

INVESTIGACIONES

## Explorando el potencial de los libros ilustrados sobre migraciones para trabajar la alfabetización emocional con el profesorado en formación

### Exploring the potential of picture books on migration to work on emotional literacy with trainee teachers

*María Martínez-Lirola<sup>a, b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Alicante, España.  
maria.lirola@ua.es

<sup>b</sup> University of South Africa (UNISA), Sudáfrica.

#### RESUMEN

Este estudio contribuye a que el profesorado en formación reciba una educación integral al diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en los principios de la educación emocional mediante libros ilustrados sobre migraciones. Su finalidad es el desarrollo de distintas alfabetizaciones y competencias en las clases de inglés como lengua extranjera. Se emplea una metodología cuantitativa en la que los datos se basan en un cuestionario anónimo y en una rúbrica completados por el alumnado. Los resultados muestran que emplear libros ilustrados sobre migraciones permite al estudiantado profundizar en los principios de la educación emocional y en distintas alfabetizaciones y competencias que contribuyen a su formación como ciudadanía global. En conclusión, utilizar libros ilustrados permite dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido social pues se potencia una formación integral cuyo fin es formar ciudadanía global a la vez que se trabajan conocimientos propios de la asignatura.

*Palabras clave:* educación emocional, libros ilustrados, multimodalidad, alfabetizaciones, enseñanza universitaria.

#### ABSTRACT

This study contributes to offering trainee teachers a comprehensive education by designing and implementing a didactic proposal based on the principles of emotional education through illustrated books about migrations. Its purpose is the development of different literacies and competences in English as a foreign language classes. A quantitative methodology is used in which the data is based on an anonymous questionnaire and a rubric completed by the students. The results show that using illustrated books about migration allows students to delve into the principles of emotional education and different literacies and competences that contribute to their formation as global citizenship. In conclusion, using illustrated books makes possible to provide the teaching-learning process with social content since it enhances comprehensive training whose purpose is to form global citizenship while working on the knowledge specific to the subject.

*Keywords:* Emotional education, picture books, multimodality, literacies, tertiary education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El alumnado universitario del siglo XXI requiere tener una formación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos relacionados con las asignaturas que curse. Por tanto, es fundamental que la Universidad del siglo XXI ofrezca una formación integral en la que la adquisición de distintos tipos de competencias ocupe un lugar central para que el alumnado aprenda haciendo y gestione su propio aprendizaje por medio de metodologías activas (Crous et al., 2024; González Mujico y Lasagabaster, 2019; Llorente-Cejudo et al., 2022).

Ofrecer una formación holística al alumnado también implica el desarrollo de distintos tipos de alfabetizaciones (digital, crítica, cultural, visual, emocional, entre otras). Estas se relacionan con distintos tipos de competencias, por ejemplo, la alfabetización digital se relaciona con el desarrollo de la competencia digital o la alfabetización cultural con la competencia intercultural. Sin embargo, en esta investigación, ocupará un lugar central la alfabetización emocional al explorar la conveniencia de emplear libros ilustrados sobre migraciones con el profesorado en formación en una universidad polaca. Dicha alfabetización se trabajará tanto al observar las emociones de los personajes migrantes en los libros seleccionados como al invitar al alumnado a reflexionar sobre sus emociones al trabajar con este material multimodal.

Otro aspecto fundamental de la enseñanza universitaria actual es que ofrezca respuesta a las demandas sociales, de ahí la importancia de trabajar con temas globales que permitan al alumnado avanzar como ciudadanía global con capacidad para dar respuesta a los retos del siglo XXI (Martínez Lirola, 2022) teniendo en cuenta los principios de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). En este sentido, es fundamental seleccionar materiales efectivos para poder trabajar en el aula temas globales que permitan trabajar distintas competencias y alfabetizaciones. Así, para este estudio se han empleado libros ilustrados sobre migraciones por su conveniencia para profundizar en la realidad migratoria y en las dificultades de las personas migrantes y refugiadas. Por tanto, esta investigación se justifica por la necesidad de ofrecer al alumnado una formación integral que le permita adquirir competencias y desarrollar alfabetizaciones, además de profundizar en un tema global como es la migración mientras trabaja en los conocimientos de la asignatura.

Aunque la enseñanza basada en los distintos tipos de competencias se ha favorecido desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al introducirlas en el currículum de los grados y másteres, consideramos que las competencias emocionales han de tener más relevancia en la docencia debido a su importancia en las relaciones interpersonales a las que el alumnado se ha de enfrentar en la vida profesional. La inclusión de la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje se justifica por su conveniencia para ofrecer una formación holística al alumnado que le permita optimizar su aprendizaje al ir más allá de la adquisición de conocimientos (Batini et al., 2021; Fisher et al., 2019). Una crítica común a este enfoque didáctico es que, al dedicar tiempo fines sociales y emocionales, se sacrifican contenidos y otros aspectos académicos. Por este motivo, es importante demostrar el impacto académico y los beneficios de incluir aspectos emocionales en los currícula, con el fin de que el profesorado sea consciencia de su conveniencia y de la importancia de formarse en este enfoque pedagógico poder ofrecer al alumnado una formación integral que le sea útil para hacer frente a las demandas sociales (Íñiguez-Berrozpe et al., 2023).

La hipótesis de este artículo es que emplear libros ilustrados sobre migraciones con el profesorado en formación contribuye a profundizar en aspectos vinculados con la educación emocional, hecho que lleva consigo promover actitudes prosociales que favorecen la acogida de las personas migrantes. Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: 1) Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en los principios de la educación emocional mediante libros ilustrados sobre migraciones para que el profesorado en formación desarrolle distintas alfabetizaciones y competencias en las clases de inglés como lengua extranjera; 2) promover la reflexión sobre la educación emocional y su importancia en el desarrollo de actitudes prosociales, y 3) conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia didáctica en la que ha participado. La pregunta de investigación que se tratará de responder es: ¿Son los libros ilustrados sobre migraciones textos multimodales adecuados para trabajar la alfabetización emocional, visual y cultural y para profundizar en competencias emocionales?

