



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Léeme-léete: la educación emocional a través de la literatura

Trabajo fin de grado presentado por:	Pilar Vidal Catalá
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Directora:	Gloria Gallego

Ciudad: Valencia
junio de 2014
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la educación (Teorías del aprendizaje, motivación, orientación educativa, condicionantes biosociológicos, psicopatología de la educación y psicología social).

RESUMEN

Este trabajo pretende realizar una investigación sobre cómo la literatura infantil puede influir en el desarrollo emocional del niño y qué proyectos y propuestas se han realizado al respecto. Se busca identificar y analizar la influencia de un adecuado acercamiento a la literatura infantil en los primeros años de vida del niño como recurso para potenciar el aprendizaje emocional. Teniendo en cuenta que el niño se encuentra en una etapa prelectora, será fundamental el papel de padres y docentes, su adecuada formación, información y disposición. La investigación se basa en una exploración bibliográfica que analiza los estudios realizados sobre la inteligencia emocional, la literatura infantil y su interrelación. Las conclusiones alcanzadas cimentan la existencia de una relación entre un conveniente acercamiento a la literatura infantil y el desarrollo emocional del niño. Y sugieren la necesidad de considerar la literatura infantil como un recurso fundamental en su desarrollo integral.

Palabras clave: Emoción, literatura, creatividad, familia, desarrollo integral.

ABSTRACT

The objective of this piece of work is to carry out an investigation into how children's literature can influence the emotional development of a child and to describe the various projects and research proposals on which this investigation has been based. The aim has been to identify and analyse the influence of an appropriate approach to children's literature during the first years of life of the child, as a resource to develop the potential of the child's emotional learning. Taking into account that the child is still at the pre-reading stage, the role of the parents and teachers will be fundamental to the child's appropriate development, knowledge and behaviour. This investigation is based on bibliographical research which analyses various studies carried out in relation to the inter-relation between emotional intelligence and children's literature. The conclusions drawn serve to cement the existence of the direct link between the

appropriate approach to children's literature and the emotional development of the child. They also suggest that it is essential to consider children's literature as a basic resource for the child's integral development.

Key words: Emotion, literature, creativity, family, integral development.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	7
1.2.1. Objetivo general.....	7
1.2.2. Objetivos específicos.....	7
1.3. METODOLOGÍA	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. La emoción.....	8
2.2. Concepto de inteligencia. Evolución desde la concepción clásica a la teoría de la inteligencia emocional.....	9
2.3. La competencia y la educación emocional.....	13
2.4. Los primeros años.....	17
2.5. La literatura infantil.....	19
2.6. Literatura y juego.	26
2.7. Qué se está haciendo y qué se puede hacer.....	29
3. CONCLUSIONES.....	31
4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	33
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de fin de Grado en Educación Infantil pretende poner en evidencia los beneficios que puede aportar un adecuado acercamiento a la literatura infantil desde los primeros años de vida en el desarrollo emocional del niño.

La educación es una tarea compleja, vulnerable y exigente, que implica a escuela, familias y comunidad, y que debe atender a todas las dimensiones y desarrollos de la persona (cognitivo, afectivo, comunicativo, social, etc.), que van evolucionando de forma interrelacionada de acuerdo con el desarrollo psicoevolutivo del niño, alimentándose entre ellos.

Informes de relevancia social y académica cuestionan desde hace un tiempo la eficacia de nuestro sistema educativo (Fernández Berrocal, 2008). Son motivo de alarma las conductas violentas y antisociales, la falta de motivación, el fracaso escolar, etc. (Jiménez Benedit, 2008).

El pequeño Darío (11 años, sexto de primaria en un colegio público de Madrid) no atiende en clase de lengua porque se aburre y se dedica a interrumpir y a molestar a sus compañeros. La profesora, tensa porque el curso se agota y apenas ha cumplido la mitad del temario impuesto por Educación, pierde los nervios, grita y castiga al alumno a salir al pasillo. Al día siguiente, la escena se repite. Y también la semana siguiente, y la otra, y la otra, y así hasta entrar en una espiral perversa que a ella la sitúa al límite de su resistencia y al chico lo va hundiendo en un pozo del que no sabe cómo salir y que le genera rechazo a acudir cada día a ese lugar desagradable llamado colegio (Prades, 2008).

Algunos autores apuntan, como alternativa, el desarrollo de la educación emocional.

Goleman (2008), en su conocida obra *Inteligencia emocional*, señala:

(...) el aprendizaje social y emocional es el ingrediente fundamental de los programas que no sólo aumentan la tasa de aprendizaje infantil, sino que también impiden la aparición de problemas tales como la violencia. Hoy en día podemos afirmar sin duda alguna que la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no sólo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico (Goleman, 2008, p. 12).

Según Bisquerra (2012) la forma ideal de reducir los futuros niveles de violencia, aumentar el altruismo y prevenir algunos trastornos de la salud, requiere la puesta en práctica precoz de un aprendizaje emocional y social. Dice este autor que:

La inteligencia emocional tiene aplicaciones en la “prevención inespecífica”. Una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en el consumo de drogas, comportamientos de riesgo (conducción temeraria, violencia, delincuencia, etc.). Hay evidencias de la importancia y de la necesidad de adquirir competencias emocionales por parte de la infancia y de la adolescencia de cara al desarrollo profesional y personal (Bisquerra, 2012, p. 9).

Esta idea es compartida por otros autores, como Jiménez Bénédict, quien opina que “la educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional, puede ser una valiosa ayuda para encarar con mayores posibilidades de éxito los retos a que se enfrenta el sistema educativo”. (Jiménez Bénédict, 2008, p. 13)

Una adecuada gestión de las competencias emocionales potencia los procesos de aprendizaje, al influir en factores como la motivación, la autoestima, la autonomía, el clima escolar, etc. Un conveniente desarrollo afectivo le dará al niño seguridad para desarrollar tareas sociales y cognitivas propias de su edad y avanzar en su desarrollo unitario e integral.

Por otra parte, Pérez Sancho recoge tres aspectos fundamentales que justifican la necesidad de desarrollar en los niños un aprendizaje social y emocional (Pérez Sancho, 2011):

- Beneficia el proceso de aprendizaje, al potenciar el autocontrol, la motivación, el control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la perseverancia, etc.
- Ayuda a prevenir conductas violentas y antisociales en las aulas.
- Es un factor indispensable para el desarrollo de una Educación Personalizada que aspire a la formación integral de la persona.

Como afirma Goleman:

En la actualidad dejamos al azar la educación emocional de nuestros hijos con consecuencias más que desastrosas. Como ya he dicho una posible solución consistiría en forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas a la mente y el corazón (Goleman, 2008, p. 30).

Pues las emociones influyen en todos los ámbitos de la persona. En relación con la autoestima, Cava y Musitu (2003) citan numerosos estudios que relacionan la baja autoestima con dificultades de relación social, mayor probabilidad de depresión y ansiedad, mayores tasas de absentismo y abandono escolar, problemas graves de violencia y conducta agresiva en el aula.

Hay estudios, como el de Friedman y Boothby-Kewley (1987), en los que se descubrió que las personas que experimentaban ansiedad crónica, prolongados períodos de tristeza y pesimismo, tensión continua u hostilidad incesante, tenían el doble de riesgo de contraer una enfermedad. Es decir, las emociones perturbadoras son también un factor de riesgo para la salud.

La educación emocional también repercute en la labor docente. Las emociones propias y la forma de gestionarlas influyen en los estados de ánimo de los demás. Como afirma Fernández (citado por Cava y Musitu, 2003, p. 2): “El clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el

eslabón necesario para una tarea educativa eficaz”. Es decir, entre docentes y alumnos, entre padres e hijos, debe generarse una relación basada en la confianza, el respeto mutuo y unas expectativas realistas, todo lo cual requiere una adecuada gestión emocional.

