



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL  
2014-2015

Inteligencia Emocional y Literatura: El álbum ilustrado como medio  
para aprender a identificar, expresar y regular las emociones  
básicas en Educación Infantil

Emotional Intelligence and Literature: The use of the Picture Book to  
Identify, Express and Regulate the Basic Emotions in Early  
Childhood Education

Autora: Paula Conde Puente  
Directora: Raquel Palomera Martín  
Julio 2015

VºBºDIRECTOR

VºBºAUTOR

## Índice

Resumen/Abstract.....	3
Introducción.....	5
1. Marco teórico .....	7
1.1. Emociones .....	7
1.1.1. Emociones básicas .....	10
1.2. Inteligencia Emocional .....	11
1.2.1 Desarrollo emocional en la infancia.....	16
1.2.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional en la infancia .....	20
1.3. Literatura Infantil .....	22
1.3.1. Géneros.....	24
1.3.2. El álbum ilustrado.....	24
1.3.2.1. Criterios de selección de álbumes ilustrados .....	27
1.3.3. Literatura y emociones .....	30
1.3.4. Los niños como narradores de historias.....	32
2. Objetivo.....	34
3. Propuesta didáctica .....	35
Conclusión.....	44
Bibliografía .....	46

## **Resumen**

En este proyecto se defiende el desarrollo de la Inteligencia Emocional como un aspecto necesario a incluir en la educación de los alumnos desde una temprana edad (Bisquerra, 2012). También, se propone el uso de la literatura infantil y, dentro de esta, del álbum ilustrado, como una herramienta muy adecuada para trabajar aspectos emocionales en esta etapa. Para ello, se comienza abordando el concepto de Inteligencia Emocional, su evolución, y los beneficios que supone su incentivación en la infancia. En segundo lugar, se analiza el concepto de literatura infantil y se describen los beneficios que aporta en la infancia, haciendo especial hincapié en el álbum ilustrado. A continuación, se explica la relación existente entre emociones y literatura, para finalmente concluir con una propuesta basada en la transformación de las experiencias personales de los niños en álbumes ilustrados, y la posterior narración de los mismos, con el objetivo de trabajar las emociones básicas en la etapa de Educación Infantil.

**Palabras clave:** Emociones, Emociones Básicas, Inteligencia Emocional, Literatura Infantil, Álbum Ilustrado.

## **Abstract**

In this project it is argued that the development of the Emotional Intelligence is an aspect that should be incorporated into children's education from an early age (Bisquerra, 2012). Also, it is stated that children's literature, and in particular the picture book, are powerful tools to work emotional aspects in the class. To develop the proposal, this dissertation begins by explaining the concept of Emotional Intelligence, its evolution, and the benefits that its development implies in childhood. Secondly, it analyzes the benefits that children's literature has on preschool children, being the emphasis placed on the huge support that the picture book entails at this stage. Then, it is explained the relation between emotions and literature, to finally conclude with a proposal based on the transformation of children's experiences in picture books, and its later narration, with the aim of promoting the understanding of basic emotions in the stage of Early Childhood Education.

**Key Words:** Emotions, Basic Emotions, Emotional Intelligence, Children's Literature, Picture Book.

“That is part of the beauty of all literature. You discover that your longings are universal longings, that you are not lonely and isolated from anyone. You belong.”

F. Scott Fitzgerald

## Introducción

El propósito de este trabajo es realizar una propuesta didáctica dirigida al desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en un aula de Educación Infantil. Para ello, se propone el uso de la literatura infantil y, más concretamente, del álbum ilustrado, como medio para promover el conocimiento de las emociones básicas.

Se comenzará analizando el concepto de emoción y, dentro de éste, se enfatizará la existencia de las emociones básicas, consideradas como universales e innatas y estando, por tanto, presentes en el individuo desde el nacimiento. Durante el análisis de las emociones, se explicará su naturaleza variable y susceptible de ser entrenada para alcanzar una gestión adecuada de los estados emocionales. Como se verá, la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas, es lo que se conoce como IE (Bisquerra, 2012).

El concepto de IE nació en 1990 de la mano de los autores Salovey y Mayer, quienes, siguiendo los pasos de Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (1988), consideraron obsoleto el concepto tradicional de inteligencia. Tradicionalmente, se ha definido el término “inteligencia” como un concepto único basado en aspectos académicos y formales, medibles mediante tests estandarizados. El resultado de esos tests, conocido como Coeficiente Intelectual (CI), era considerado como una característica diferenciadora entre personas y un indicador fiable del futuro éxito académico del alumno. Por ello, el proceso de aprendizaje en las escuelas ha sido estructurado en torno a esta idea, lo cual ha dado lugar a una metodología basada únicamente en aspectos formales y academicistas. Con la aparición de las teorías de la IE (que serán ampliamente analizadas en este trabajo, destacando el modelo de 4 ramas de Mayer y Salovey), el factor emocional comienza a ser considerado fundamental para lograr un desarrollo integral y óptimo de los alumnos. De hecho, gracias a los estudios que vinculan las emociones con los procesos cognitivos, se ha introducido la educación emocional en las áreas educativas (Navarro, 2007).