## 2. MARCO TEÓRICO

Ofrecer al alumnado una formación holística que le capacite para responder a las demandas sociales lleva consigo prestar atención a las emociones, de ahí que en este artículo se opte por emplear libros ilustrados como recurso pedagógico que permite profundizar en la educación emocional con el profesorado en formación. Dichos libros pueden ayudar a las/os niñas/os a adquirir conocimientos sociales y a desarrollar su personalidad (Legas, 2019) si se utilizan en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se conceda importancia al aprendizaje socioemocional (Fisher et al., 2019; Papen y Peach, 2021).

Trabajar con libros ilustrados también favorece el desarrollo de la empatía y la consideración por los demás (Kucirkova, 2019; Pan, 2019), lo que contribuye a reconocer y expresar emociones a la vez que se desarrolla también la comprensión de las emociones de los demás. Esto está claramente asociado con la inteligencia emocional (Hazrati et al., 2020) y la alfabetización emocional (Nikolajeva, 2013). Ambas deben desarrollarse desde la primera infancia para que las/os niñas/os aprendan habilidades para identificar emociones, lo que será beneficioso para el desarrollo de relaciones sociales positivas. Hazrati et al. (2020) ofrecen una definición muy clara de inteligencia emocional: “La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los sentimientos de los demás, la capacidad de motivarse a sí mismo y la capacidad de gestionar bien las emociones en uno mismo y en la construcción de relaciones con los demás” (p. 51). Además, la alfabetización emocional se puede definir como la capacidad de identificar, comprender y expresar emociones de forma saludable (Sharp, 2001).

La competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que permite interactuar mejor con el mundo al comprender, manejar y expresar nuestras emociones de manera adecuada (Goleman, 1995, 1998, 2006; Tallón y Sikora, 2011). Monjas (2021) se refiere a la competencia socioemocional de la siguiente manera:

La competencia socioemocional es un constructo teórico y multidimensional, referido al conjunto de capacidades, habilidades y estrategias que permiten a la persona estructurar sus **cogniciones**<sup>1</sup>, **emociones** y **acciones**, considerando sus **objetivos** y

<sup>1</sup> La negrita de esta palabra y las siguientes aparecen en el texto original.

**metas** (para qué), su **motivación** (por qué), sus **valores** (el sentido), teniendo en cuenta sus **interlocutores** (con quién), las **exigencias y demandas de la tarea** a realizar (qué), el **momento** (cuándo) y el **contexto** y la situación específica (dónde), logrando resultados positivos y satisfactorios para la persona, sus interactores y las relaciones entre ellos (p. 125).

Los libros ilustrados también permiten trabajar multialfabetizaciones debido a su naturaleza multimodal. Profundizar en las distintas alfabetizaciones es esencial en una formación integral pues estas permiten ir más allá de los conocimientos al relacionarse con distintos tipos de competencias. Unsworth (2001, 2008a, 2008b, 2010) ha sido uno de los autores que más ha trabajado el concepto y la aplicación de las multialfabetizaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones de Unsworth han observado cómo estas están presentes en el aula, prestando especial a la relación entre la imagen y el texto escrito para construir los significados. El autor propone que se observen y se analicen los distintos recursos semióticos que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para sistematizar cómo estos facilitan el aprendizaje, relacionan los contenidos con el entorno social e introducen cuestiones culturales, promueven la adquisición de competencias o motivan al alumnado, entre otros.

En la última década se ha explorado el potencial de los libros ilustrados para desarrollar la alfabetización emocional debido a su influencia en las relaciones sociales entre el estudiantado y cómo pueden influir en el aprendizaje y el comportamiento de las/os estudiantes (Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos, 2022). Por ejemplo, Nikolajeva (2013) señala la importancia de las imágenes en el compromiso emocional y se refiere a la importancia de la empatía, que comienza a desarrollarse cuando las/os niñas/os toman conciencia de sus sentimientos y luego son capaces de reconocerlos en los demás: “Empatía, es decir, la capacidad de entender las emociones de otras personas es posiblemente la capacidad más importante que distingue a los seres humanos de otros organismos vivos”<sup>2</sup> (p. 249). De hecho, la empatía es crucial en el desarrollo de conductas prosociales que serán beneficiosas para las relaciones sociales positivas (Nikolajeva, 2018).

Numerosos estudios se han centrado en los beneficios de la alfabetización emocional en las/os niñas/os porque contribuye a mejorar el comportamiento y el bienestar, la regulación emocional, el desarrollo de diferentes habilidades y la motivación intrínseca, las relaciones interpersonales y el éxito académico, entre otros (Aggleton, 2017; Bensalah et al., 2016; Bland, 2018; Borba, 2018; Chad-Friedman et al., 2018). De hecho, promover el desarrollo emocional de las/os niñas/os desde edades tempranas será beneficioso para su experiencia y relaciones en la escuela y en su vida social. Poner en primer plano las emociones en el aula permitirá que el alumnado se involucre en un proceso de enseñanza-aprendizaje holístico en el que intervienen la comprensión social y la conciencia emocional.

Arizpe et al. (2023) consideran diferentes enfoques y contextos que pueden tenerse en cuenta al analizar los libros ilustrados. Del mismo modo, Goga et al. (2021) también exploran distintos enfoques teóricos y analíticos para examinar los libros ilustrados. Además, existen estudios que se centran en la interacción emocional entre mascotas y personajes de libros ilustrados, en los tipos de encuentros que se encuentran en la narrativa

<sup>2</sup> Traducción de la autora. La cita original es la siguiente: “Empathy, that is, the ability to understand other people’s emotions is arguably the most important capacity that distinguishes human beings from other living organisms” (Nikolajeva, 2013, p. 249).

y en el reconocimiento de las emociones de los animales por parte de los niños (Nakagawa y Koda, 2023; Shimatani y Koda, 2021). Otras/os autoras/es se concentran en las respuestas de las/os niños a los problemas sociales narrados en los libros ilustrados (Evans, 2018; Heggernes, 2019) y en los aspectos socioemocionales asociados con la lectura de libros ilustrados y el aprendizaje con ellos, lo que contribuirá a la comprensión social y al desarrollo de las emociones, donde la empatía tiene un papel central (Batini et al., 2021; Brokamp et al., 2019).