En definitiva, como afirma Carpena en su artículo:

El desarrollo de las competencias emocionales es posible y deseable. Ser emocionalmente inteligente se correlaciona directamente con el mejor desarrollo de las otras competencias, comporta bienestar personal, favorece todas las capacidades de aprendizaje y las relaciones armónicas. Poder actuar para cambiar contribuye a conformar la visión individual y social de uno mismo de forma positiva lo que revierte en los niveles de una autoestima ajustada. El alumnado con buenas competencias emocionales y sociales es capaz de motivarse, de tomar decisiones acertadas y de mantener relaciones positivas con los demás. (...) Así pues educar en la comprensión y gestión de las emociones beneficia a los niños en gran manera y no sólo en el presente sino que los prepara para el futuro. Al formar emocionalmente a los chicos y a las chicas les damos recursos de cara al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Carpena, 2010, p. 56).

“Por tanto, las competencias emocionales y sociales deben ser enseñadas formalmente y tienen que estar ligadas a lo que es cotidiano, a las vivencias, al día a día del niño”. (Carpena, 2010, p. 57)

En resumen, podemos decir que existen varios argumentos para educar la emocionalidad en los niños:

- Desde la finalidad de la educación: desarrollo integral del alumnado (cognitivo, social y emocional).
- Desde el proceso educativo: caracterizado por la relación interpersonal y por la influencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje.
- Desde el autoconocimiento: son objetivos fundamentales del ser humano el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto, el autoconocimiento, la autoestima.

- Desde el fracaso escolar: prevención de sus consecuencias (baja autoestima, fracaso, etc.).
- Desde las relaciones sociales: las relaciones interpersonales como potencial fuente de conflictos.
- Desde la salud emocional y física: estrecha relación entre las emociones y la salud.

Un vehículo ideal para el desarrollo de la emocionalidad desde los primeros años, tanto en el aula como en la familia, puede ser la literatura. Cumple su función educativa de diversas formas: ofrece a los niños imágenes, símbolos y mitos que su cultura ha creado para entender y hablar sobre el mundo, desarrolla el aprendizaje de formas poéticas, dramáticas, etc. como vehículo para representar esa realidad y “les enseña que la ficción crea un espacio situado entre el mundo interior y la realidad exterior donde se puede negociar y ensayar sentimientos, emociones, ideas, donde se puede ‘ser otro sin dejar de ser uno mismo’”. (Bigas, 2001, p. 215) La literatura puede ofrecer al niño múltiples experiencias que irán nutriendo su crecimiento integral y su comprensión de sí mismo.

Las emociones son y han sido un tema básico para la literatura (lo que indica que son una cuestión trascendente para la persona), en torno a las cuales se ha desarrollado una gran riqueza lingüística. Por otra parte, el contenido emocional de la literatura es muy significativo para los niños. Cuando leen o escuchan dos textos con una trama compleja, recuerdan mejor el que tiene un alto contenido emocional (González, 2008).

Por otra parte, la legislación vigente recoge también la necesidad de desarrollar la competencia emocional en los niños. La LOE en su preámbulo establece que el principio de proporcionar una educación de calidad “trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales”.

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, aprobada el 28 de noviembre de 2013, y que entrará en vigor en el curso 2014-2015, “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”.

Así mismo, el Decreto 38/2008, de 18 de marzo del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, en su artículo 2.3, y de acuerdo con el R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, para las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, establece:

La Educación Infantil tiene como finalidad la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y de los niños.... Se facilitará que las niñas y los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada, adquieran autonomía personal y desarrollen sus capacidades afectivas (DOCV, 2008).

Por tanto, la educación emocional y social es en sí misma una finalidad educativa.

Además, de acuerdo con la legislación vigente, dentro del bloque Lenguaje verbal del área Lenguajes: comunicación y representación del R.D. 1630/2006, el acercamiento a la literatura es un contenido de la etapa infantil. En la presentación del área, este texto legal dispone que “es preciso también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego.”

En definitiva, diversos argumentos de peso apuntan hacia la conveniencia de potenciar el uso adecuado de la literatura infantil para guiar el óptimo desarrollo integral de los niños. Pero, dada la gran cantidad de información y propuestas existentes sobre este tema y la falta de resultados contrastados, se considera necesario establecer unas bases y unas posibles

líneas de actuación que puedan clarificar y fundamentar el trabajo de docentes y familias en esta dirección.

1.2. OBJETIVOS

De acuerdo con lo establecido en la justificación, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

1.2.1. Objetivo general

Investigar y establecer un estado de la cuestión sobre la importancia del desarrollo emocional en la primera infancia y los beneficios del uso de la literatura para potenciarlo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Revisar la legislación española y la específica de la Comunidad Valenciana, así como diversas publicaciones en papel y en línea, en relación con la educación emocional y la aproximación a la literatura en los primeros años.
- Conceptualizar aspectos ligados a la emocionalidad como la inteligencia emocional o la educación emocional.
- Profundizar en el concepto literatura infantil y en sus implicaciones en el desarrollo de la emocionalidad en el niño.
- Identificar posibles estrategias para usar la literatura infantil como potenciadora del desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia.

1.3. METODOLOGÍA

Con la intención de conseguir el objetivo general antes mencionado, se ha realizado una revisión bibliográfica que pretende concretar los conceptos de emoción, inteligencia emocional, educación emocional, competencia

emocional y literatura infantil, y analizar las múltiples conexiones entre ambos. De estas conexiones se extrae la importancia de concienciar a los adultos para que consideren en su justa medida y se formen en el arte de contar cuentos, un arte humilde y ancestral, que exige la implicación total del narrador y la gratuidad del acto, y que tendrá gran influencia en el desarrollo integral del niño.

La búsqueda para acotar el tema y conocer las investigaciones recientes al respecto se ha basado en la revisión de diversas bases de datos y repositorios (Biblioteca UNIR, Dialnet, Google Académico) y en diversos libros y revistas especializadas. El marco teórico se ha elaborado en base a la información obtenida y contrastada, con escasas pinceladas personales dada nuestra limitada experiencia profesional en el campo de la docencia infantil.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La emoción.

El término emoción proviene del latín “e-movere”, moverse hacia algo.

En el *Diccionario de neurociencia*, Mora y Sanguinetti (2004, citados en Mora, 2012, p. 14) definen la emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos”.

Podemos decir que las emociones:

- Son estados de ánimo intensos provocados por una situación a la que responde el organismo de determinada manera.
- Predisponen para la acción.
- Son una llave de acceso al rendimiento.
- Tienen un componente adaptativo y de supervivencia.

Los seres humanos poseemos tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo (subjetivo: vivencia o experiencia emocional), motor (conducta de huida o acercamiento) y fisiológico (respuesta interna percibida o no por el sujeto).

Las emociones son el motor de la acción. Y las emociones pueden ser positivas o negativas y tener distintas intensidades, por lo que es importante aprender a manejarlas.

2.2. Concepto de inteligencia. Evolución desde la concepción clásica a la teoría de la inteligencia emocional.

El término inteligencia procede etimológicamente del latín: “inter” y “legere”, que literalmente significa “capacidad de leer el interior, de comprender”.

A lo largo del tiempo se han ido estableciendo diferentes definiciones de este concepto, pudiendo afirmarse que no existe una definición universal que responda a todas las cuestiones planteadas a su alrededor, al tratarse de un fenómeno complejo en el que influyen multitud de variables.

Se trata de un debate que sigue abierto. Filella y cols. (2008) citan numerosos autores que han conceptualizado y reconceptualizado este término: Binet (1905), Stern (1912), Spearman (1927), Thurstone (1944), Guilford (1967), Piaget (1972), Vigotsky (1978), Sternberg (1986), Gardner (1999), etc.

