pedagóxico no Artigo 16 do Decreto 155/2022:

Na educación primaria poñerase especial énfase en garantir a inclusión educativa, a atención personalizada ao alumnado e ás súas necesidades de aprendizaxe, a participación e a convivencia, a prevención de dificultades de aprendizaxe e a posta en práctica de mecanismos de reforzo e flexibilización, alternativas metodolóxicas ou outras medidas adecuadas tan axiña como se detecte calquera destas situacións (p.49612).

No Artigo 20 do Decreto recóllense unha serie de medidas e obrigas destinadas a garantir unha educación accesible e de calidade para todo o alumnado, independentemente das súas casuísticas. Por medio dunha análise de todos os puntos, entendemos que nesta etapa será fundamental unha observación detida do alumnado que detecte dende os inicios calquera dificultade e permita ofrecer os programas de apoio necesarios (que variarán segundo as necesidades do alumnado de cada centro) con medidas especialmente enfocadas a que estes alumnos/as acaden os obxectivos establecidos e eviten a repetición do curso académico.

Isto mesmo vese reflectido no punto 3 que establece:

A escolarización do alumnado con necesidade específica de apoio educativo rexerase polos principios de normalización e inclusión e asegurará a súa non-discriminación e a igualdade efectiva no acceso e na permanencia no sistema educativo, e poderán introducirse medidas de flexibilización das distintas etapas educativas, cando se considere necesario. (p.49616)

Pese a que a Proposta non foi implementada e polo tanto non se teñen datos ou constancia de alumnos/as con diferentes necesidades, existen unha serie de actuacións e recursos que se levarían a cabo á hora de poñer a secuencia de actividades en marcha. Entre estas atopamos:

- Material motivador e estimulante. O emprego de materiais vistosos, atractivos, estimulantes e lúdicos será un dos recursos esenciais para facer da Proposta algo accesible e motivador para todo o alumnado en xeral mais tamén para aqueles alumnos/as que presenten dificultades á hora de concentrarse, comprender ou participar durante o proceso de aprendizaxe.
- Atención individualizada. Tendo en conta a estrutura e as condicións do grupo-aula, tratarase de ofrecer unha atención individualizada e adaptada ás distintas necesidades e demandas de cada alumno/a, por medio de apoio ou reforzo da propia mestra naquelas actividades que poidan xerar máis dificultade ou ofrecendo as explicacións necesarias segundo a situación.
- Emprego de pictogramas. Para unha comprensión máis clara e visual dos distintos momentos que se van seguir durante o desenvolvemento da Proposta, realizarase un Guión Social con pictogramas que axude a seguir a rutina xeral dunha sesión (dispoñible no [Anexo V](#)).

4.8. Secuencia Didáctica

Como indiquei no apartado 4.1. Contextualización, a Proposta, destinada ó 4º curso de Educación Primaria, toma como referencia os catro contos ilustrados xa presentados no punto 3 e desenvólvese ao longo dun mes, realizando dúas ou tres sesións semanais. Cada unha das obras traballarase con diversas actividades e cada emoción ocupa dúas sesión, cunha actividade en cada unha e que en conxunto conforman unha *misión*. Deste xeito a sesión 1 (Introdución)

e a 10 (Peche) configuran o marco das actividades presentadas. No [Anexo II](#) inclúense o cronograma e a temporalización da Proposta Didáctica.

A continuación presento unha descrición detallada de cada sesión e específico o fío condutor que guía o Escape Room literario.

A perda de asociacións conto-emoción. Sesión 1

O alumnado chega á aula e atopa un paquete precintado de parte do Centro de Emerxencias Literarias (CEL) que contén unha caixa forte e un diario de investigación. Ademais, ao ordenador da aula chega unha notificación ([ligazón](#), tamén dispoñible no Anexo III) indicando que o CEL se puxo en contacto cos integrantes do grupo-aula xa que perderon as asociacións *conto-emoción* de catro obras e precisan da súa axuda para recuperalas.

Figura 10. Notificacións do 1º contacto do CEL



Fonte. Elaboración Propia.

Primeiramente os alumnos/as lerán en conxunto a mensaxe dixital que recibiron, na que o organismo explica a dinámica e o enigma que deben resolver. Unha vez o alumnado comprendeu o fío condutor da Proposta, será a mestra a que forme os equipos de traballo para a primeira semana do Escape Room literario. Tomando como referencia unha aula de 20 alumnos, realizaranse 4 grupos de 5 persoas. Cada alumno/a traballará persoalmente no inicio do seu Diario de Investigación ([ligazón](#), tamén dispoñible no Anexo III) e realizará as páxinas 1, 2, 3 e 4.

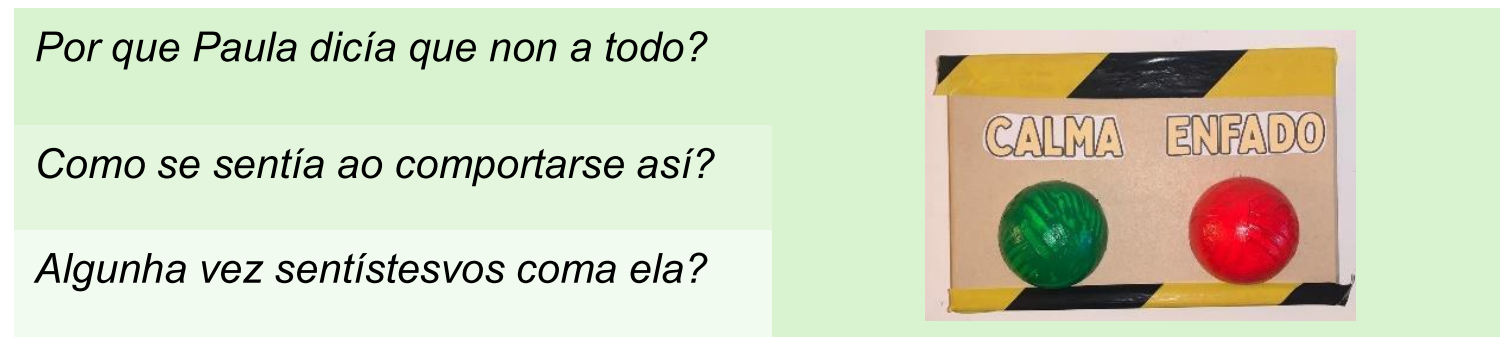
Primeira misión: enfado-teatro. Sesión 2

O alumnado chega á aula e atopa un novo paquete do CEL que contén o conto *Isto non é unha selva (2020)*, a caixa forte e un mecanismo con dous botóns de emerxencia. No ordenador, aparece unha nova notificación ([ligazón](#), dispoñible tamén no Anexo III) que lles indica que deben ler a obra. Tras a lectura e as

posteriores cuestións da conversa literaria (véxanse no Anexo IV) o grupo-aula realizará a primeira actividade, denominada *Os botóns da calma e do enfado*.