Algunos estudios destacan la importancia de ver el rostro humano de las personas migrantes y refugiadas para promover una ética del cuidado que contribuya a visibilizar su realidad y contribuir a mejorarla (Dudek, 2018; Duckels y Jaques, 2020). En definitiva, las investigaciones coinciden en la importancia de promover las emociones en el desarrollo personal desde la primera infancia para que las/os niñas/os puedan beneficiarse de la autoconciencia y sus efectos en la promoción de relaciones sociales positivas (Luther, 2023).

Se ha prestado especial atención en la investigación a la importancia del papel de las/os docentes que orientan al alumnado en la lectura y actividades asociadas a los libros ilustrados sobre temas sociales para que las/os alumnas/os mejoren su empatía y desarrollen valores sociales mientras aprenden (Casale et al., 2018; Thompson y Melchior, 2020). Del mismo modo, existen estudios que ahondan en la importancia del profesorado para profundizar en la ideología y promover el pensamiento crítico por medio de libros ilustrados (García-González et al. 2019). Por lo tanto, es crucial que las/os lectoras/es se abran más a las minorías una vez que profundicen en su realidad y sean capaces de superar su representación como 'los otros', no integrados en el grupo principal (Tomsic y Deery, 2019) y supremacista blanco (Sciarba, 2020).

### 3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es mixta pues, por un lado, se ofrecen aspectos cualitativos-descriptivos y por otro lado se presentan algunos datos cuantitativos, tal y como se describirá en esta sección.

#### 3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La asignatura *Teaching English to Young Learners* es una asignatura obligatoria de tres créditos para el alumnado matriculado en la especialidad en educación en la *Universidad de la Comisión Nacional de Educación de Cracovia*. Se imparte una vez por semana durante una hora y media en el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado de Estudios Ingleses. Los contenidos se relacionan con aspectos esenciales para enseñar inglés en educación primaria entre los que destacan los siguientes: las teorías sobre el aprendizaje, la preparación y el control de las clases, la evaluación, la enseñanza de la gramática y el vocabulario, el empleo de juegos, canciones, videos y actividades dramáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de distintas alfabetizaciones.

El número total de personas matriculadas en la asignatura en el curso 2023-2024 fue 47. El 74,5% son mujeres, (35 personas), el 21,3% son hombres (10 personas) y el 5,25% restante (2 personas) prefiere no decir su sexo. El estudiantado tiene entre 20 y 25 años, su nivel de inglés es C1 (Consejo de Europa, 2020) y quiere dedicarse a la docencia en

primaria cuando acabe la carrera y complete un máster relacionado con la enseñanza. La asignatura se imparte en dos grupos con el fin de que la enseñanza sea efectiva (21 en grupo 1 y 26 en grupo 2). Antes de esta asignatura centrada en la enseñanza en primaria el alumnado solo ha cursado la asignatura *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL), por lo que los conocimientos sobre didáctica son básicos.

La propuesta didáctica que e presenta en este artículo se llevo a cabo en marzo de 2024 gracias a una beca Erasmus de *Teaching Staff*. La selección de este contexto se justifica por ser Polonia uno de los países que más personas refugiadas procedentes de Ucrania ha acogido en los últimos años debido al conflicto armado que vive el país desde el año 2022. Esto ha llevado consigo la escolarización de niñas/os de Ucrania en las escuelas polacas. Por tanto, nos pareció importante trabajar con libros ilustrados sobre migraciones para que el alumnado que se preparaba para ser docente en el futuro pudiera explorar el potencial de este material no solo para revisar aspectos léxicogramaticales en inglés sino también para profundizar sobre la realidad de las personas migrantes y refugiadas en el aula.

### 3.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados en esta investigación son, por un lado, las notas que la profesora, en su rol de investigadora, tomó en clase mientras el alumnado realizaba las actividades diseñadas enmarcadas en el desarrollo de distintas alfabetizaciones, entre las que la emocional, la cultural y la visual ocupan un lugar central. Por otro lado, se presentan algunos datos cuantitativos basados en el cuestionario anónimo en *Google Forms* que el alumnado tenía que completar al final de la práctica (vid. Anexo). Gracias al cuestionario el alumnado pudo expresar su opinión sobre el empleo de libros ilustrados sobre migraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su relación con la alfabetización emocional y el desarrollo de competencias, entre otros aspectos. La profesora diseñó el cuestionario con 15 preguntas y sus datos fueron analizados de manera manual. Hay 5 preguntas dicotómicas, 9 preguntas de respuesta corta y 1 pregunta de opción múltiple. Los datos se analizaron estadísticamente con el *software Excel (Microsoft Office)* para obtener parámetros estadísticos univariados.

También se ofrecen datos cuantitativos por medio de una rúbrica que la profesora preparó con el fin de observar aspectos trabajados en la discusión en clase tras trabajar con los libros ilustrados seleccionados (vid. Tabla 1). Esta consiste en cinco ítems sobre la utilidad de los libros empleados para profundizar en temas globales, desarrollar multialfabetizaciones, entre otros aspectos. Dicha rúbrica fue completada tanto por la docente mientras el alumnado participaba en la discusión como por el estudiantado al final de la práctica. En la sección 4.2 se presentan los resultados.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

La profesora explicó los principios de la gramática visual propuestos por Kress y van Leeuwen (2021) con el fin de que el alumnado pudiera aplicarlos a distintos tipos de textos multimodales. Seguidamente, la profesora seleccionó los siguientes libros ilustrados relacionadas con las migraciones para que el alumnado pudiera explorar el significado de la imagen en dichos libros y profundizar en distintas alfabetizaciones: *My Name is Sangoel* (Williams et al., 2009), *Wishes* (Van y Ngai, 2021) y *My Name is not Refugee* (Milner, 2017).