Hasta el siglo XX, la educación se ha centrado en el desarrollo cognitivo, en la inteligencia intelectual o académica, que se refiere exclusivamente a habilidades cognitivas: razonamiento, resolución de problemas, abstracción, comprensión de ideas complejas, aprendizaje de la experiencia. Y la mayor parte de los currículos académicos estaban referidos a la adquisición de conocimientos.

Pero la inteligencia académica no es suficiente para lograr el óptimo desarrollo integral de la persona. “Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra sensibilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste emocional y relacional”. (González, 2008, p. 3)

Además, la inteligencia intelectual no considera otros factores relevantes como la creatividad, el talento artístico (musical, plástico, dramático, etc.), el sentido espacial, la satisfacción personal, la motivación, etc.

El cambio en la concepción de la inteligencia se inició a finales del siglo XX. Sobre todo a partir de la década de los 90 del siglo pasado, se han desarrollado múltiples investigaciones y estudios sobre la inteligencia emocional, la educación emocional y la competencia emocional.

Ya Darwin recogió en sus investigaciones la importancia de la expresión emocional para la adaptación y la supervivencia. Bisquerra (2012) menciona el libro de Darwin *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, en el cual el naturalista inglés defiende la naturaleza innata de las emociones. En la presentación de la Institución Educativa SEK se mencionan otros antecedentes históricos del término inteligencia emocional: Thorndike (1920), Wechsler (1940), etc.

Un hito importante fue la publicación en 1990 del artículo *Emocional Intelligence*, de Peter Salovey y John Mayer. Cinco años más tarde, Daniel Goleman (psicólogo norteamericano) publicó un libro con el mismo título, *La inteligencia emocional*, basado en el artículo de Salovey y Mayer, y que alcanzó gran repercusión mundial. A partir de ese momento, se inició un cambio de tendencia y se empezó a dar más importancia a los factores emocionales y sociales.

Goleman (2008) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarlos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Según la versión original de Salovey y Mayer (citada por Bisquerra, 2012) la inteligencia emocional consiste en la capacidad de tomar consciencia de las propias

emociones y de las de los demás y la capacidad para regularlas. Es decir, es necesaria primero una consciencia emocional para pasar luego a la regulación.

Según Bisquerra (2012), a finales de los años noventa aparecen las primeras publicaciones sobre este tema en España.

Un antecedente fundamental a la teoría de Goleman es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), que aporta una visión de la inteligencia como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes: lingüística, lógico-matemáticas, espacial, musical, corporal-cinética, interpersonal, intrapersonal y naturalista. El autor defiende que todos poseemos estas inteligencias en distinto grado, lo que determina nuestra personalidad y las diferencias individuales.

Pero el aporte fundamental de la teoría de Gardner relativo al ámbito educativo es la nueva perspectiva que plantea, basada en dos factores fundamentales:

- “La cognición no basta para comprender el comportamiento inteligente de una persona, ni para asegurar su éxito académico, profesional y social”. (Pérez Sancho, 2011, p. 209)
- Define la inteligencia como una capacidad, es decir, una destreza que se puede desarrollar y no como algo exclusivamente innato o inamovible. Aunque considera el componente genético, afirma que el desarrollo de esta capacidad va a depender del entorno: medio ambiente, experiencias, educación, contexto histórico, social y cultural, etc.

El concepto de inteligencia emocional descrito primero por Salovey y Mayer, y luego por Goleman, incluye las inteligencias intrapersonal (en relación con nosotros mismos) e interpersonal (en relación con los otros) postuladas por Gardner. Aunque diversos autores discrepan en algunos aspectos al desarrollar sus teorías, todos ellos coinciden en que los aspectos relacionados con la inteligencia emocional son cruciales en el proceso de aprendizaje y formación personal de los alumnos.

Salovey y Mayer, en su versión original (citados por Bisquerra, 2012), estructuraron su modelo en 4 bloques:

- Percepción emocional: percepción, identificación, valoración y expresión de las emociones propias y de las de los demás.
- Facilitación emocional del pensamiento: las emociones se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. El estado de humor, de ánimo, cambia la perspectiva del individuo. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.
- Comprensión emocional. Capacidad de comprender y analizar las emociones, de ponerles nombre, de reconocer las transiciones entre emociones, sus intensidades.
- Regulación emocional. Control de las emociones propias, capacidad de regular las emociones propias y las de los demás, de mitigar las negativas y potenciar las positivas, de no obviar ni exagerar la información que transmiten, etc.

Goleman (2008) establece las 5 dimensiones fundamentales que constituyen la inteligencia emocional:

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse uno mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con las otras personas.

Por tanto, se comprueba de nuevo que los modelos sobre la inteligencia emocional desarrollados a lo largo del tiempo no coinciden. El debate continúa, pero la conclusión general es que existen unas habilidades emocionales que todas las personas deberían aprender y que la etapa de Educación Infantil es fundamental en el desarrollo de estas habilidades.

(...) las habilidades de la inteligencia emocional han de ser enseñadas preferentemente desde la infancia, porque su desarrollo y mantenimiento no son fruto de algún fenómeno espontáneo, sino de la intervención consciente y planificada de los agentes educativos, la familia y la escuela (...) (González, 2008, p. 6).

2.3. La competencia y la educación emocional.

Bisquerra establece que

Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. *La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.* En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser (Bisquerra, 2003, p. 21).

Las competencias emocionales concretan el concepto abstracto de inteligencia emocional.

Pérez Sancho (2011) recoge diversas taxonomías de las competencias emocionales: CASEL (2005), IBSE (2004) y Bisquerra (2003, 2007). Bisquerra (2007) recoge otras clasificaciones que también persiguen conceptualizar y categorizar este término: Salovey y Sluyter (1997), Goleman (1995), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), IBSE (2006), CASEL (2006) y la suya propia revisada de otras versiones anteriores (2003). Esta última es la que se tomará como referencia en este trabajo.

Bisquerra y cols. (2007), consideran la siguiente estructuración de las competencias emocionales que deben fomentarse en los alumnos:

1. Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado:

- Toma de conciencia de las propias emociones.

- Dar nombre a las emociones.
 - Comprensión de las emociones de los demás.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma adecuada:
- Toma de conciencia de la interrelación entre emoción, cognición y comportamiento.
 - Expresión emocional.
 - Regulación emocional.
 - Habilidades de afrontamiento.
 - Competencia para autogenerar emociones positivas.
3. Autonomía emocional: autogestión personal:
- Autoestima.
 - Automotivación.
 - Actitud positiva.
 - Responsabilidad.
 - Auto-eficacia emocional.
 - Análisis crítico de normas sociales.
 - Resiliencia.
4. Competencia social: capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas:
- Dominar las habilidades sociales básicas.
 - Respeto por los demás.
 - Practicar la comunicación receptiva.
 - Practicar la comunicación expresiva.
 - Compartir emociones.
 - Comportamiento pro-social y cooperación.
 - Asertividad.
 - Prevención y solución de conflictos.
 - Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

5. Competencia para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de manera satisfactoria los retos diarios:

- Fijar objetivos adaptativos.
- Toma de decisiones.
- Buscar ayuda y recursos.
- Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
- Bienestar subjetivo.
- Fluir.

El conjunto de estrategias para desarrollar las competencias emocionales se denomina educación emocional. Goleman (2008) lo denominó alfabetización emocional.

Según Bisquerra:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, a fin de capacitarlo para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra, 2012, p. 27)

Se trata de un concepto que incluye además de la inteligencia emocional otros aspectos neurológicos, de bienestar subjetivo, etc.

La educación emocional tiene multitud de aplicaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (prevención en el consumo de drogas, la prevención de la ansiedad, el estrés, la violencia, etc.), desarrollo de la autoestima, etc. En definitiva, su incidencia es beneficiosa en los aspectos académicos, profesional, personal y de la salud, colaborando a que las personas vivan mejor y sean más felices. La educación emocional debe iniciarse en la primera infancia y tener continuidad a lo largo de toda la vida.