Na previa conversa literaria realízase unha reflexión conxunta cos nenos/as na que se lles preguntan cuestións como:

Figura 11. *Algunhas cuestións da primeira sesión e mecanismo dos botóns*



Fonte. Elaboración propia.

Tras a resposta, o alumnado agruparase nos equipos de traballo. Deberán escribir en conxunto cinco comportamentos que realizan cando están enfadados, como por exemplo: *berrar, deixar de falar, non escoitar, moverme moi rápido, contestar mal*. Na outra cara do papel, deberán escribir cinco actitudes ou accións que axuden a calmar ese estado de frustración e enfado, como por exemplo: *respirar fondamente, pechar os ollos, contar ata dez, sentarme un momento, xogar con algo que me gusta*. Todos os papeis serán introducidos nunha bolsa común que será empregada para realizar un xogo dramático.

Por equipos, os integrantes sairán á tarima da clase, mentres que os compañeiros doutro grupo sacarán un papel da bolsa común e terán consigo o mecanismo de botóns. Primeiro pulsarán o botón do *enfado* e lerán a acción negativa que aparece no papel, o alumnado da tarima terá que representar a dita acción. Máis tarde pulsarán o botón da *calma* e deberán dramatizar a acción que está escrita na cara traseira do anaco de papel. Esta representación realizarase con cada equipo, de forma que o mecanismo de botóns e a bolsa cos papeis rote por todos os agrupamentos.

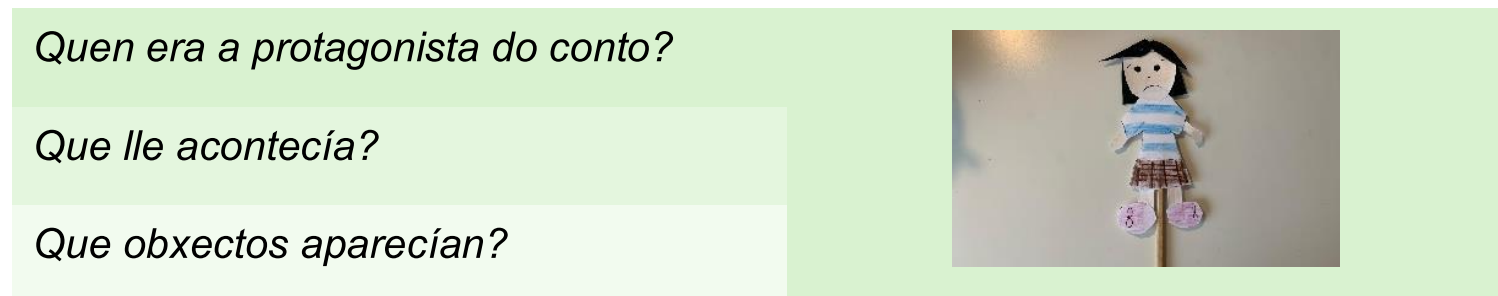
Primeira misión: enfado-teatro. Sesión 3

Tras a actividade 1 na que se traballou a expresión corporal e o xogo dramático, nesta sesión afondarase máis nesta técnica. Na aula aparece de novo o paquete do CEL con distintos materiais: cartolinas, rotuladores, ceras, lapis de cores,

tesoiras e outro material escolar, a maiores da caixa forte e o conto da anterior sesión.

A mestra será a encargada de formularlles aos neno/as algunhas cuestións de reflexión como por exemplo:

Figura 12. Algunhas cuestións da segunda sesión e monicreque de exemplo



Fonte. Elaboración propia.

Unha vez o alumnado lembre a historia, lerán a notificación enviada polo CEL na que lles explica a actividade desta sesión ([ligazón](#), tamén dispoñible no Anexo III), titulada *O teatro do non*. Nos grupos establecidos para esta primeira semana repartirase a historia dividida en introdución, nó e desenlace. Cada grupo realizará un breve guión do que acontece na parte da estrutura que se lle asignou (Grupo 1. Introducción/ Grupos 2 e 3. Nó/ Grupo 4. Desenlace). Mentres que tres compañeiros do equipo crean o guión, os dous restantes deberán facer un monicreque de vara que represente á protagonista e un monicreque dun obxecto que interveña na súa parte da historia. Esta primeira parte durará 40 minutos.

Nos seguintes 15 minutos, por grupos, sairán ao *Teatro do non* e realizarán unha pequena dramatización cos monicreques, na que os roles rotarán e tres membros serán os encargados de ler o guión e outros dous de mover os fantoches no propio teatro (imaxe recollida no Anexo III).

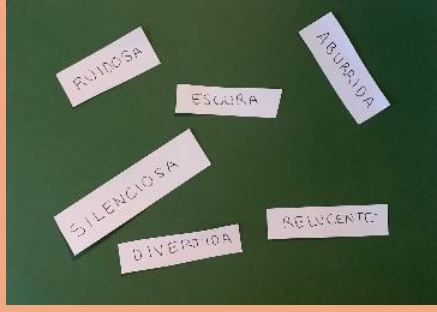
Tras a representación, o CEL enviará unha notificación co primeiro código da caixa forte, este será anotado no diario de investigación persoal e cada alumno cubrirá as páxinas 5 e 6.

Segunda misión: tristeza-poesía. Sesión 4

Comeza unha nova misión para o alumnado na que traballarán a tristeza por medio da poesía. No paquete do CEL aparecen novos materiais (o conto *Furacán* (2009), un mapa da cidade do conto e a caixa forte) para esta terceira sesión.