Su selección se justifica porque se trata de libros que tratan distintos aspectos relacionados con los retos que viven la personas como migrantes o refugiadas y porque se reflejan distintos tipos de viaje migratorio, es decir, las personas que migran se desplazan en avión, en barco y a pie.

A continuación, la clase se dividió en tres grupos y a cada grupo se le asignaron dos dobles páginas de uno de los tres libros seleccionados para la práctica. Con independencia del libro asignado, el alumnado tenía que analizar brevemente las principales características observadas siguiendo los principios de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2021) y reflexionar sobre cómo estas inciden en la construcción multimodal del significado. A la vez que el alumnado analizaba la relación entre la imagen y el texto escrito en la construcción del significado, la profesora le pidió que anotara los principales aspectos gramaticales que se podían enseñar gracias a los libros ilustrados seleccionados (artículos, tiempos verbales, preposiciones, entre otros) y de qué manera lo harían con el alumnado de primaria.

Tras el análisis general de las dobles páginas, la profesora solicitó al alumnado que analizara cómo se representaban los personajes desde el punto de vista visual y explorara si el texto escrito era muy o poco relevante en la construcción de los personajes. Seguidamente, la docente propuso al estudiantado que realizara un listado de las principales emociones que reflejaban los personajes de los libros objeto de estudio. Se explicaron los principios básicos de la educación emocional y su relación con la inteligencia emocional, la alfabetización emocional y la competencia emocional. Así, se invitó al alumnado a reflexionar sobre el modo en que se podían explotar los libros seleccionados para trabajar las emociones del alumnado, prestando especial atención a la empatía por ser una competencia emocional necesaria para ponerse en el lugar de las personas migrantes protagonistas de los libros y entender las razones que llevan a las personas a iniciar el viaje migratorio.

A continuación, el alumnado completó un cuestionario en *Google Forms* con el fin de profundizar en el pensamiento crítico y en conocer su opinión sobre la práctica realizada (vid. Anexo). El estudiantado participó en una discusión en clase sobre el potencial de los libros ilustrados para trabajar temas sociales en primaria como la migración y para profundizar en la alfabetización emocional. Las/os alumnas/os organizaron sus ideas en los mismos grupos en los que habían trabajado las dobles páginas de los libros seleccionados. Seguidamente, se eligió un portavoz para que pusiera en común las ideas delante de toda la clase. Finalmente, cada persona pudo expresar su opinión sobre las ventajas de emplear libros ilustrados en el aula y su conveniencia para trabajar distintas alfabetizaciones, entre las que la emocional, la cultural o la visual son relevantes. Finalmente, tanto el alumnado como la docente completaron una rúbrica (vid. Tabla 1) en la que ocupan un lugar central el desarrollo de distintas alfabetizaciones.

#### 4. RESULTADOS

En la primera subsección se presentan los resultados del cuestionario completado por el alumnado de manera anónima y en la segunda los resultados de la rúbrica con los datos de la docente y del estudiantado.

#### 4.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Al preguntar al alumnado en la primera pregunta sobre la efectividad de los libros ilustrados como texto multimodal para usarse para trabajar la alfabetización emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje, el 100% ofrece una respuesta positiva. Con respecto a las razones que justifican su respuesta en la segunda pregunta, las/os alumnas/os destacan que ofrecen la posibilidad de introducir temas sociales de manera sencilla pues la imagen ayuda a entender la historia, especialmente si el alumnado no tiene en nivel adecuado para comprende bien el texto escrito. Estos libros ofrecen la posibilidad de trabajar vocabulario, gramática, temas globales como la migración, distintos tipos de competencias; se pueden relacionar con distintos enfoques pedagógicos. Se pueden usar en distintos niveles educativos y son textos adecuados para dotar a la enseñanza de contenido social.

Una de las ideas fundamentales en las respuestas es que estos libros invitan a sentir empatía con los personajes al mostrar sus emociones y las dificultades que sufren al emigrar, tal y como se puede ver en estas respuestas: “They can help identify feelings and emotions; they contribute to considering other people’s feelings” o “Students can relate with the stories through empathy and feeling sad about the characters and this can be extrapolated to real world experiences”. Se señala que los aspectos de la gramática visual analizados, como por ejemplo los ángulos, los planos o los marcos pueden contribuir a destacar aspectos vinculados con las emociones, aspectos que se relacionan con el pensamiento crítico.

Al preguntar al alumnado cómo definiría la alfabetización emocional en la tercera pregunta la mayoría de las respuestas hacen referencia a la comprensión, expresión y control de las emociones de manera efectiva con el fin de tener buenas relaciones, por ejemplo “Understanding, expressing, and managing emotions effectively to navigate”, “The capacity to communicate and describe one’s own feelings and knowing how to deal with them”, “The ability to empathize with other people and being able to process these emotions” o “Being able to understand and control your emotions and understand the emotions of others, to feel empathy”. En la cuarta pregunta, las principales palabras que el alumnado asocia a la alfabetización emocional son empatía y sentimientos. Otras palabras mencionadas son cuidado, bienestar, problema, solución, conocimiento, conciencia, sensibilidad, confianza, compasión o entendimiento, entre otras.

En lo que respecta al papel de las instituciones educativas en la promoción de la alfabetización emocional en la pregunta quinta, todo el alumnado coincide en que juegan un papel importante pues se trata de una alfabetización importante que se ha de trabajar más por medio de materiales que la incluyan, por medio de metodologías cooperativas que permitan aplicarlay por medio de la organización de seminarios que permitan al alumnado tomar conciencia de la importancia de esta alfabetización. Se destaca la necesidad de disponer de más recursos para poder formarse en este tema y también se señala que sería conveniente que “Educational institutions should offer emotional support in the form of counselling or support groups” debido a la importancia de esta cuestión. En varias respuestas se demanda más implicación por parte de las instituciones como en la siguiente: “The institutions should pay more attention to it. We are used to children being taught very theoretical concepts but I find it important to also teach them how to navigate their emotions so that in the future they are more sensitive to struggles of others”.