La educación emocional puede aplicarse a múltiples contextos: en la familia, en la educación formal, etc. Es imprescindible educar el sentimiento de padres y educadores, para que las relaciones familiares y escolares con el tiempo sean más estables y equilibradas desde el punto de vista emocional.

“El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de las competencias emocionales”. (Bisquerra, 2012, p. 29)

La familia es el primer entorno en el que se generan relaciones interpersonales, con una gran carga emocional y que inevitablemente generan conflictos. Es importante aprender a gestionar estos conflictos de forma adecuada y positiva, para conseguir bienestar y armonía.

Esto exige una estrecha colaboración escuela-familia. Para ello es necesario implicarla y formarla, fomentando una relación basada en el diálogo y la confianza, para conseguir un intercambio de información y una optimización de los resultados.

Por otra parte, el entorno escolar es imprescindible para favorecer la educación emocional. Se han desarrollado un gran número de programas de aprendizaje emocional y social, y aunque no existe unanimidad en cuanto a los contenidos a tratar, la mayoría de ellos recogen: comprensión de las emociones propias y de los demás; expresión emocional; autorregulación emocional y automotivación; resolución de problemas y toma de decisiones; el autoconcepto y la autoestima y las relaciones interpersonales. Estos programas coinciden en establecer que las técnicas y métodos para desarrollar las habilidades sociales y emocionales deben fomentar en las aulas un ambiente de seguridad y confianza, en el que los niños se sientan respetados y valorados, deben desarrollarse mediante una metodología activa, operativa y participativa, así como alternar diversos procedimientos (Pérez Sancho, 2011).

Un adecuado desarrollo emocional potenciará una actitud favorable hacia actividades de aprendizaje ricas en estímulos (cognitivos, físicos, etc.), potenciando el desarrollo integral del niño.

Pues, como dice Bettelheim en la introducción de su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, la sabiduría se forma poco a poco desde orígenes irracionales y:

La tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil de la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida... En esta tarea no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño; el segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural si se transmite al niño de forma correcta. Cuando los niños son pequeños la literatura es la que mejor aporta esta información (Bettelheim, 1986, p. 26).

2.4. Los primeros años.

El ser humano nace indefenso, dependiendo para su supervivencia de la interacción con un adulto. Su primera experiencia formativa será la unidad familiar y estará condicionada por la conducta de los padres (mediante una adaptación mutua encaminada tanto a cubrir las necesidades básicas del recién nacido – alimentación, higiene, etc.- como a crear un vínculo afectivo entre ambos que será la base de su futuro desarrollo emocional) y por el contexto socio-cultural. Las primeras relaciones en el entorno familiar y social del niño influirán en su desarrollo socio-afectivo. Los distintos desarrollos (motor, cognitivo, afectivo, neuronal, etc.) irán nutriéndose entre ellos e integrándose en una misma dirección.

En el proceso de desarrollo de sus bases biológicas y neuronales, la mente del niño es flexible y versátil. El niño nace con una capacidad innata para aprender. Este proceso de desarrollo integral puede estimularse de manera temprana ofreciendo al niño experiencias multisensoriales (actos, palabras, objetos, etc.) que despierten el interés del niño y le predispongan hacia una acción determinada aprovechando los periodos sensitivos. Estos periodos son momentos de máxima plasticidad neuronal en los que los aprendizajes se producen con mayor facilidad. Un entorno rico en estímulos

enriquecerá las conexiones neuronales del niño, que se irán interconectando y complejizando.

Fue la doctora y pedagoga italiana María Montessori (1870-1952) quien aportó el concepto de periodos sensitivos, como etapas en las que los niños se sienten atraídos de forma espontánea hacia determinados aprendizajes, por lo que es importante conocer al niño, para detectar y aprovechar estos periodos (Montessori, 2003). Para ello es necesario preparar el ambiente, mediante “la búsqueda experimental de los medios de desarrollo ineludibles y adecuados a las necesidades psicológicas del niño en su presente”. (Montessori, 1921, p. 26)

Más adelante, la Neurociencia ha fundamentado la necesidad de aprovechar estos periodos críticos de máxima plasticidad neuronal para fomentar el aprendizaje de diversas actividades, respetando el ritmo evolutivo de cada niño y su nivel de maduración neurológica para crear un ambiente de calidad rico en estímulos que potencie el juego como conducta exploratoria. Los primeros años son el momento oportuno, el periodo sensitivo, para que el niño construya su emocionalidad (García, 2007).

A pesar de su dependencia del adulto, el niño nace dotado de unas capacidades que le permiten recibir y transmitir información y actuar sobre su entorno. Sus capacidades senso-perceptivas (vista, oído, etc.) le permiten recibir información; para transmitir información usa expresiones emocionales, el llanto, la sonrisa. Son conductas innatas en un principio, que van evolucionando hacia pautas aprendidas y que son el inicio de la vida emocional del niño, aunque su capacidad de interactuar con el entorno es muy limitada, el niño nace con un arsenal de respuestas innatas a situaciones internas (hambre, dolor, etc.) o a estímulos externos (contacto físico, sonidos, etc.), que le ayudarán en la supervivencia: los reflejos. Poco a poco, a partir de los reflejos, el niño irá adquiriendo hábitos que irá interiorizando, para ir adaptándolos de forma progresiva a las exigencias del entorno de forma intencional.

En cuanto a su desarrollo cognitivo, un hito importante es la aparición de la competencia representacional, que podemos definir como la capacidad del niño de aceptar que el significado de los objetos trasciende sus características físicas y contextuales; es decir, cuando comprende el significado de los símbolos y es capaz de representar imágenes mentalmente. El niño admite que cualquier cosa puede representarse de forma simbólica y seguir conservando su forma original (por ejemplo: el dibujo o la palabra perro son distintos al perro como animal tridimensional, vivo, en movimiento, etc., pero tienen el mismo significado).

La adquisición de la competencia representacional es un proceso complejo y gradual, que se manifiesta en el distanciamiento cognitivo (separación psicológica entre el presente inmediato y la emisión lingüística). Partiendo del presente inmediato y, mediante el distanciamiento cognitivo, el niño es capaz de realizar una representación mental, que expresará mediante el dibujo, el juego simbólico y el lenguaje.

2.5. La literatura infantil.

En su *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Teresa Colomer, define este tipo de literatura como “la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria”. (Colomer, 2010, p. 9)

La literatura infantil incluye diversos géneros: narrativo, lírico, teatral, didáctico, informativo, pudiendo ser literatura de tradición oral (anónima) o de autor. Ejemplos de literatura de tradición oral son los cuentos populares, las leyendas, las adivinanzas, las canciones de juego y sorteo, las nanas, etc. En cuanto a la literatura de autor, puede haber sido escrita para el público infantil de forma específica o bien para el adulto y haberse apropiado luego los niños de ella (García Lorca, Alberti, etc.).

Clasificarla es difícil. Aunque se pueden considerar diversos criterios (formato, género, etc.) y distintos aspectos (sociológico, didáctico, histórico,

psicológico, artístico), sus límites no son estrictos y dan lugar a múltiples combinaciones de forma y de contenido. Así, incluye tanto los libros de imágenes sin texto como los cuentos populares de hadas; los trabalenguas y las retahílas de los primeros años (“Cinco lobitos”) como los títeres o los libros de aventuras; los mitos como los cómics. Por tanto, aunque los cuentos constituyen gran parte de su corpus, la literatura infantil abarca muchos otros tipos de obras.

Según Colomer (2010), la literatura infantil ofrece al niño tres aspectos fundamentales: el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje del lenguaje y la socialización en los valores propios de nuestra cultura y en los valores universales.