O CEL envía un novo correo electrónico ([ligazón](#), dispoñible tamén no Anexo III) e comeza suxerindo a lectura da obra *Furacán* (2009) de Txabi Arnal. Tras a lectura realizaranse as cuestións de reflexión da conversa literaria incluídas no Anexo IV. Serán estas cuestións as que permitan elaborar a terceira actividade *O mapa poético*. Algúns exemplos:

Figura 13. Algunhas cuestións de reflexión e algúns termos de exemplo

<p><i>Como describiriades o momento no que a cidade é destruída nunha soa palabra?</i></p>	
<p><i>E que termo escolleríades para o momento no que volve a cor?</i></p>	

Fonte. Elaboración propia.

Cada alumno responderá cun termo a cada unha das preguntas nun papel creando binomios como poderían ser: *aburrida-divertida*, *silenciosa-ruidosa*, *escura-relucente*, *amor-dor*. Cando todo o alumnado teña escrito os termos deberá recortalos e pegalos no lugar que corresponda do mapa da cidade. Os relativos á tristeza situaranse na parte da cidade agrisada e os correspondentes á alegría na parte con cor.

Todos os termos serán recollidos pola docente para pasar á segunda parte da actividade na que formará cinco grupos de catro persoas, aos que lles repartirá 3 termos que aparezan no mapa. Con eses tres termos, cada equipo deberá crear un breve *haikú*. A sesión rematará co recitado dos *haikús*.

Figura 14. *Haikú de exemplo*

<p>Haikú s. m. Tipo de poesía de orixe xaponesa escrita en tres versos de cinco, sete e cinco sílabas respectivamente, con rima libre.</p>	<p>Silente está, gran cidade da dor, escuridade.</p>
--	--

Fonte. Elaboración propia.

Segunda misión: tristeza-poesía. Sesión 5


Para poder obter o segundo código da caixa forte queda un reto por superar arredor da tristeza. Nesta sesión realizarase unha pequena actividade para formar unha poesía de libre configuración e de carácter conxunto titulada *Versos*

encadeados. A frase que guiará toda a creación lírica é *A tristeza é...* A comunicación enviada polo CEL explícalle ao alumnado os pasos que deberá seguir durante esta sesión ([ligazón](#), dispoñible tamén no Anexo III)

Empregarase unha baralla de cartas con pictogramas que conteñen elementos propios do conto da sesión anterior ([ligazón](#), dispoñible no Anexo III) e dividirase o alumnado por parellas. Cada parella extraerá dúas cartas da baralla e, deberá formar unha estrofa que inclúa eses dous termos e que defina a tristeza.

Cando todas as parellas teñan as súas estrofas do poema, estas serán corrixidas pola docente e unha vez comprobada a súa validez serán escritas nun mural conxunto do grupo aula e ao seu carón incluírase un pequeno debuxo representativo. Para rematar o alumnado obterá o segundo dígito do código final e cubrirá as páxinas 7 e 8 do diario de investigación.

Figura 15. Estrofa de exemplo coa baralla de cartas

A tristeza é unha coma un furacán, que arrasa con todo sen preguntar. Só queda no ceo unha bolboreta que loita con forza contra a súa pena	
---	---

Fonte. Elaboración propia.

Terceira misión: medo-poesía. Sesión 6

O alumnado xa conseguiu dúas asociacións *conto-emoción*, mais para poder completar o Escape Room deben traballar o *medo*. Nesta sexta sesión traballarán o medo coa poesía ao tratarse dunha obra de carácter poético: *O libro dos medos* (2016). Este conto aparece dentro do paquete do CEL que envía unha nova comunicación na que explica o procedemento desta sesión e a Actividade 5. *Poetizando o medo* ([ligazón](#), véxase tamén no Anexo III).

O primeira acción é a lectura do conto; a mestra lerá algunha das poesías do conto e realizará a posterior conversa literaria (dispoñible no Anexo IV). Tras esta reflexión grupal realizaranse novas agrupacións, esta vez seis grupos de tres e unha parella. Cada un dos equipos deberá formular un novo medo que non se inclúa na obra e realizar unha pequena poesía de configuración libre que describa a ese medo.

Figura 16. Exemplo de poesía sobre a escuridade

Poesía libre sobre o medo á escuridade	
Cando se esconda o sol, e chegue a noite co misterio, prenderei a luz nun farol, aliviando o medo que teño.	A escuridade faise máis grande, e eu pecho os ollos moi forte, conto ata cen en baixiño, non vaia a ser que me escoiten

Fonte. Elaboración propia.

Terceira misión: medo-narrativa. Sesión 7

Para poder finalizar a terceira misión, nesta segunda parte tratarase de enfrontar o medo por medio do xénero narrativo e da obra *Gramática da Fantasía (1973)* de Gianni Rodari, empregando máis concretamente a técnica de *Contos do revés*. Pese a ser procedementos enfocados á literatura tradicional, é unha técnica que encaixa dentro da superación do medo nesta sesión.

O CEL envía unha comunicación na que explica todo o procedemento que cumprirá seguir durante a actividade ([ligazón](#), dispoñible tamén no Anexo III). Por medio da rotación das descrições da actividade anterior realizaremos a seguinte, denominada *O medo xa non é o medo*. O obxectivo é que empreguen a técnica de Rodari para darlle completamente a volta á poesía sobre o medo doutro grupo de traballo, realizando esta vez unha descripción que empregue termos que non teñen nada que ver co medo (narración de exemplo dispoñible no Anexo I), ademais de realizar un pequeno debuxo representativo.

Tanto as descrições da actividade 5 como a 6 serán introducidas nunha libreta conxunta que levará o nome de *O (non) libro do medo*. Posteriormente, conseguirán o terceiro dígito do código e cubrirán as páxinas 9 e 10.

Cuarta misión: alegría-narrativa. Sesión 8 e 9

Nesta derradeira misión o alumnado traballará a alegría por medio do conto *Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible*, unha obra de creación propia que elaborei para o traballo das emocións no presente TFG. Este conto aparece no paquete do CEL xunto á caixa forte. O organismo enviou unha comunicación explicando a secuenciación desta sesión ([ligazón](#), dispoñible tamén no Anexo

III). Primeiramente realizarase unha lectura en voz alta da obra, para seguir cunhas cuestións de reflexión sobre esta (recollidas no Anexo IV).