Con respecto a la posibilidad de mejorar la alfabetización emocional con el tiempo en la sexta pregunta, el 97,9% del alumnado considera que es posible hacerlo, frente a un

2,1% que ofrece una respuesta negativa. Al pedir al alumnado que justifique su respuesta en la pregunta séptima, el alumnado indica que todo se puede mejorar si se trabaja de manera adecuada, especialmente en los contextos educativos. Se señala que contribuye a mejorar la alfabetización emocional tomar conciencia de las emociones, profundizar en la manera adecuada de expresarlas y gestionarlas para tener buenas relaciones sociales y trabajar el pensamiento crítico. Otras personas señalan que para mejorarla es fundamental que el alumnado sea consciente de lo que implica esta alfabetización, de ahí la importancia de que el profesorado esté preparado para trabajarla en el aula. Algunas de las respuestas son las siguientes: “I think, that through interacting with others in different situations, our emotional literacy can be enhanced, we can be more sensitive and understanding” o “We can improve it through exposure to different materials or simply practice and focus on emotional literacy”.

Al preguntar al alumnado en la octava pregunta si considera que la alfabetización emocional es importante en la construcción y el mantenimiento de relaciones sanas con otras personas, el 100% ofrece una respuesta afirmativa. El alumnado ofrece las razones que justifican su respuesta en la pregunta novena. El estudiantado señala la necesidad de entender las propias necesidades y las de otras personas con respuestas como la siguiente: “Because we need to be able to recognize what we feel, have a healthy relationship with yourself to know how to cope up with others”. También se indica que esta alfabetización es crucial para empatizar con los sentimientos y emociones de otras personas, por ejemplo, “Sometimes we can see ourselves reflected in them and other times people around us, allowing to see situations from another side”. También se hace referencia a la importancia de tener límites claros y a saber respetar los límites de otras personas, además de conocer las propias emociones con el fin de saber manejarlas de manera asertiva.

Con respecto al análisis de las competencias que el alumnado ha desarrollado más gracias a la práctica realizada en la décima pregunta destacan el pensamiento crítico, compartir emociones, la comunicación y la empatía, seguida de otros aspectos como la conciencia global y la interculturalidad, tal y como se puede ver en la Figura 1. Se hace referencia en menor medida a la resolución de conflictos, al trabajo en equipo o a la cooperación.

10. What competences do you think you have developed while working with picture books during the teaching-learning process?

47 respuestas

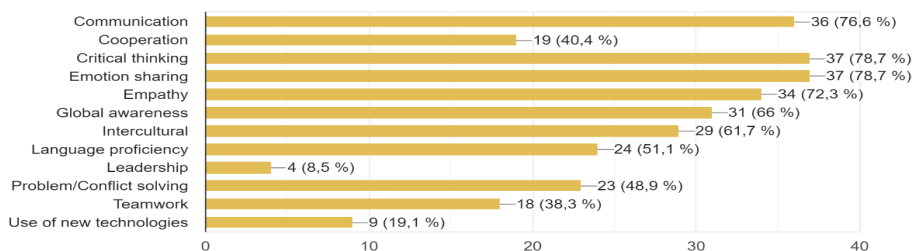


Figura 1. Respuestas a la pregunta 10.

Fuente. Elaboración propia.

La pregunta undécima consulta al estudiantado si su nivel de conciencia social ha aumentado gracias a trabajar con libros ilustrados. El 100% ofrece una respuesta positiva. Las principales razones que justifican esta respuesta en la duodécima pregunta son las siguientes: se invita a tener un nuevo punto de vista sobre las migraciones en las que se pone el foco de atención en las dificultades que las personas que migran padecen, es decir, se incita a las/os lectoras/as a empatizar y a ponerse en el lugar de las personas migrantes, especialmente si se conoce a personas que han vivido el proceso migratorio en primera persona; trabajar la migración como tema global en el aula ha permitido tener una mejor comprensión del tema y escuchar otras opiniones, a la vez que se ha profundizado en las posibilidades que los libros ilustrados ofrecen como recurso pedagógico en las clases de inglés. Varias personas señalan que han mejorado su empatía y comprensión de la complejidad del viaje migratorio. Algunas de las respuestas del alumnado son las siguientes: “They helped to raise awareness, spark discussions, and foster empathy among us by presenting diverse perspectives and experiences related to migration” o “I think migration is not talked about often enough so it was very helpful”.

El 100% del alumnado ofrece una respuesta afirmativa en la pregunta decimotercera al preguntarle si consideran que los libros ilustrados son textos multimodales adecuados para introducir aspectos interculturales y conciencia global en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las principales razones ofrecidas en la pregunta para justificar la respuesta afirmativa de la pregunta 13 son las siguientes: los libros ilustrados permiten discutir y realizar actividades para profundizar en la realidad de personas de otras culturas y en las dificultades que las llevan a emigrar. Profundizar en las imágenes y en los aspectos léxico-gramaticales que aparecen en ellas permite observar los aspectos interculturales de manera multimodal y observar si el texto escrito refuerza la imagen, la matiza, entre otros. Los libros ilustrados favorecen que el alumnado trabaje por grupos y pueda establecer relaciones entre el contenido de los mismos y las experiencias personales, de modo que se puedan establecer contrastes entre la cultura propia y la de los personajes. Algunas respuestas indicant lo siguiente: “They are appropriate because they connect not only the text but also meaningful visuals which enable students to interpret the book in a way they feel, it is more personal, cultural” o “Picture books “have” the power to explain challenging topics in a very delicate way, that’s why students can understand certain topics clearly”.