En cuanto al acceso al imaginario colectivo y a la intertextualidad cultural que señala Colomer, la literatura infantil ofrece al niño el conjunto de símbolos, imágenes y mitos, bien universales, bien propios de una cultura, que le permitirán entender su entorno y las relaciones con los demás. La literatura de tradición oral y la de autor se nutren de estos símbolos de forma permanente, permitiendo la intertextualidad, es decir, que el niño entienda el significado de una alusión directa o indirecta a otra obra o imagen. Un ejemplo de esto son los distintos significados de la figura del lobo en las diferentes culturas y su transmisión a lo largo del tiempo: como maestro y protector para los nativos de Norteamérica; como símbolo de luz para la cultura china o como criatura malvada para el cristianismo. Por esto, en nuestra tradición, la imagen del lobo se ha usado en distintos cuentos y fábulas para representar la desconfianza, el miedo a lo desconocido, la mentira, etc.

López Tamés, 1985 (citado en Colomer, 2010, p. 16) afirma que todos estos símbolos, bien universales, bien propios de una cultura “...son fundamentación de orden social y seguridad en la concepción del mundo, con fuerza sugeridora y orientadora, encauzan las pulsiones más íntimas y elementales humanas y sus relaciones con la naturaleza”.

Tanto la literatura de tradición oral como la escrita tienden a transmitir de manera simbólica y no directa los aspectos culturales y morales. El poder evocador de las palabras despierta resortes ocultos, permite asociaciones, interpretaciones inesperadas, muestra otros puntos de vista. También nutre psicológica y emocionalmente el mundo interior del niño. Los padres serán los primeros en ofrecer a los niños la llave de acceso a la comprensión del mundo, a un imaginario colectivo a veces universal y repetido, pero que también evoluciona constantemente, adaptándose a los cambios sociales.

La literatura puede ser una forma ideal de acceder a esta información, pues, a lo largo del tiempo se ha ido conformando como una manera de interrogarse sobre el mundo, como un modo de intentar entender la experiencia humana. Todas las culturas han creado una literatura propia que debe darse a conocer al niño (Bigas, 2001). Pero atendiendo a ciertos criterios de selección, para que responda a los intereses del niño y sea significativa para él (lógica, psicológica y emocionalmente).

Bruno Bettelheim (1986) estudió la simbología de los cuentos populares y su papel en la construcción de la personalidad del niño. Este autor formuló la idea que la literatura oral, en concreto los cuentos de hadas, dada su universalidad y variabilidad, han funcionado como un filtro que ha recogido los temas que han preocupado a los niños a lo largo de los tiempos, y que ha depurado a la vez que unido todos los aspectos que influyen en la personalidad humana, ofreciendo, tanto a un niño pequeño como a un adulto formado, sentido a sus preguntas conscientes e inconscientes.

Este es precisamente el mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los niños, de diversas maneras: que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana. Pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso (Bettelheim, 1986, p. 18).

La literatura, al igual que el juego simbólico, puede ofrecer al niño estrategias simbólicas de afrontamiento de la realidad, respuestas a sus intereses o conflictos reales halladas en el ensayo de situaciones imaginarias,

prohibidas o conflictivas que el niño puede recrear en su imaginación sin consecuencias negativas. El niño sabe que si infringe las reglas que rigen la conducta humana puede haber consecuencias, pero muy pronto aprende que puede ensayar esas conductas subversivas en un mundo ficticio, obteniendo diferentes maneras de avanzar por el camino de la vida. Según Bettelheim (1986), los cuentos de hadas poseen múltiples características que favorecen este mecanismo: no obviando, sino encarando de forma clara los problemas existenciales (la muerte, el dolor, la maldad, etc.); con personajes que no son ambivalentes, sino que son buenísimos o malísimos (al contrario de lo que sucede en la vida real, en la que distintos aspectos se yuxtaponen en una misma persona); sugiriendo, en un mundo irreal, maneras de resolver los conflictos internos reales, etc.

La segunda función de la Literatura infantil que señala Colomer es “el aprendizaje del lenguaje y las formas literarias”. (Colomer, 2010, p. 20)

El lenguaje es un instrumento del pensamiento, correlato externo de las estructuras internas y un mediador social en sus funciones comunicativa y como transmisor de cultura e información.

Pero el lenguaje “...además de permitir al sujeto construir el Mundo, le permite tomar posesión de sí mismo”. (Marina, 2002, p. 70) Existe una íntima interrelación entre el lenguaje y las emociones.

Esta idea deriva de la “ley de doble formación” postulada por el psicólogo ruso Vigotsky (1896-1934), que establece que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. (Vigotsky, 1979, p. 94)

Es decir, el sujeto es el resultado de la relación entre el recién nacido indefenso e indiferenciado y su cuidador principal, quien media usando unos signos (el lenguaje), que introducen orden en el mundo objetivo y subjetivo del niño. Al principio, el lenguaje servirá al niño para comunicarse con los demás, pero luego el niño lo usará para regular su propia conducta. Las palabras de la madre rigen los actos del niño, pero poco a poco él toma la iniciativa y usa las

palabras para darse órdenes a sí mismo. Primero en voz alta, luego en silencio, construyendo su conciencia y su inteligencia.

Desde el nacimiento existe intención comunicativa entre el niño y el adulto. Ya las primeras nanas y canciones de arrullo pondrán en marcha el mecanismo interpretativo del niño para facilitarle la comprensión del mundo. El vínculo afectivo entre el niño y su cuidador principal será la base de la comunicación. Si desde el principio los padres hablan al niño durante el desarrollo de las rutinas (baño, juego, lectura, etc.), si le ponen voz a la acción, el niño irá interpretando en cada contexto los gestos y las palabras, y se irá estableciendo la intersubjetividad que permite compartir significados, en un ambiente de seguridad, confianza y afecto. En este contexto, surgirán las protoconversaciones: conversaciones preverbales en las que el adulto habla y el niño usa el paralenguaje (expresión, risa, gorjeo, espera turno, etc.) y la kinésica (los gestos). Un ejemplo de protoconversación son los formatos que Bruner (1984) define como pautas rutinarias de interacción que regulan muchas actividades que se organizan entre el niño y el adulto. Los más frecuentes y estudiados son los de acción compartida y de atención conjunta. Son la estructura de base de un intercambio que se caracteriza por unas pautas que se basan en la alternancia de papeles (repetición y complementariedad; simetría o asimetría de los participantes). Se trata de un tipo de situación conocida por el niño, una forma de interacción contingente (las respuestas de cada miembro dependen del otro, son comprensibles y pueden deducirse anticipadamente). Es decir, se trata de una interacción pautada que ofrece contextos convencionalizados y predecibles que facilitan el paso de la comunicación al lenguaje.

Un ejemplo de formato de atención conjunta es la lectura compartida de imágenes. El niño y el adulto concentran su atención sobre las imágenes de un libro y el adulto vocaliza sobre ellas, adoptando una serie de estrategias comunicativas (corrección, clarificación, confirmación, reformulación, etc.), así como unas modificaciones lingüísticas particulares en su habla, que reciben el nombre de habla maternal o infantil (forma de comunicación que tienen los

padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, simplicidad, brevedad, repetitividad y concentración en el “aquí y ahora”).

Por tanto, es muy importante crear contextos comunicativos que aprovechen cualquier actividad para hacer un uso del lenguaje como instrumento de interacción comunicativa y funcional, de forma que el niño se apropie del lenguaje para expresar lo que siente, lo que piensa, lo que desea - “siguiendo el hilo de sus propios deseos” (Díez Navarro, 2011, p. 107) -, influyendo de esta manera el lenguaje en el desarrollo del autoconocimiento (percepción de sí mismo como un ser diferenciado de los demás; base del desarrollo afectivo), como estructurador del pensamiento y como regulador de la conducta, permitiendo al niño a relacionarse afectivamente con los demás y construir su personalidad.