Los beneficios de la IE han sido demostrados empíricamente por muchas investigaciones. Se ha comprobado que los alumnos con una mayor IE tienen un mejor rendimiento académico, desarrollan unas competencias sociales más adecuadas y, también, presentan un menor nivel de conductas disruptivas (Navas y Berrocal, 2012). De hecho, hay estudios que demuestran que un desarrollo efectivo de competencias socio-emocionales aumenta significativamente el bienestar y el rendimiento escolar, mientras que la falta de competencias en esas áreas conduce a dificultades personales, sociales, y académicas (Eisenberg, 2006; Guerra y Bradshaw, 2008; Masten y Coatsworth, 1998; Weissberg y Greenberg, 1998). Estas habilidades son, por tanto, un componente esencial para tener una vida feliz y exitosa (Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Por todas estas razones, cada vez son más las escuelas que apuntan hacia la necesidad de cambiar e incluir aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje de los alumnos desde edades muy tempranas. Como señala Bisquerra (2012), la gestión emocional ha de introducirse en la educación desde la más tierna infancia, ya que es entonces cuando hay que activar los afectos que despiertan la curiosidad intelectual. Además, continúa este autor, la adquisición de estas habilidades puede contribuir a la disminución de los problemas de adaptación escolar que, cada vez más, sufren los niños en la etapa educativa de primaria.

Para lograr el desarrollo de esas competencias, son muchas las herramientas utilizadas en las aulas, siendo la literatura infantil una de las más destacadas. La literatura infantil, como se explicará a lo largo de este trabajo, constituye un medio muy útil para el desarrollo emocional de los alumnos, ya que permite a los niños ensayar emociones y ponerse en el lugar de los otros (Colomer y Durán, 2001). Dentro de ésta, destaca el género del álbum ilustrado como un recurso muy efectivo para trabajar en las aulas de Educación Infantil, ya que facilita la lectura a los niños prelectores al traducir las historias en imágenes, las cuales, además, suelen presentar un alto contenido emocional.

Por tanto, lo que se establece en la propuesta didáctica presentada en este trabajo es la utilización de diferentes álbumes ilustrados, que serán elegidos siguiendo los criterios de selección adecuados en estas edades, para introducir a los niños en el conocimiento de las emociones básicas. Después,

se tratará de generalizar dicho conocimiento llevándolo a la vida personal de los alumnos, quienes tendrán la oportunidad de plasmar aquellas experiencias y vivencias en las que concurra alguna de dichas emociones básicas, en su propio álbum ilustrado. Más adelante, podrán compartir con sus compañeros esos álbumes, narrándolos delante de la clase, con el objetivo de que todos interioricen los conocimientos trabajados a lo largo del proyecto.

Finalmente, cabe decir que todos los argumentos explicados anteriormente justifican la realización de este trabajo, en tanto que demuestran que el desarrollo de la IE desde la infancia favorece la aparición de las competencias necesarias para tener una vida exitosa, tanto en el ámbito académico, como en el personal.

## **1. Marco teórico**

El objetivo de esta sección es analizar los conceptos principales sobre los que se estructura este trabajo, como son emoción, IE, literatura infantil y álbum ilustrado. También se explican los beneficios de trabajar con todos ellos para el desarrollo infantil, en tanto que justifican la realización de este trabajo.

### **1.1. Emociones**

La emoción es un aspecto central y omnipresente de la experiencia humana. Todas las personas experimentan una amplia gama de emociones, las cuales enriquecen enormemente su vida. Asimismo, dichas emociones pueden interferir gravemente entre juicio y acción, influyendo de manera significativa en las acciones y pensamientos de quien las experimenta (Ortony, 1996). Por ello, es fundamental promover desde la infancia un conocimiento y gestión adecuados del ámbito emocional. Esto solo es posible considerando a la emoción como un proceso variable, en el que se puede influir, hecho que defienden muchas teorías como veremos más adelante.

En primer lugar, cabe decir que, dada la complejidad de este concepto, a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes teorías y definiciones del término emoción. Actualmente, se considera que las emociones son uno de los cuatro principales tipos de proceso mental básico del ser humano, siendo los

otros tres la motivación, la cognición y la consciencia (Mayer, Salovey, Carusso y Cherkaskiy, 2010). Las emociones juegan un papel esencial en la adaptación de la persona al entorno y, desde una perspectiva biologicista, se cree que en los mamíferos se han desarrollado para detectar y reaccionar a los cambios que se producen en el medio ambiente. Por ejemplo, la ira surge cuando el individuo se enfrenta a una amenaza o una injusticia, y el miedo aparece como respuesta al peligro. Así, las emociones se configuran como una respuesta a la percepción de cambios que ocurren en las relaciones entre individuos y, también, entre el individuo y su entorno. Además, cada emoción configura respuestas de conducta básica a cada tipo de interacción, como por ejemplo, cuando el miedo lleva a la huida o a la paralización (Mayer, Salovey, Carusso y Cherkaskiy, 2010).