Tras estas cuestións, levarase a cabo a actividade 7 para a que se empregará de novo outra técnica de Gianni Rodari, a *Ensalada de contos*. Recuperando os agrupamentos da primeira misión (5 grupos de 4 persoas) dividirase a obra en introdución, nó e desenlace e asignaráselle unha parte a cada grupo. Cada equipo xirará dúas veces unha ruleta que conteña personaxes e obxectos dos contos e, cos elementos obtidos, deberá realizar unha nova versión da parte correspondente do conto na que as ditas personaxes e obxectos interfiran de forma positiva e alegre (narración de exemplo dispoñible no Anexo I). Ademais, proporcionaráselle ao alumnado diferentes recortes coas personaxes obtidas na ruleta e os momentos da parte do conto que están a escribir, para realizar unha creación artística coa técnica do *collage*.

O reparto das personaxes e partes da obra, e o esquema inicial da historia será realizado na primeira sesión. A redacción definitiva da historia confundida e o *collage* elaborárase na segunda sesión, ademais de obter o dígito final do código da caixa forte e de completar as páxinas 11 e 12 do diario de investigación.

A recuperación das asociacións conto-emoción. Sesión 10

Esta última sesión realízase a modo de peche. O CEL envía a derradeira comunicación ([ligazón](#), recollida tamén no Anexo III). Será o momento de que o alumnado valore as aprendizaxes acadadas no seu diario de investigación cubrindo as páxinas 13, 14, 15 e 16. Despois entregaralle o dito documento á mestra e será o momento de abrir a caixa forte.

Pese a conseguir os catro códigos da caixa forte, aínda teñen que superar o último reto: nos mesmos grupos da sesión anterior deberán descifrar unha adiviñanza por equipo ([ligazón](#)), que serán as que entreguen a chave para abrir a caixa forte e conseguir os carnés de Investigadores do CEL.

Figura 17. Adiviñas a resolver para cada grupo de traballo



Fonte. Elaboración propia.

Tras a resolución das adiviñas e a entrega das acreditacións, realizaranse cuestións de reflexión acerca da Proposta para coñecer a opinión do alumnado. Estes son algúns exemplos:

Figura 18. Algunhas cuestións tras a entrega da recompensa

Que emocións aprendestes ao longo deste tempo?

Cal foi coa que vos sentistes máis cómodos/as?

Que xénero literario vos resultou máis difícil de traballar?

E cal vos resultou máis doado?



Fonte. Elaboración propia.

4.9. Avaliación

En base ao establecido no Decreto 155/2022 enténdese que todo proceso de avaliación na etapa de Educación Primaria será global, continuo e formativo. Ademais deberá de establecer os criterios que delimitan o alcance dos obxectivos da Proposta, tal como se recolle no currículo “Os referentes para a valoración do grao de adquisición das competencias clave e o logro dos obxectivos das áreas e da etapa na avaliación das áreas serán os criterios de avaliación” (p.49617)

Emocións e contos: Escape Room literario empregará como punto de referencia os criterios de avaliación do Decreto 155/2022 recollidos na táboa do [Anexo VI](#). En base aos contidos seleccionados do Decreto, elaboraranse catro rúbricas de avaliación divididas por bloques (25% cada un) con criterios de elaboración propia. Os bloques son: *Comprensión e comunicación oral, Comprensión e comunicación escrita, Educación literaria e Educación emocional*.

Existen tres niveis de adquisición de cada criterio: *Non acadado, En proceso e Acadado satisfactoriamente*. A explicación de cada criterio e nivel de logro recóllese no [Anexo VI](#). A continuación amósase a ficha de avaliación onde se cobren as porcentaxes.

Táboa 4. Ficha e porcentaxes de avaliación da Proposta

Cada agrupamento conta con catro ítems (6,25% cada un) con tres niveis de logro:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non acadado (N.A.): o alumno obtén unha porcentaxe de 0% nese ítem ▪ En proceso (E.P): o alumno obtén 3,125% nese ítem ▪ Acadado satisfactoriamente (A.S.): o alumno obtén 6,25% nese ítem 			
Comunicación oral (25%)			
Ítem	N.A.	E.P.	A.S.
Emprego axeitado da linguaxe			
Interaccións orais			
Comprensión oral			
Uso do vocabulario e da lingua en xeral			
Comunicación escrita (25%)			
Ítem	N.A.	E.P.	A.S.
Capacidade lectora			
Comprensión lectora			
Expresión escrita			
Uso do vocabulario			
Educación Literaria (25%)			
Ítem	N.A.	E.P.	A.S.
Participación en actividades literarias			
Lectura expresiva			
Literatura como fonte de pracer			
Xéneros literarios			
Educación emocional			
Ítem	N.A.	E.P.	A.S.
Identificación e comprensión das emocións			
Establecemento de asociacións			
Expresión das emocións			
Relacións no grupo aula			
Total (100%):			

Fonte: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

A elaboración deste TFG permitíume indagar, afondar e adquirir coñecementos sobre dous grandes puntos de interese persoais do ámbito educativo, que dende o inicio do proceso tiveren claro que quería introducir neste traballo: as emocións e a literatura infantil galega.

No apartado 1. Introducción e máis no primeiro punto do Marco Teórico expuxen a positiva influencia que exerce a educación emocional no desenvolvemento integral do alumnado, así como a relevancia que cobra no modelo educativo actual, por ser a disciplina que forma á infancia na identificación, comprensión, xestión e expresión das emocións. Así mesmo a posibilidade de comprobar a influencia das distintas situacións emocionais dos nenos/as na súa aprendizaxe durante a miña formación como futura docente, incrementou o meu interese por esta área.

Do pracer que me xera escribir e o meu gusto pola literatura infantil nace a miña curiosidade pola asociación *conto-emoción*. Este formato literario, ao que tiveren especial acceso nos períodos do Prácticum I e do Prácticum II, é unha fonte de aprendizaxe, lecer e gozo para o alumnado e estimula a idea (apoiada pola miña titora de TFG) de traballar cun un conto ilustrado de creación propia que complementase as funcións das outras obras de autor/a.