La literatura -tanto las primeras nanas de tradición oral, las retahílas de acunar, de cosquillas o de contarse los dedos, como las canciones de comba o de palmas, los juegos de corro, la poesía de autor, etc.- es un recurso fundamental para que el niño acceda, por una parte, a la riqueza del lenguaje y a la comprensión de sus reglas, pero también, al conocimiento de las formas literarias básicas.

A través de la literatura, el niño comprenderá que el lenguaje también tiene sus reglas y desarrollará el gusto por conocerlas, tanto para poder participar de forma activa en la narración (mediante las fórmulas – de inicio, como “Erase una vez...”; intermedias, como los estribillos; de final, como “Y se acabó el cuento, con pan y pimienta...”-; las repeticiones, las funciones de los personajes, etc.), como para tener la posibilidad de transgredirlas, de jugar con el lenguaje, soltarlo y romper su lógica hasta llegar a la exageración y al absurdo.

Por otra parte, la lectura y explicación de cuentos son dos factores que influirán directamente en el proceso de alfabetización del niño. En primer lugar, porque el cuento incluye algunas de las características del lenguaje

escrito (está escrito en tercera persona; se refiere a personas, ambientes y épocas alejados de la experiencia cotidiana del niño; presenta un lenguaje descontextualizado –como es el lenguaje escrito–; es un modelo narrativo muy pautado, con una estructura recurrente, fórmulas iniciales y finales, etc.) y porque la situación de lectura o explicación de cuentos, compartida con el adulto, favorece la relación afectiva y facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el libro, hacia la historia y hacia los valores que encierra. (Bigas, 2001)

La tercera función de la literatura infantil según Colomer (2010), es la socialización en los valores propios de nuestra cultura y en los valores universales.

La literatura infantil entendida como libros dirigidos a la infancia nació con el propósito de educar socialmente a los niños (Colomer, 2010) y esta influencia socializadora, que se ha mantenido a lo largo del tiempo, se comprueba, por ejemplo, en la imagen de los modelos femeninos y masculinos que transmite la literatura infantil y juvenil. Esta imagen ha ido evolucionando como reflejo del cambio en el reparto de las funciones sociales entre individuos en función del género.

Aunque esta intención socializadora puede o no tener efecto en la construcción de la propia identidad, su influencia dependerá de la formación de la persona y de la interpretación que se realice. Por tanto, es importante “(...) aprender a localizar la ideología implícita y otorgarle la importancia debida en el conjunto de la obra (...)”. (Colomer, 2010, p. 58)

Pero, más allá de estas tres funciones que recoge Colomer (2010), la literatura infantil también aporta al niño otros beneficios: estimula el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo; posibilita la creación de mundos interiores ricos; ofrece su función lúdica, de humor, diversión y fantasía; colabora en el desarrollo de la creatividad y del sentido estético; favorece

situaciones de intercambio y regulación emocional entre el niño y el adulto, etc.

2.6. Literatura y juego.

La literatura puede ser el antecedente del juego simbólico y la dramatización, así como una fuente que nutra escenarios que serán para el niño una invitación a la recreación e interpretación de significados.

Mediante el juego simbólico el niño representa situaciones de la vida cotidiana a través de la verbalización y la dramatización. El lenguaje oral tiene un papel fundamental, pues es un elemento indispensable para que el juego se pueda desarrollar. Además, el niño deberá hacer uso del lenguaje adaptándolo a diferentes situaciones y contextos.

Por otra parte, por su estructura, el juego simbólico y la dramatización constituyen formatos de actividad conjunta, en los que se dan unas fórmulas lingüísticas repetidas que ayudan a la interiorización del juego (Bigas, 2001).

A través del juego simbólico, el niño puede asimilar la realidad reviviendo diferentes situaciones o personas, con lo que adquiere estrategias de afrontamiento o adaptación al entorno: bien sea interpretando una situación cotidiana fuera de contexto o bien mediante la representación de un rol (real o imaginario). De esta forma, el niño puede proyectar sus propias características, o, al contrario, realizar acciones prohibidas o recrear experiencias desagradables, ensayando diferentes sí mismos sin los riesgos ni las consecuencias negativas que comportaría realizar esa acción. Esto fomenta la construcción de su autoconocimiento, el desarrollo de la imaginación y de habilidades sociales (repite fórmulas sociales habituales, respeta turnos, etc.), la identificación y la regulación emocional, la necesidad de adaptación al contexto, etc. Le permite simplificar la realidad dando

simbología a las situaciones y personas, así como contemplarlos desde distintas perspectivas para entenderlos mejor.

Los distintos tipos de literatura y sus diversos usos pueden colaborar en el desarrollo del juego simbólico. Por ejemplo, los variados recursos de la literatura de tradición oral (poemas, canciones, retahílas, refranes, juegos –de comba, de corro, de palmas-, etc.) merecen ser la base ideal para programar actividades que permitan dar rienda suelta al “piso de abajo”. Este término lo utiliza Díaz Navarro (2011), para referirse al mundo afectivo de sus alumnos:

Allí quedarían contenidos nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, conformándose de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de la vida, herencia, crianza y universo emocional todo. Desde los cariños a las rabias desde las envidias a las ternuras, desde las incertidumbres a las esperanzas, porque cualquier persona juega su mundo emocional entero en cada acto, en cada palabra, en cada amor y en cada desamor (Díez Navarro, 2001, p. 19).

Debe potenciarse una atmósfera de aula que predisponga al uso de la creatividad, de la imaginación, de lo disparatado y lo absurdo, del azar, de la risa, de la expresión corporal. Y ofrecer a los niños la oportunidad de expresar sus deseos, preocupaciones, su universo mágico, en un ambiente de seguridad y confianza. Estableciendo desde los primeros años unas pautas que potencien el acercamiento a la literatura: ordenar el espacio del aula reservando un espacio para la biblioteca con libros, vídeos, grabaciones sonoras de cuentos y canciones, etc. de calidad. Ofreciendo a los niños tiempo y espacio para mirar, leer, compartir y vivir la literatura como una acción social.

El docente puede programar tareas en las que el niño asuma el papel de creador, como actividades de juego lingüístico o de creación poética, basadas en la oralidad y la dimensión corporal, en las que deberemos guiarles para que aprendan a romper la lógica del lenguaje hasta llegar al absurdo, a usar el movimiento para expresar e interiorizar (bailando o siguiendo ritmos), y para que repitan, creen variaciones y jueguen con las palabras. Actividades

como terminación de poemas, variaciones sobre un modelo, invención de canciones acumulativas, creación de cuentos colectivos, lectura de imágenes, uso de distintas formas de expresión (plástica, musical, corporal), etc.

Deben también planificarse (en la escuela y con la familia), actividades en las que el niño sea un receptor no pasivo: lectura y narración de cuentos, recitado de poemas, dramatizaciones, etc. Debe considerarse que no es lo mismo leer que narrar un cuento. El narrador rompe los límites que impone la lectura al implicar toda su personalidad en lo que cuenta. El narrador puede apropiarse de la historia y enriquecerla con sus gestos, sus movimientos, los matices de su voz, su propio placer. Y añadirle pinceladas personales que atraen la atención del niño, pues despiertan a la vez que nutren su curiosidad innata hacia los adultos (Bryant, 1996).

Colomer (2010) analiza en detalle los criterios para la selección de libros infantiles: la calidad literaria del texto (el lenguaje usado, el inicio y desenlace de la historia, su ritmo y duración, etc.); la calidad y sentido de las imágenes y su relación con el texto; la adecuación a la competencia del lector (que la historia tenga significación lógica y psicológica y atienda a las necesidades del niño); la idoneidad de la historia en función del propósito que se pretende (adecuación del tema, los valores y la ideología que transmite el relato; capacidad de entretenimiento, motor de la fantasía y el humor; etc.).