En segundo lugar, cabe destacar que las emociones dependen de diferentes factores. Se cree que su variabilidad es una constante en todas las culturas e individuos, los cuales se enfrentan a diferentes situaciones (Barrett, 2009). Esta variabilidad de las emociones ha sido estudiada, como se indicaba al inicio de este apartado, por diversas teorías, las cuales ofrecen diferentes definiciones de emoción. Dado que el objeto de este proyecto es educar las emociones en un aula de infantil, es importante considerar la existencia de dicha variabilidad y los factores que influyen en ella, por lo que a continuación se explicará con más detalle cada una de esas teorías.

Por un lado, las *Teorías del Appraisal* consideran las emociones como respuestas que derivan de un análisis reflexivo y evaluativo de una situación (Barrett, 2009). Es decir, la situación que vive el individuo es el desencadenante de la reacción emocional, si bien es cierto que una misma situación provoca diferentes reacciones entre personas. La interpretación de la situación que hace la persona, en función de diferentes variables, como son la personalidad o la experiencia, por ejemplo, actúa como mediación entre el estímulo y la respuesta. Se considera que este fenómeno es susceptible de ser intervenido y modificado, siendo la educación emocional el medio para lograrlo (Bisquerra, 2009).



Por otro lado, el *Construccionismo Social* enfatiza la cultura como factor determinante de las reacciones emocionales, especialmente de la valoración y la expresión de las emociones (Bisquerra, 2009). Desde esta teoría, se define la emoción como una reacción que surge de la interacción social, lo cual también justifica su variabilidad, sobre todo a nivel cultural. En una versión más radical del *Construccionismo Social*, las emociones son eventos mentales que actúan como representaciones de la cultura. Habida cuenta de que las emociones se consideran productos sociales, desde esta perspectiva no se da por cierto que ninguna categoría de emoción sea biológicamente fundamental, a la par que se entiende que las categorías cambian según las circunstancias concretas y las necesidades de grupos de gente específicos (Barret, 2009).

Además, el *Constructivismo Psicológico* considera que “los eventos psicológicos llamados “ira”, “tristeza”, y “miedo” no son pilares fundamentales o “átomos” de la emoción, sino eventos mentales que proceden de la interacción de ingredientes psicológicos más básicos que son, en si mismos, resultado de la evolución” (Barret, 2009, p. 1289). De esta definición, también se puede inferir que las emociones son variables y cambian con las circunstancias.

Dentro de la teoría del *Constructivismo Psicológico*, el *Modelo de Acto Conceptual* (Concept Act Model) establece que el nombre de una emoción denomina a una categoría que corresponde a un conjunto de eventos mentales, los cuales se supone que emergen de la interacción de componentes psicológicos más básicos. La diferencia con otros modelos constructivistas es que, en este caso, la categorización juega un papel central. Este modelo está basado en la consideración de que cada momento de la vida consciente es el resultado de tres fuentes de estimulación: las sensaciones creadas por el mundo exterior al cuerpo, las sensaciones existentes dentro del mismo y las experiencias previas. Durante la experiencia emocional personal y la percepción de las emociones en los demás, tanto las sensaciones internas del cuerpo, como las que proceden de causas externas, adquieren significado para la persona por la categorización que se realiza de las mismas. Por tanto, son esas tres fuentes de información las que promueven una variedad de estados mentales, a los que les son atribuidos el nombre de una emoción (Barret, 2009). Lo que este modelo sugiere es que las emociones son aprendidas, en

parte, mediante prácticas culturales y de socialización, de manera que las diferencias culturales en comprensión emocional podrían influir en la manera de sentir de la persona en cada cultura. También, a partir de este modelo se puede afirmar que el lenguaje emocional es una habilidad relacionada con la IE, la cual puede ser potencialmente entrenada (Barrett, 2009).

Después de todas estas consideraciones, se puede deducir que las emociones dependen, en parte, de la construcción de los esquemas mentales. Al depender estos en gran medida del entorno social y cultural, se puede afirmar que las emociones son una función variable del ser humano y, por tanto, susceptibles de ser entrenadas.