Con todo, ter claras as liñas de enfoque non era suficiente para elaborar unha fusión coherente, axeitada, estruturada, didáctico-lúdica e que ademais cumprise as miñas expectativas sobre o traballo e sobre min mesma. Foi un proceso arduo, constante máis tamén satisfactorio e moi enriquecedor, tanto polas aprendizaxes adquiridas en relación á elaboración de actividades adecuadas á etapa, ciclo e curso de Educación Primaria, como en relación cos procesos de busca e selección de información contrastada e fiable sobre a que sustentar e formar o meu coñecemento.

Permanece en min o desexo dalgún día poder levar ás aulas a Proposta que, pese a non ser posta en práctica, deseñei para este TFG co mesmo coidado, atención, esforzo e creatividade que calquera outra desenvolta nun contexto vivencial. Sería moi satisfactorio poder implementar as tarefas deseñadas e comprobar se resultan de aprendizaxe e gozo para o alumnado, facendo as

adaptacións ou modificacións necesarias segundo o grupo-aula co que se traballe. De ser así, a Proposta acadaría o seu obxectivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, M. A. A., Piquer, M. J. L. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial UPV.

Arellano, V. (2008) *El álbum ilustrado: un género en alza*. Universidad Pública de Navarra (UPNA). <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/0f296a34-351c-4a77-a394-782b5223b8e1>

Arizpe, E., Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Arizpe.pdf?srsId=AfmBOorA0hcZnJq-xU19irruk76WHnyxo0aOFfv6XDHHtv1jW0EldG1q>

Benito Capa, A., Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria* (2006), (27), 103-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3914633>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Barcelona: Editorial Graó

Blake, C., Sardi, V. (2013). Aproximaciones al libro-álbum: cuatro ejemplos en la literatura argentina. *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. 13-22. <https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/P%C3%A1ginas-desdeDesbordes-2-sap.pdf>

Caballero-Calderón, G.E. (2021). *Las actividades lúdicas para el aprendizaje. Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>

Cerrillo Torremocha, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro

Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Ángeles, & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un

- estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Correro Iglesias, C. (2018). *Els llibres infantil sal segle XXI*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_665173/cci1de1.pdf
- Correro Iglesias, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em Aberto. Brasília*, 32(105), 43-57. <https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Correro-Iglesias/publication/336065430>
- Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* Núm. 183. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_gl.html
- Escarbajal Frutos, A., Martínez Galera, G. (2023). *Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. International Journal of Education (IJNE)*, (11), 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández Cobo, E. (2014). *Educar las emociones a través del álbum ilustrado*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5064/FernandezCoboEva.pdf?sequen>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández Quirós, E. (2010) El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (7), 55-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745675>
- Fontana, A. M. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC*, (22), 53-79. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/boletingec/article/view/1251>

- Gallach Vela, M. J., Catalán Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (28), 109-133. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3810>
- Gallego, F.J., Villagrà, C.J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R., Llorens, F. (2014). Panoràmica: serious games, gamification y mucho más. *AENUI. ReVisión*, 7(12), 13-23. <http://hdl.handle.net/10045/37972>
- García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad>
- González Mulero, M.P. (2003). Valoración y función de la dramatización en la Educación Infantil y Primaria. *El Guiniguada*, (12), 55-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=915041>
- González Vázquez, S., Gutiérrez Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 261-270. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/90206/4564456569/258/4564456710303>
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 251-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9554042>
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3). 641-658.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mier Pérez, L., Santamaría Fernández, S. (2016). El álbum ilustrado en primaria: un recurso para la adquisición de la L2. *Lenguaje y Textos*, (44), 31-38. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6754>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (23 de Abril del 2024). *Juegos de escape o escape room en el ámbito educativo*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2024/abril/escape-room.html>

- Mora Pluas , P. M., Guerrero Menoscal, J. S., Coya Choez, Y. A., Vera Timbiano, A. V., Ruiz Mora, D. J., & Mendoza Triviño, M. V. (2024). La Aplicación De Las Metodologías Activas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje En El Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309
- Palou Vicens, S. (2015). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Propuestas educativas. Barcelona: Editorial Graó (Biblioteca de Infantil)
- Peinado, A., Gallego, R. (2016). *Programa Arco Iris de Educación Emocional. Begastri. Educación Infantil y Primaria*. Tarragona: Editorial Noubooks
- Perera Medina, C., Navarrete Zambrano, C.M. Bone Andrade, M.F. (2019). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional. Visionario Digital*, 3(3), 1-3. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/VisionarioDigital/article/view/645/1556>
- Pérez-Chuecos, R. R., González, M. B. A., & Ruiz, M. V. (2015). *Enfoques de enseñanza en un centro de primaria: Cambio o continuidad*. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/299436/550133/ROS+PEREZ-CHUECOS,+RITA,+ALFAGEME,+BEGONA+y+VALLEJO,+MONICA.pdf>
- Puga Peña, L.A., Jaramillo Naranjo, L.M. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (19), 291-314. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.14>
- Quintero Sánchez, P. (2014). El uso de metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico. Universidad Rey Juan Carlos. <https://hdl.handle.net/10115/35141>
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 3-5. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Rodari, G. (2010). *Gramática da Fantasía. Introducción á arte de contar historias*. Kalandraka Editora.
- Roig Rechou, B-A. (2013). Educación literaria e literatura infantil e xuvenil. *Tropelias*, (13), 207-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362193>

- Rodríguez Bueno, J.A. (2015). *IX Jornadas, Nacionales de Ludotecas. Ponencias y comunicaciones. Juegos y Juguetes en la vida social*. Albarracín, Teruel: Editorial Comarca de la Sierra de Albarracín.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=708330>
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *España Impossibilia*, (8), 155-178.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/45256>
- Serna Gómez, H., Díaz Peláez, A., Betancur Arias, J.D, Pino Ramos, C.E. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fundación Universitaria María Cano (FUMC). <https://www.researchgate.net/publication/383914809>
- Teberosky, A.; Sepúlveda, A. (2009) Inmersión en libros y lectura: una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingüe. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 30, n. 1, p. 18-28, 2009.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962108>
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80.
<https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Vallés Arandiga, A., Vallés Tortosa, A., Vallés Tortosa, C. (2018). *La Educación Emocional en la Escuela. Recursos y Actividades*. Madrid: Editorial EOS (Colección Fundamentos Psicopedagógicos)
- Vallés, A. (2012). *Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa piece*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf
- Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