Es necesario atender a la motivación del niño, a sus intereses, a su estado emocional. Habrá aspectos sutiles que escapan al criterio del adulto: puede que el niño prefiera escuchar historias que nos parecen intrascendentes o mil veces ya narradas. El niño encuentra satisfacción en la repetición, en el reencuentro con la historia, en los personajes ya conocidos, en la intuición del momento de intimidad cómplice y compartida con el adulto que le narra historias en voz alta con amor, con placer, de manera gratuita e incondicional. Un adulto a quien no le importa repetir la narración de sus historias preferidas ni que está constantemente preguntándole si entiende esto o lo otro, pues la mente del niño, abierta y libre de prejuicios, le permite entregarse de forma total

a la historia y su capacidad de comprensión es muchas veces mayor de lo que imaginamos (Pennac, 1993).

2.7. Qué se está haciendo y qué se puede hacer.

Los profesionales de la educación son conscientes de la urgente necesidad de educar la emoción. Esta intención también debe contagiarse a la familia, ofreciéndole formación y potenciando la colaboración familia-escuela.

Se han desarrollado un gran número de programas de aprendizaje emocional y social (conocidos como SEL -Social and Emotional Learning-, como por ejemplo: Self-Science –Goleman, 1995-, Responsive Classroom, PATHS -Promoting Alternative THinking Strategies-, etc. En España el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROUP), dirigido por Rafael Bisquerra Alzina, catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona y director del posgrado en educación emocional, ha desarrollado el programa Renom -2003-, para alumnos de primaria).

Aunque no existe unanimidad en cuanto a los contenidos a tratar, la mayoría de ellos recogen: comprensión de las emociones propias y de los demás; expresión emocional; autorregulación emocional y automotivación; resolución de problemas y toma de decisiones; el autoconcepto y la autoestima y las relaciones interpersonales. Estos programas coinciden en establecer que las técnicas y métodos para desarrollar las habilidades sociales y emocionales deben fomentar en las aulas un ambiente de seguridad y confianza, en el que los niños se sientan respetados y valorados, deben desarrollarse mediante una metodología activa, operativa y participativa, así como alternar diversos procedimientos (Pérez Sancho, 2011).

Muchos de estos programas utilizan la literatura infantil y juvenil como recurso. Por ejemplo, centros de educación especial de diferentes países están incorporando estrategias del programa PATHS, como la utilización de cuentos, para la resolución de problemas. El programa Roots of Empathy (Las

raíces de la empatía, Canadá, 1996) implica a las familias en actividades de creación de cuentos sobre sus hijos para hablar y expresar emociones. En países como Noruega y Finlandia, la literatura (cuentos, poemas, marionetas, etc.) se usa como un recurso esencial en la formación de la emocionalidad de los más pequeños (Finne, 2013). Según se establece en el informe de la Fundación Marcelino Botín 2008 sobre el análisis internacional de la educación emocional y social, un factor que ha permitido conseguir grandes logros en el aprendizaje emocional y social en las escuelas de los países nórdicos ha sido el aumento en la inversión en bibliotecas (dotándolas de profesionales especializados en literatura infantil y juvenil, aumentando los horarios de apertura, aumentando los recursos materiales –libros, ordenadores, etc.-, programando actividades para toda la familia en torno a la literatura infantil, etc.), hecho que ha supuesto la transformación de la escuela en un centro cultural. Según Murrís (citado por Finde, 2013):

Cada vez hay más consenso sobre el hecho de que la educación emocional y social consigue una mayor implicación de niños y jóvenes a la hora de reconocer valores y habilidades éticas e interpersonales a través de cuentacuentos y de la lectura de libros y novelas (Murrís, 2009, p. 2031).

Por otra parte, también la pedagogía Waldorf/Steiner trabaja la educación en valores a través de las artes y de los cuentos, ligándolos estrechamente al desarrollo de la creatividad y la imaginación. Autores como Susan Perrow (Finde, 2013), ofrecen cuentos terapéuticos y pautas a padres y docentes para que creen sus propias historias según las necesidades de cada niño. Entre estas pautas se aconseja no dar explicaciones previas al niño sobre el contenido del cuento, ya que como dice esta autora, los cuentos “conocen el camino” (2012, citada en Finde, 2013, p. 231) y cada niño debe encontrar de forma intuitiva e imaginativa el beneficio de la narración. Otros autores escriben cuentos que orientan sobre temas concretos: la pérdida de seres queridos, la discapacidad, el perdón, etc.

El debate académico abierto sobre el tema y la gran cantidad de información dispersa y de posibles recursos, crea confusión entre los docentes y familias. Según se recoge en el Informe del año 2008 de la Fundación Marcelino Botín sobre el análisis de la situación de la educación social y emocional “para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en España no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas” (Fernández Berrocal, 2008, p. 170)

Se necesitan propuestas concretas, viables y con continuidad, respaldadas por la administración. Como el programa Educación Responsable desarrollado por la Fundación Botín para promover la innovación educativa, en el que participan cien colegios de Cantabria y en el que se llevan a cabo diversas actividades para fomentar la educación emocional a través de la literatura, como las visitas a los colegios del Mago de la palabra. Se trata de un programa de fomento y animación a la lectura para niños de 3 a 5 años, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con cuentos para escuchar, tocar, sentir y cantar que pretenden promover valores y actitudes favorables en los niños. Los cuentos se llevan a casa en préstamo. En esta actividad participan activamente los niños y las familias, que eligen los libros, los intercambian y hablan sobre ellos, para luego realizar actividades que les ayudan a entender y expresar sus emociones.

3. CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido recoger y contrastar distintos puntos de vista que justifican la necesidad de fomentar la educación emocional en los primeros años de vida del niño y en los beneficios que la literatura infantil puede aportar en este sentido. Para ello se han planteado una serie de objetivos específicos cuya consecución e interrelación intenta dar respuesta a este planteamiento.

En relación con el primer objetivo específico, se ha revisado la legislación española y la de la Comunidad Valenciana, que recogen la necesidad de abordar estos aspectos en el ámbito de la Educación Infantil. También se han revisado las aportaciones de distintos autores expertos en estas materias, que fundamentan la necesidad de llevar a cabo una educación integral del niño que contemple en su justa medida el aspecto emocional.

La aproximación al segundo objetivo específico se ha realizado analizando las contribuciones de distintos autores en relación con los conceptos de emoción, inteligencia, educación y competencia emocional. Se ha estudiado la evolución del concepto de inteligencia, desde su noción como un conjunto de habilidades puramente cognitivas a la idea actual de inteligencia emocional, que incluye dos aspectos fundamentales: la inteligencia incluye muchas más habilidades que las cognitivas y es una capacidad que puede desarrollarse. Se ha fundamentado la necesidad de aprovechar los periodos sensitivos del desarrollo infantil para potenciar la adquisición de habilidades emocionales y el papel fundamental tanto de la escuela como de la familia en esta tarea.

Para profundizar en el tercer objetivo planteado: el concepto de literatura infantil y sus implicaciones en el desarrollo de la emocionalidad en el niño se ha continuado con la búsqueda, la revisión y ese cotejar diversas publicaciones que fundamentan el uso de la literatura infantil desde los primeros años como un recurso ideal para el desarrollo integral del niño.

Un aspecto a destacar es la importancia de la literatura infantil en toda su dimensión, como un recurso comunicativo rico y variado que nos permite iniciar a los niños en los valores de nuestra sociedad y nuestra cultura. Las tres funciones principales de la literatura infantil que señala Colomer (2010) -el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje del lenguaje y la socialización en los valores propios de nuestra cultura y en los valores universales-, así como muchas de sus otras funciones (lúdica; desarrollo del humor, de la creatividad, de la imaginación y de la fantasía; estética; fuente de experiencias, etc.) son

llaves de acceso a la educación emocional. La didáctica de la literatura infantil no se limita al hecho de leerles cuentos a los niños, sino que abarca un amplio conjunto de posibilidades que exigen la implicación plena de todos sus actores, y cuyo desarrollo permitirá al niño ir accediendo a la identificación, a la comprensión, a la regulación y al control de sus emociones.