#### 4.2. RESULTADOS DE LA RÚBRICA

La rúbrica que se presenta en la Tabla 1 presenta los ítems a los que tanto la profesora como el alumnado han prestado atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la primera línea se presentan los resultados de las respuestas de la profesora y en la segunda los del alumnado.

*Tabla 1.* Rúbrica con escala de Likert para la práctica sobre libros ilustrados y educación emocional

Aspectos a evaluar	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5 Totalmente de acuerdo
	Profesora				
	Alumnado				
Actitudes prosociales, valores y perspectivas hacia la inmigración.					100% 100%
Discusión sobre temas globales (migración, igualdad, etc.).					100% 100%
Alfabetización cultural y conciencia global (conocimiento de aspectos culturales y desarrollo de la competencia intercultural).				66,66% 50%	33,33% 50%
Alfabetización emocional (empatía y comprensión de la situación de los personajes en los libros ilustrados).			33,33% 33,33%	66,66% 66,66%	
Alfabetización visual (habilidad para ver la importancia de las imágenes en la construcción de significados) y aplicación de los contenidos de la gramática visual.					100% 100%

Con respecto al primer ítem sobre la observación de actitudes prosociales y valores hacia la inmigración mientras el alumnado realizaba la práctica, tanto la profesora como el alumnado marcan 5 en la escala de Likert. Esto muestra que al tratarse de libros ilustrados donde la inmigración es el tema central el alumnado mostró actitudes sociales positivas sin dificultad.

De manera similar, el 100% de las respuestas seleccionan 5 en la escala al analizar la pertinencia de los libros ilustrados seleccionados para discutir sobre temas globales de modo que el alumnado pueda ampliar su mirada sobre el tema que se trata. Este es fundamentalmente la migración en este caso, pero también otros temas como la igualdad o el papel de las mujeres en las migraciones pues en alguno de los libros seleccionados es la madre la que emprende el viaje migratorio.

En el tercer ítem centrado en analizar la conveniencia de los libros ilustrados sobre migraciones empleados en la práctica para trabajar la alfabetización cultural y tomar conciencia de aspectos globales, hecho que se relaciona con la competencia intercultural, el 50% del alumnado elige 4 y 5 en la escala. Sin embargo, la profesora considera que solo el 33,33% del alumnado ha profundizado de manera detallada en estos aspectos y debe tener un 5 en la escala. El resto, es decir el 66,66%, es evaluado con un 4 en la escala debido a las respuestas que la profesora observe en la discusión en clase y en el trabajo en los grupos. Ambas respuestas confirman que los libros ilustrados son materiales adecuados para trabajar aspectos culturales en el aula y potenciar la competencia intercultural que contribuirá al desarrollo del alumnado como ciudadanía global.

En lo que respecta al cuarto ítem, es interesante observar que los resultados del alumnado y de la profesora coinciden: en este caso no se ofrecen respuestas 5 en la escala; el 66,66% selecciona 4 y el 33,33% selecciona 3. Esto muestra que es necesario incidir más en la alfabetización emocional e invitar al alumnado a profundizar en los principios de la educación emocional para conocerse mejor y tener mejores relaciones interpersonales. También es conveniente incidir más en las emociones de los personajes para extrapolarlas y establecer relaciones con las que sienten las personas cuando migran.

Finalmente, al observar la conveniencia de la práctica realizada para trabajar la alfabetización visual y emplear los contenidos de la gramática visual en la práctica, de nuevo coinciden las respuestas del alumnado y de la profesora en el 5 de la escala. Esto indica que la naturaleza multimodal de los libros ilustrados los convierte en un material adecuado para trabajar esta alfabetización de manera explícita, así como para poder aplicar los principios propuestos por Kress y van Leeuwen (2021) para analizar textos multimodales.

## 5. DISCUSIÓN

El presente estudio ha destacado que la enseñanza actual requiere la propuesta de marcos efectivos de alfabetización para el alumnado donde la alfabetización emocional ha de estar presente para que la enseñanza sea efectiva. El estudio también sugiere que se han de emplear metodologías activas que concedan al alumnado un papel central en el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que aprenda haciendo y sea el motor de su propio aprendizaje (González Mujico y Lasagabaster, 2019; Llorente-Cejudo et al., 2022). Estas metodologías en las que el alumnado aprende haciendo mientras realiza las actividades tendrán un efecto en el desarrollo de conductas prosociales en las que la empatía hacia la realidad de otras personas, en concreto migrantes en el caso de nuestro estudio, ocupa un lugar central (Nikolajeva, 2018). Así, la formación que se ofrece es holística pues permite al alumnado formarse de manera integral, teniendo en cuenta las emociones.

Concurrimos con autores como Fisher et al. (2019) y Papen y Peach (2021) en la efectividad de los libros ilustrados para potenciar un aprendizaje socioemocional en el que la competencia socioemocional ocupa un lugar central (Monjas, 2021). Esto se debe a que se trata de un material que, además de permitir revisar contenidos gramaticales como tiempos verbales, artículos o preposiciones, entre otros, favorece la reflexión sobre la realidad de las personas migrantes e invita a empatizar con la misma (Kucirkova, 2019; Pan, 2019).

El estudio confirma que la preparación de actividades basadas en libros ilustrados sobre migraciones que potencien la reflexión sobre la realidad migratoria a través de la narrativa de los mismos contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional. Esto es posible al ofrecer al alumnado la posibilidad de identificar y comprender las emociones de los personajes y aplicarlas a las personas migrantes (Hazrati et al., 2020). Además, los resultados del estudio sugieren, al igual que autores como Bland (2018) o Borba (2018), que la alfabetización emocional contribuye al bienestar del alumnado al permitirle tomar conciencia de las propias emociones y mejorar las relaciones interpersonales o la motivación, de modo que se facilita el autoconocimiento. Esto lleva consigo una mayor conciencia emocional y una mejor integración social (Aggleton, 2017; Chad-Friedman et al., 2018).