CORPUS DE OBRAS

- Arnal Gil, T. (2009). *Furacán*. Kalandraka Editora, S.L.
- Canosa Blanco, M. (2016). *O libros dos medos*. Bolanda
- Issern, S. (2020). *Isto non é unha selva*. Flamboyant, S.L.
- Maroño Pascalin, N. (2024). *Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible*.
(Non editado)

ANEXOS

ANEXO I. Recursos literarios

- Conto ilustrado *Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible*

Ligazón: [CONTO ILUSTRADO](#)

Figura 19. Cuberta do conto ilustrado



Fonte: Elaboración propia.

- Exemplos de narracións, poemas ou diálogos

Figura 20. Exemplo de narración da actividade 6 coa técnica de Contos do revés (G.Rodari)

Exemplo de narración da actividade *O medo xa non é o medo*

Aos nosos compañeiros non lles gusta a escuridade. Din, que só poden prender a luz nun farol e que cando se apaga o sol e chega a noite todo é un misterio que dá medo.

O que non saben é que o que de verdade dá medo é a lucidez do día. Cando todo está escuro, podes crear o teu propio mundo, as sombras convértense nas túas amigas e podes darlles a forma que queiras. Só con pechar os ollos, podemos imaxinar millóns de contos e historias coas cores que lles queiramos poñer.

Mais, cando chega a lucidez... o medo apodérase de nós, porque xa non podemos imaxinar, nin crear, nin pensar, senón que temos que ver todo aquilo que non queremos, mesmo se é a cor que menos nos gusta ou unha rúa pola que non queremos pasar.

Por iso a escuridade é cálida e divertida, porque nela podemos ser quen queiramos e olvidar todas as cores, obxectos, persoas e lugares que non nos gustan e preferimos non ver.

Fonte: Elaboración propia.

Figura 21. Exemplo de narración da actividade 7 coa técnica de Ensalada de contos (G.Rodari)

Exemplo da *Ensalada de contos* da actividade *O medo xa non é o medo*

Introdución. Narración orixinal

Tras un longo verán cheo de contos que contar, onde o mar brillaba polos raios do Sol que o enchían de luz, os campos aínda conservaban as flores que a primavera deixara, e os cubos cheos de cunchas baileiraban as praias... o outono chegara a Ortigueira con moitas ganas de aventuras.

Lúa era unha pequena nena á que lle gustaba sentarse na cadeira da casa do seu pai a mirar pola ventá o porto. Agora, o vento movía os barcos e creaba ondadas que lle provocaban moita curiosidade.

Dentro duns días cumpría catro anos, e o seu pai regaloulle un increíble agasallo! Unha viaxe en barco polos mares de Galicia!

A Lúa fíxolle tanta ilusión que, de súpeto, toda a casa se converteu en ledicia. Cando Lúa sentía ledicia non podía parar de sorrir, comezaba a saltar e a rir sen parar, atopábase incrivelmente ben!

Tras un longo verán cheo de contos que contar, onde o mar brillaba polos raios do Sol que o enchían de luz, os campos aínda conservaban as flores que a primavera deixara e os cubos cheos de cunchas baileiraban as praias... o outono chegara a Ortigueira con moitas ganas de aventuras.

Lúa era unha pequena nena á que lle gustaba sentar na cadeira da casa do seu pai a mirar pola ventá o porto. Esa mesma mañá decidiu abrir a fiestra e cando se deu conta, tiña unha bolboreta chea de cores apoiada nas súas pernas. A bolboreta acercouse á súa orella e, cunha voz moi suave e baixiña, murmuroulle que unha increíble viaxe chea de alegría agardaba por ela e polo seu pai, e que debían preparar a equipaxe para partiren canto antes.

Volveu mirar pola ventá e notou como o vento movía os barcos e creaba ondadas; sentía moita curiosidade. De súpeto, viu ao lonxe un gran furacán que se desprazaba directamente cara á súa casa, ao principio sentiu medo, mais permaneceu na súa cadeira; algo lle dicía que ese furacán non era tan malo. Cando se achegaba ata a súa casa fíxose máis lento e delicado, entón Lúa saíu correndo, achegouse a el e descubriu que dentro do grande ollo dese forte furacán se atopaba todo o que precisaba para emprender a súa viaxe. O furacán entregoulle todo, fíxolle unha caricia cunha leve brisa e marchou de novo cara ao mar e aos barcos. Non era tan malo!

A Lúa fíxolle tanta ilusión que, de súpeto, toda a casa se converteu en ledicia. Cando Lúa sentía ledicia non podía parar de sorrir, comezaba a saltar e a rir sen parar. Atopábase incrivelmente ben!

Fonte: Elaboración propia.

ANEXO II. Cronograma e temporalización da Proposta

Figura 22. Cronograma da Proposta Didáctica

Sesións	NOVEMBRO			DECEMBRO
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
	(10-16 Nov.)	(17-23 Nov.)	(24-30 Nov.)	(1-7 Dec.)
Sesión 1	Introdución			
Sesión 2	Enfado			
Sesión 3	Enfado			
Sesión 4		Tristeza		
Sesión 5		Tristeza		
Sesión 6			Medo	
Sesión 7			Medo	
Sesión 8				Ledicia
Sesión 9				Ledicia
Sesión 10				Peche

Fonte: Elaboración Propia.

Táboa 5. Temporalización das sesións

Comeza o Escape Room. A perda de asociacións conto-emoción	
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Achegamento á temática e presentación do fío condutor. ▪ Coñecemento de ideas previas e exploración do paquete do CEL. ▪ Comprensión do Escape Room (o concepto das probas, códigos, e comunicacións). ▪ Preparación do diario de investigación. 	
Primeira misión: enfado-teatro	
Sesión 2	Sesión 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploración do paquete do CEL. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploración do paquete do CEL. ▪ Act.2. O teatro do non

- Lectura e reflexión de *Isto non é unha selva* (2020)
- Act. 1. Os botóns da calma e do enfado.
- Obtemos o 1º dígito do código

Segunda misión: tristeza-poesía

Sesión 4

- Exploración do paquete do CEL.
- Lectura e reflexión de *Furacán* (2009)
- Act 3. O mapa poético.