El cuarto objetivo se ha planteado revisando bibliografía que ofrece distintos enfoques y metodologías que usa la literatura infantil para el desarrollo de la emocionalidad, con la intención de examinar posibles estrategias y recursos para usar en el aula y con la familia.

Como conclusión final se puede afirmar que la literatura infantil es una materia que potencia el desarrollo emocional del niño, su atención y motivación.

4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El tema que aborda este trabajo de ninguna manera se agota con lo expuesto. Aunque el cambio en la concepción de la inteligencia se inició a finales del siglo pasado, y se han desarrollado al respecto múltiples estudios e investigaciones. Es un debate que sigue abierto, realizándose continuamente nuevas aportaciones en cuanto a los contenidos a tratar en la educación emocional y las estrategias para abordarla. Por otra parte, existe una gran cantidad de información dispersa sobre como la literatura infantil puede contribuir al óptimo desarrollo emocional del niño pero la mayoría de experiencias realizadas no han sido evaluadas de forma sistemática (Fernández Berrocal, 2008), por lo que no se han encontrado propuestas claras y de efectividad probada que aclaren las dudas para los docentes y las familias.

Por tanto, una forma de ampliar y mejorar este trabajo podría ser la búsqueda de otras fuentes bibliográficas, sobre todo en inglés, ya que se han consultado obras preferentemente en castellano. Una mayor cantidad de fuentes, su estudio y cotejo, aportarían nuevos datos para establecer propuestas claras y con continuidad sobre este estudio.

De lo anterior se deriva otra línea para el desarrollo y la mejora de este trabajo: la elaboración de una propuesta de intervención integrada por actividades diseñadas desde el punto de vista de la didáctica de la literatura infantil, que implicaran a la escuela y la familia, y que pudieran desarrollarse de forma continua durante un periodo largo (como mínimo un curso escolar, preferiblemente durante todo el ciclo de Educación Infantil). Actividades cuyo objetivo fuera la correcta adquisición de competencias emocionales por los más pequeños, de forma gradual y continua. Esto exigiría una meticulosa preparación y planificación, así como la implicación y formación de docentes y familias.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Molina, J. y Ruíz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Bernardo Carrasco, J. (coord.) (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.

Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil*. Barcelona: Síntesis.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43. Consultado el 6 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114. Consultado el 6 de mayo de 2012. Recuperado de: http://stel.ub.edu/grop/files/article_formacion_profesorado.pdf

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Facultad de Educación, UNED. Consultado el 8 de

mayo de 2012. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *Cóm educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Consultado el 16 de junio de 2014. Recuperado de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cat.pdf

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Bryant, S. C. (1996). *Com explicar contes*. Barcelona: Biblària.

Carpaena Casajuana, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE, Participación Educativa*, 15, 40-57. Consultado el 19 de junio de 2014. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpaena-casajuana.pdf>

Cava, M. J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información psicológica*, 83, 60-68. Consultado el 10 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://www.informaciopsicologica.info/uploads/revistas/IP83.pdf>

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.

De Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.

Decreto 38/2008, de 18 de marzo del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (Diario Oficial de la Comunidad Valenciana 3-4-2008).

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco. Consultado el 10 de abril de 2012. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díez Navarro, M. C. (2011). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Fernández Berrocal, P. (2008). *La educación emocional y social en España*. Informe de país, 4 – España. Fundación Botín. Consultado el 29 de abril de 2014. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/informes.htm>

Fernández Piatek, (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8. Consultado el 16 de mayo de 2012. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf

Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167. Consultado el 8 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://stel.ub.edu/grop/files/Filella-inf-prim.pdf>

Filella, G., Soldevila, A., E., Franco, Cabello y L., Morell, A. (2008). *Conflictos no, gràcies!*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia: Barcelona. Consultado el 8 de mayo de 2012. Recuperado de: http://stel.ub.edu/grop/files/2008_conflictosno.pdf

Friedman, H. y Boothby-Kewley, S. (1987). *The Disease-Prone Personality: A Meta-Analytic View*. American Psychologist.

Finne, J. (2013). La competencia social en las escuelas noruegas. *Informe Fundación Botín, 2013, Análisis Internacional de la Educación Emocional y social*. Consultado el 30 de abril de 2014. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/informes.htm>

Fundación Botín, *Informes*. Consultado el 30 de abril de 2014. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/informes.htm>

García Sánchez, F. A. (2007). *Fundamentación de la atención temprana desde las Neurociencias*. Consultado el 30 de abril de 2014. Recuperado de: http://webs.um.es/fags/neurociencias_at/doc/fundamenta_neuro.pdf

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Consultado el 10 de marzo del 2012. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=inteligencia+emocional+goleman+pdf&hl=es&sa=X&ei=_vqcT6XQFNKdHqfjuYCRDw&ved=0CGQQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false

González Gómez, R. (2008). Consecuencias de educar con inteligencia emocional. *Innovación y experiencias educativas*, 2. Consultado el 20 de marzo del 2012. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_2/rafael_gonzalez_CONSECUENCIAS_DE_EDUCAR_CON_INTELIGENCIA_EMOCIONAL.pdf

Ibarrola, B. (2010). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Bohadilla del Monte: Ediciones SM.

Ibarrola, B. (2010). *Cuentos para sentir 2. Educar los sentimientos*. Bohadilla del Monte: Ediciones SM.

Jiménez Bedit, M. S. (Eds.) (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE 10/12/2013).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).

Marina, J. A. (2002). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Material didáctico de la UNIR de la Didáctica de la Literatura en Educación Infantil.

Material didáctico de la UNIR: temas 1 y 4 de la asignatura Educación Temprana.

Material didáctico de la UNIR: tema 8 de la asignatura Innovación y mejora de la práctica docente.

Montessori, M. (1921). *Manuale di pedagogía scientifica*. Nápoles: Alberto Morano Editore.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Mora, F. (2012). *Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia i l'adolescència*, en Bisquerra, R. (Coord.), *Qué són les emocions?* Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, pp. 14-23.

Consultado el 5 de mayo de 2012. Recuperado de:
<http://www.faroshsjd.net/adjuntos/2232.2-Faros%206%20Cat.pdf>

Pennac, D. (2013). *Como una novela*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Pennac, D. (2013). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.

Pérez Escoda, N. y Sánchez, R (2007). *Desarrollo emocional en el contexto familiar*. Consultado el 20 de abril del 2012. Recuperado de:
http://stel.ub.edu/grop/files/Desarrollo_emocional_en_el_contexto_familiar.pdf

Pérez Sancho, C. (Coord.) (2011). *Innovación y mejora de la práctica docente*. Logroño: UNIR.

Prades, J. (2008). La escuela saca suspenso en emociones. España se resiste a implantar técnicas para educar los sentimientos, salvo algunos centros pioneros. La corriente divide al profesorado. *El País*, 12.205. Consultado el 2 de mayo de 2012. Recuperado de:
http://elpais.com/diario/2008/09/05/sociedad/1220565601_850215.html

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE 4-1-2007).

SEK (s.f.). *Educación la inteligencia social y emocional*. [Archivo en línea]. Consultado el 12 de mayo de 2012. Recuperado de:
<http://www.sek.es/index.php?section=conocenos/programas-especiales/Programa-Aprendizaje-Social-Emocional>

Turner, J. (1986). *El niño ante la vida. Enfrentamiento, competencia y cognición*. Madrid: Ediciones Morata.

Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Waldorf. *Pedagogía en los colegios Waldorf*. [Archivo en línea]. Consultado el 6 de mayo de 2014. Recuperado de:
<http://colegioswaldorf.org/>