En la misma línea que Arizpe et al. (2023) y Goga et al. (2021) consideramos que otra ventaja de los libros ilustrados es su conveniencia para utilizarse en distintos contextos, de ahí que se puedan usar en este estudio en la enseñanza universitaria. Además, su empleo permite la aplicación de distintos enfoques teóricos y analíticos, de ahí que en este estudio se expliquen los principios de la gramática visual para su análisis y los principios de la educación emocional.

La temática de los libros ilustrados determina los aspectos en los que se puede profundizar en el aula. En este sentido, el hecho de que la narrativa de los libros seleccionados se centre en los retos y emociones de las personas migrantes contribuye a que el alumnado reflexione sobre problemas sociales actuales (Evans, 2018; Heggernes, 2019). Además, siguiendo a Batini et al. (2021) y Brokamp et al. (2019) valoramos que se trata de materiales que contribuyen a la comprensión social, es decir, en este caso el estudiantado profundizará en todos los aspectos implicados en las migraciones, incluidas las emociones asociadas a las mismas, de modo que desarrollará la autoconciencia (Luther, 2023).

Al igual que Casale et al. (2018) y Thompson y Melchior (2020) se estima que la efectividad de las actividades basadas en los libros seleccionados en este estudio ha dependido de la preparación e implicación del profesorado al incidir en la necesidad de profundizar en valores y competencias sociales a la vez que en los contenidos. Además, coincidimos con Tomsic y Deery (2019) y Sciurba (2020) en que es fundamental que el profesorado guíe al alumnado a profundizar en la construcción de las personas migrantes en contraste con el grupo mayoritario para superar actitudes colonialistas o de supremacía.

## 6. CONCLUSIONES

Promover una enseñanza universitaria basada en distintas alfabetizaciones y competencias, entre las que la emocional ocupa un lugar central, es esencial para formar profesionales críticos, activos y con capacidad para hacer frente a las demandas de la sociedad y del mercado laboral. El hecho de que la educación tenga que preparar al alumnado para las demandas sociales actuales justifica la conveniencia de emplear la educación emocional como enfoque pedagógico en la educación superior.

La propuesta didáctica presentada incide en los beneficios de trabajar con libros ilustrados sobre migración en una universidad polaca por ser Polonia uno de los países que más han acogido a la población de Ucrania desde que empezó el conflicto con Rusia en 2022. Entre estos beneficios se encuentran potenciar los principios de la ECG al ser la migración un tema global, desarrollar la empatía y actitudes prosociales relacionadas con las personas migrantes y refugiadas, aspectos que se relaciona con la educación emocional, profundizar en otras culturas y en los beneficios del intercambio cultural, aspecto vinculado a la educación intercultural, desarrollo de diferentes competencias, incluidas las emocionales y las sociales, aspecto que beneficiará las relaciones sociales. Todos estos aspectos contribuyen al desarrollo del alumnado como ciudadanía planetaria, con capacidades para hacer frente a los retos sociales, entre los que se encuentran las migraciones.

Los resultados de este estudio muestran que los libros ilustrados seleccionados contribuyen a promover multialfabetizaciones como la emocional, cultural y visual, entre las que la emocional tiene especial importancia central al ofrecer al alumnado oportunidades

de reflexionar sobre la realidad de las personas migrantes y sobre las emociones vinculadas al proceso migratorio. En este sentido, los diferentes modos, especialmente la imagen, sumergen al estudiantado en el mundo de la historia, en la cultura y en las emociones de los personajes. De hecho, el uso de libros ilustrados favorece el uso de una pedagogía de alfabetización múltiple donde las/os niñas/os van más allá de explorar el texto escrito y las imágenes al inferir otros significados, que incluyen aspectos emocionales y culturales.

Una de las limitaciones del estudio es que solo se ha aplicado en una asignatura en una universidad polaca. En futuros estudios sería conveniente emplearla con más grupos de estudiantes en Polonia. Otra posibilidad sería diseñar una práctica similar y aplicarla en una universidad española con alumnado en formación para ser docentes de primaria. También se podría aplicar un estudio similar en otras carreras para observar si los resultados varían. Otra de las limitaciones del estudio se encuentra en que es necesario diseñar más prácticas en las que se trabajen otras alfabetizaciones por medio de libros ilustrados o de otros textos multimodales como películas, textos publicitarios o mangas, entre otros. Además, una limitación es que la encuesta que se ha empleado no está testada, por lo que su fin fundamental es conocer la opinión del alumnado que ha participado en la práctica descrita sobre algunos aspectos esenciales en la misma. Otra limitación es el número de libros ilustrados que se han empleado. Sería interesante observar en otros estudios si los resultados serían los mismos al emplear otros libros ilustrados en los que se hiciera mención a otros aspectos vinculados a las migraciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aggleton, J. (2017). "What is the use of a book without pictures?" An exploration of the impact of illustrations on reading experience in *A Monster Calls*. *Children's Literature in Education*, 48(3), 230-244.
- Arizpe, E., Noble, K., y Styles, M. (2023). *Children reading pictures: New contexts and approaches to picturebooks*. Routledge.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., y Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-48. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Bensalah, L., Caillies, S., y Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31.
- Bland, D. (2018). Using drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 342-352.
- Borba, M. (2018). Nine competencies for teaching empathy. *Educational Leadership*, 76(2), 22-28.
- Brokamp, S. K., Houtveen, A. A., y van de Grift, W. J. (2019). The relationship among students' reading performance, their classroom behavior, and teacher skills. *The Journal of Educational Research*, 112, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1411878>
- Casale, C., C. Thomas, A., y Simmons, T.M. (2018). Developing empathetic learners. *Journal of Thought*, 52(3-4), 3-18.
- Chad-Friedman, E. Lee, Y., Liu, X., y Watson M.W. (2018). The effects of visual arts pedagogies on children's intrinsic motivation, creativity, artistic skill, and realistic drawing ability. *The Journal of Creative Behaviour*, 53(4), 482-495.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (CEFR). *Companion volumen*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