Sesión 5

- Exploración di paquete do CEL.
- Act 4. Versos encadeados
- Obtemos o 2º dígito do código

Terceira misión: medo-itinerario mesturado

Sesión 6

- Exploración do paquete do CEL.
- Lectura e reflexión de *O libro dos medos* (2016).
- Act 5. Poetizando ao medo.

Sesión 7

- Act. 6. O medo xa non é medo
- Obtemos o 3º dígito do código.

Misión 4: ledicia-narrativa

Sesións 8 e 9

- Exploración do paquete do Cel
- Conto *Emocións a bordo! Lúa e a súa viaxe inesquecible* (2024).
- Act 7. *Ensalada de contos. Gianni Rodari*
- Obtemos o 4º dígito do código

Remata o Escape Room. A volta das asociacións conto-emoción

Sesión 10

- Resolución das adiviñas e abertura da caixa forte
- Reflexión sobre o aprendido.
- Rematamos o Escape Room literario.

Fonte: Elaboración Propia.

ANEXO III. Materiais da Proposta Didáctica

Ligazón á carpeta de materiais da Proposta: [MATERIAIS DA PROPOSTA DIDÁCTICA](#)

Figura 23. Exemplo de exposición de materiais da Proposta Didáctica



Fonte: Elaboración propia.

Ligazón á carpeta de comunicacións do CEL: [COMUNICACIÓNS DO CENTRO DE EMERXENCIAS LITERARIAS](#)

ANEXO IV. Cuestións da conversa literaria

Táboa 6. Cuestións da conversa literaria para cada sesión

Cuestións da conversa literaria de cada sesión		
Sesión 2	Antes da lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que observades na cuberta? • Que personaxes ou obxectos vemos? • Que credes que tratará o conto?
	Tras a lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que pasaba na historia? • Como se sentía Paula? • Que lle pasaba ao principio cando estaba enfadada? E despois? • Por que dicía a todo que non? Como lle facía sentirse? Que pasou ao final? • Credes que Paula prefire vivir dicindo que non a todo? Ou prefire unha vida ordenada con algunhas regras? • Como axudariades a Paula?
Sesión 4	Antes da lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que observades na cuberta? • Que personaxes ou obxectos vemos? • Que credes que tratará o conto?
	Tras a lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que acontece na cidade? Que fenómeno chega? • Como deixa a cidade o furacán? Que cores hai agora? • Como está a xente? Afectoulles o furacán? • Como descubren o que provocou o furacán? • Que pasa cando a bolboreta bate as súas ás? • Como vos gusta máis a cidade? Que sentides cando está escura? E cando ten cores?
Sesión 6	Antes da lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que observades na cuberta? • Que personaxes ou obxectos vemos? • Que credes que tratará o conto?

	Tras a lectura	<ul style="list-style-type: none"> • De que tratan os poemas das distintas páxinas? • Como son os debuxos de cada medo? • Identificádesvos con algún? • Que solucións propoñedes para eses medos? • Tedes algún medo que non apareza no libro?
Sesión 8	Antes da lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Que observades na cuberta? • Que personaxes ou obxectos vemos? • Que credes que tratará o conto?
	Tras a lectura	<ul style="list-style-type: none"> • De que emoción falaba Lúa cando sentía tanta paz? • Cales eran as cousas que a facían sentir ledicia? • Como vos atopades cando estades alegres? • Que vos fai sentir alegres?

Fonte: Elaboración propia.

ANEXO V. Material específico de atención á diversidade

Figura 24. Guión social para atención á diversidade



Fonte: Elaboración propia.

ANEXO VI. Instrumentos de avaliación para a Proposta Didáctica

Táboa 7. Criterios de avaliación do Decreto 155/2022

Area de Lingua Galega e Literatura	
Bloque 2. Comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CA2.2. Ampliar paulatinamente o vocabulario a partir das experiencias e situacións cotiás. ▪ CA2.3. Utilizar de xeito efectivo a linguaxe oral: escoitar con atención, recoller datos, preguntar e repreguntar. ▪ CA2.4. Elaborar textos orais e multimodais coherentes, con planificación acompañada, axustando o discurso á situación comunicativa e utilizando recursos non verbais básicos. ▪ CA2.5. Participar en interaccións orais espontáneas ou reguladas, respectando as normas básicas da cortesía lingüística e iniciándose en estratexias de escoita activa.
Bloque 3. Comunicación escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CA3.1. Ler de maneira silenciosa e en voz alta textos escritos e multimodais sinxelos en lingua galega, identificando o sentido global e a información relevante e integrando, de maneira progresivamente autónoma, a información explícita. ▪ CA3.5. Adquirir a eficacia lectora mediante unha planificación sistemática de mellora e o gusto pola lectura. ▪ CA3.7. Elaborar textos escritos e multimodais sinxelos e coherentes con diferentes intencións comunicativas, en distintos soportes, integrando recursos gráficos ou paratextuais para facilitar a comprensión da información relevante.
Bloque 4. Educación literaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CA5.2. Compartir a experiencia de lectura, en soportes diversos, mediante a realización de actividades literarias e participando na comunidade lectora escolar. ▪ CA5.3. Valorar os textos literarios e a literatura en xeral e especialmente en lingua galega como vehículo de comunicación e como fonte de lecer e información. ▪ CA5.5. Incorporar a lectura expresiva e a comprensión de textos literarios narrativos, líricos e dramáticos en lingua galega na práctica escolar. ▪ CA5.6. Escoitar e ler textos variados da literatura infantil universal e galega, que recollan diversidade de autores e autoras, recoñecendo elementos esenciais dos distintos xéneros literarios e interpretándoos e relacionándoos con outras manifestacións artísticas de maneira acompañada. ▪ CA5.7. Producir, de maneira acompañada, textos sinxelos individuais ou colectivos con intención literaria, recreando de maneira persoal os modelos dados, en distintos soportes e complementándoos con outras linguaxes artísticas. ▪ CA5.8. Recoñecer recursos básicos da linguaxe literaria e diferenza das principais convencións formais dos xéneros.