- Crous, G., Rodríguez-Rodríguez J., y Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.550001>
- Dudek, D. (2018). Seeing the human face: Refugee and asylum seeker narratives and an ethics of care in recent Australian picture books. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(4), 363-376.
- Duckels, G., y Jaques, Z. (2020). Visualising the voiceless and seeing the unspeakable: Understanding international wordless picturebooks about refugees. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 11(2), 124-150.
- Evans, J. (2018). We are all born free and equal. But are we? Children's responses to issues of conflict, migration and refugees in picturebooks. *Education 3-13*, 46(7), 782-801.
- Fisher, D., Frey, N., Marsh, J. P., y Gonzalez, D. (2019). The links between social and emotional learning and literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 115-117. <https://doi.org/10.1002/jaal.963>
- García-González, M., Véliz, S., y Matus, C. (2019). Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks. *Pedagogy, Culture & Society*, 28 (4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858>
- Goga, N., Iversen, S. H., y Teigland, A.-S. (Eds.) (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-03>
- González Mujico, F., y Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 motivation and English proficiency through technology. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 59-78.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Arrow Books.
- Hazrati, R., Fitri, S., y Wirasti, R., M., K. (2020). The developing a pictured story book as emotional intelligence for low grade elementary school students. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2(1), 50-52. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v2i1.1962>
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 7(2), 37-60.
- Íñiguez-Berrozpe, T., Coma-Roselló, T., Elboj-Saso, C., Romero-Martín, S., Aiger Vallés, M., Laguna Hernández, M., Cáncer Lizaga, P., Sierra Berdejo, M.J., y Gómez Puyoles, J. (2023). Education and social responsibility. Training committed teachers from the analysis of an educational center. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(2), 133-150. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19132>
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. 3ª ed. Routledge.
- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A Conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in Psychology*. 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>
- Legas, A. M. (2019). The human elements of child story books. *International Journal of Literature and Arts*, 7, 38-42.
- Llorente-Cejudo, C., Gil-Quintana, J., y Hurtado-Mazeyra, A. (2022). Editorial. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 7-10.
- Luther, V. L. (2023). More than words: Using children's literature to promote self-awareness in the primary grades. *The Language and Literacy Spectrum*, 33(1), 1-14. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/lils/vol33/iss1/3>
- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Milner, K. (2017). *My name is not refugee*. Hussar Books.
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Nakagawa, J., y Koda, N. (2023). Emotional depictions of dogs and cats in interactions with humans in picture books. *People and Animals: The International Journal of Research and Practice*, 6(1), 1-12. <https://docs.lib.purdue.edu/paij/vol6/iss1/4>

- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- \_\_\_\_\_. (2018). Emotions in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110–118). Routledge.
- Pan, D. (2019). Picture book reading and the education of life philosophy for children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 341, 997-1000.
- Papen, U., y Peach, E. (2021). *Picture books and critical literacy: using multimodal interaction analysis to examine children's engagements with a picture book about war and child refugees*. *Australian Journal of Language and Literacy*, 44(1), 61-74.
- Sanjuán-Álvarez, M., y Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Emotional processes of reading and learning in an illustrated non-fiction book and in a textbook. *Publicaciones*, 52(1), 79-99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Sciurba, K. (2020). Depicting hate: Picture books and the realities of white supremacist crime and violence. *Teachers College Record*, 122(8), 1-28.
- Shimatani, H., y Koda, N. (2021). Dogs and cats and their relationships with humans as depicted in picture books. *International Journal of Literature and Arts*, 9, 63-69.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy: A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. David Fulton Publishers.
- Tallón, R., y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Thompson, E., y Melchior, S. (2020). Improving empathy in children: Interactive read-aloud as a counseling intervention. *Journal of Creativity in Mental Health*, 15(2), 199-211.
- Tomsic, M., y Deery, C. M. (2019). Creating “them” and “us”: The educational framing of picture books to teach about forced displacement and today’s “refugee crisis.” *History of Education Review*, 48(1), 46-60.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press.
- \_\_\_\_\_. (Ed.) (2008a). *New literacies and the English curriculum*. Continuum.
- \_\_\_\_\_. (Ed.) (2008b). *Multimodal semiotics. Functional analysis in contexts of education*. Continuum.
- \_\_\_\_\_. (2010). Resourcing multimodal literacy pedagogy. Toward a description of the meaning-making resources of language-image interaction. En T. Locke (Ed.), *Beyond the grammar wars* (pp. 276-293). Routledge.
- Van, M. T., y Ngai, V. (2021). *Wishes*. Orchard Books.
- Williams, K. L., Mohammed, K., y Stock, C. (illust.) (2009). *My name is Sangoel*. Eerdmans Books for Young Readers.

## ANEXO. CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL.

1. Do you think that picture books are effective multimodal texts to work on emotional literacy in the teaching-learning process?

Yes | No

2. Why? Why not? Please justify your answer.

3. How would you define emotional literacy?

4. Choose at least three words that you associate with emotional literacy.

5. What role do you think educational institutions should play in promoting emotional literacy among students?

6. Do you think emotional literacy can be developed and improved over time?

Yes | No

7. Why? Why not? Please, justify your answer.

8. Do you believe emotional literacy is important in building and maintaining healthy relationships with others?

Yes | No

9. Why? Why not? Please, justify your answer.

10. What competences do you think you have developed while working with picture books during the teaching-learning process?

Communication

Cooperation

Critical thinking

Emotion sharing

Empathy

Global awareness

Intercultural knowledge

Leadership

Problem/Conflict solving

Teamwork

Use of new technologies

Visual literacy

Language proficiency

Others (please, specify)

11. Has your level of awareness of social topics such as migration improved with the picture books used in the classroom?

Yes | No

12. Why? Why not? Please justify your answer.

13. In your opinion, are picture books appropriate multimodal texts to introduce intercultural aspects and global awareness in the teaching-learning process?

Yes | No

14. Why? Why not? Please, justify your answer.