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 8. Rúbrica de avaliación para a comunicación oral

Comunicación oral (25%)			
ÍTEM	Non acadado	En proceso	Acadado satisfactoriamente
<i>Emprego axeitado da linguaxe</i>	Non escolta activamente e emprega unha linguaxe adaptada ao contexto de interacción	Case sempre escolta activamente e emprega unha linguaxe adaptada ao contexto de interacción	Sempre escolta activamente e emprega unha linguaxe adaptada ao contexto de interacción
<i>Interaccións orais</i>	Non participa activamente nos intercambios comunicativos espontáneos ou guiados	Case sempre participa activamente nos intercambios comunicativos espontáneos ou guiados	Sempre participa activamente nos intercambios comunicativos espontáneos ou guiados
<i>Comprensión oral</i>	Non entende o significado das mensaxes orais e é capaz de entender a mensaxe que se transmite	Case sempre entende o significado das mensaxes orais e é capaz de entender a mensaxe que se transmite	Sempre entende o significado das mensaxes orais e é capaz de entender a mensaxe que se transmite
<i>Uso do vocabulario e da lingua en xeral</i>	Non emprega a lingua galega de forma axeitada e utilizando o vocabulario traballado	Case sempre emprega a lingua galega de forma axeitada e utilizando o vocabulario traballado	Sempre emprega a lingua galega de forma axeitada e utilizando o vocabulario traballado

Fonte: Elaboración propia

Táboa 9. Rúbrica de avaliación para a comunicación escrita

Comunicación escrita (25%)			
ÍTEM	Non acadado	En proceso	Acadado satisfactoriamente
<i>Capacidade lectora</i>	Non é capaz de realizar lecturas de textos en voz alta ou baixa de forma fluída e adecuada aos estándares de lectura	Case sempre é capaz de realizar lecturas de textos en voz alta ou baixa de forma fluída e adecuada aos estándares de lectura	Sempre é capaz de realizar lecturas de textos en voz alta ou baixa de forma fluída e adecuada aos estándares de lectura
<i>Comprensión lectora</i>	Non comprende a mensaxe dos textos escritos e extrae o significado principal da lectura realizada	Case sempre comprende a mensaxe dos textos escritos e extrae o significado principal da lectura realizada	Sempre comprende a mensaxe dos textos escritos e extrae o significado principal da lectura realizada
<i>Expresión escrita</i>	Non é capaz de formular mensaxes, frases ou textos breves de diferentes modalidades a nivel escrito	Case sempre é capaz de formular mensaxes, frases ou textos breves de diferentes modalidades a nivel escrito	Sempre é capaz de formular mensaxes, frases ou textos breves de diferentes modalidades a nivel escrito
<i>Uso do vocabulario</i>	Non fai uso do vocabulario base da Proposta en lingua galega para a elaboración de textos escritos	Case sempre fai uso do vocabulario base da Proposta en lingua galega para a elaboración de textos escritos	Sempre fai uso do vocabulario base da Proposta en lingua galega para a elaboración de textos escritos

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10. Rúbrica de avaliación para a educación literaria

Educación literaria (25%)			
ÍTEM	Non acadado	En proceso	Acadado satisfactoriamente
Participación en actividades literarias	Non participa activamente nas actividades e tarefas propostas de creación literaria	Adoita participar activamente nas actividades e tarefas propostas de creación literaria	Sempre participa activamente nas actividades e tarefas propostas de creación literaria
Lectura expresiva	Non adoita comprender o sentido interpretativo dos diferentes textos e non realiza unha lectura acorde ao que o texto transmite	Adoita comprender o sentido interpretativo dos diferentes textos e realiza unha lectura acorde ao que o texto transmite	Sempre comprende o sentido interpretativo dos diferentes textos e realiza unha lectura acorde ao que o texto transmite
Literatura como fonte de pracer	Non amosa concibir a literatura e os textos literarios como un elemento vinculado ao lecer e como unha fonte de pracer	Semella concibir a literatura e os textos literarios como un elemento vinculado ao lecer e unha fonte de pracer	Concibe a literatura e os textos literarios como un elemento vinculado ao lecer e como unha fonte de pracer
Xéneros literarios	Non distingue e elabora textos adaptados ás características principais de cada xénero literario	Adoita distinguir e elaborar textos adaptados ás características principais de cada xénero literario	Distingue e elabora textos adaptados ás características principais de cada xénero literario

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 11. Rúbrica de avaliación para a educación emocional

Educación emocional (25%)			
ÍTEM	Non acadado	En proceso	Acadado satisfactoriamente
<i>Identificación e comprensión das emocións</i>	Non é capaz de identificar a emoción tratada en cada obra e as accións ou actitudes principais que cada estado emocional supón en si mesmo e nas demais persoas	Ás veces identifica a emoción tratada en cada obra e as accións ou actitudes principais que cada estado emocional supón en si mesmo e nas demais persoas	Identifica a emoción tratada en cada obra e as accións ou actitudes principais que cada estado emocional supón en si mesmo e as demais persoas
<i>Establecemento de asociacións</i>	Non é capaz de relacionar a emoción tratada con elementos dos textos literarios como metáforas ou alusións indirectas	Case sempre relaciona a emoción tratada con elementos dos textos literarios como metáforas ou alusións indirectas	Relaciona a emoción tratada con elementos dos textos literarios como metáforas ou alusións indirectas
<i>Expresión das emocións</i>	Non é capaz de expresar os distintos estados emocionais experimentados en primeira persoa ou os alleos	Pode expresar os distintos estados emocionais experimentados en primeira persoa ou os alleos	Expresa os distintos estados emocionais experimentados en primeira persoa ou os alleos
<i>Relacións no grupo-aula</i>	Non se relaciona de forma respectuosa nin empática cos seus iguais	Adoita relacionarse de forma respectuosa e empática cos seus iguais	Relaciónase de forma respectuosa e empática cos seus iguais

Fonte: Elaboración propia.