### **1.1.1. Emociones Básicas**

Al igual que, como se ha visto en el apartado anterior, existen muchas teorías de la emoción, a lo largo del tiempo se han realizado diferentes clasificaciones de este concepto. Un gran número de autores defiende que, dentro de las emociones, se pueden diferenciar una serie de *emociones básicas*, siendo éstas básicas por su carácter universal y por ser innatas al ser humano. Los cuatro modelos teóricos principales que investigan y defienden la existencia de *emociones básicas* son los desarrollados por Ekman y Cordaro (2011), Izard (2011), Levenson (2011), y Panksepp y Watt (2011). Si bien dichos autores coinciden en la existencia de este tipo de emociones, difieren en otros aspectos, como se explica a continuación.

En cuanto a la definición de *emoción básica*, los autores están de acuerdo en que “una *emoción básica* debería ser específica, tener un conjunto fijo de componentes neuronal y corporalmente expresados, y un sentimiento inamovible o componente motivacional que ha sido seleccionado a través de interacciones duraderas con estímulos ecológicamente válidos” (Tracy y Randles, 2011, p. 398).

También parece haber un consenso generalizado en que las *emociones básicas* son psicológicamente primitivas, aunque la palabra “primitiva” es interpretada de diferente manera por los autores. Por un lado, se refiere al hecho de que estas emociones están genéticamente predeterminadas. Por

otro, las *emociones básicas* son primitivas porque son más activas en su forma más pura, durante el desarrollo temprano (Tracy y Randles, 2011). Esta consideración indica que las emociones básicas son innatas a la persona, y por tanto, que todas ellas están presentes desde la infancia. Por ello, dado que este trabajo va dirigido a un aula de niños de cuatro años, la propuesta presentada se basa en el conocimiento y desarrollo de este tipo de emociones.

Tras haber analizado la naturaleza de las *emociones básicas*, la siguiente cuestión es determinar cuáles son dichas emociones. Los autores citados anteriormente no difieren dramáticamente en sus clasificaciones, aunque podemos hallar diferencias significativas, como se muestra a continuación (Tracy y Randles, 2011, p. 399).

Tabla 1: Emociones Básicas (Tracy y Randles, 2011)

Izard (2011)	Panksepp y Watt (2011)	Levenson (2011)	Ekman y Cordaro (2011)
Alegría	Juego	Diversión	Alegría
Tristeza	Pánico/Pena	Tristeza	Tristeza
Miedo	Miedo	Miedo	Miedo
Ira	Ira	Ira	Ira
Disgusto	Interés	Disgusto	Disgusto
Interés	Deseo	Interés	Desprecio
Desprecio	Preocupación	Amor	Sorpresa
		Alivio	

La propuesta del presente trabajo se va a basar en aquellas emociones básicas en las que la mayoría de los autores coinciden. Son alegría, tristeza, ira, miedo y asco.

## 1.2. Inteligencia Emocional

Como se ha visto anteriormente, las emociones constituyen una función básica inherente al ser humano y de ellas dependen muchas de las reacciones

y decisiones de la persona. La capacidad para reconocer, comprender y regular esas emociones en uno mismo y en los demás es lo que se conoce como IE (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

El concepto de IE fue utilizado por primera vez en 1990 por los autores Peter Salovey y John D. Mayer. Lo definieron como “El subconjunto de inteligencia social que supone la habilidad de monitorizar los sentimientos y emociones propios y ajenos, para discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propios” (Salovey y Mayer, 1990, p. 5).

Después de que estos autores definieran la IE, otras teorías han aparecido, las cuales pueden ser clasificadas en dos tipos, principalmente:

1. *Modelos de Habilidad*: son aquellos en los que la IE se considera una habilidad mental, dirigida al procesamiento de la información emocional, que puede ser medida de manera objetiva. Dentro de esta categoría, el modelo más conocido es el desarrollado por Mayer y Salovey en 1990. En esta primera publicación, los autores consideran que las inteligencias personales definidas por Howard Gardner (interpersonal e intrapersonal) son la base de la inteligencia social y la IE. Afirman que la IE es un subconjunto de esa inteligencia personal, con la diferencia de que no incluye el sentido general de yo y la valoración de los demás, sino que se centra en el reconocimiento y uso de los estados emocionales propios y ajenos para resolver problemas y regular el comportamiento. Dentro de ella, diferencian tres componentes:

- 1) Expresión de la emoción propia y de los demás.
- 2) Regulación de la emoción propia y de los demás.
- 3) Utilización de las emociones.

Este último componente se refiere a la influencia que las emociones pueden tener en los diferentes factores que afectan a los procesos de resolución de problemas, tales como planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida del ánimo y emociones motivadoras.

Los autores afirman que el uso adecuado de esos tres componentes es clave para tener una salud mental positiva, lo cual conlleva un alto grado de bienestar de uno mismo y de los demás.

Más tarde, en 1997, Mayer y Salovey hicieron una revisión de su teoría y desarrollaron su modelo de cuatro ramas, en el cual definieron la IE como:

- 1) La habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión.
- 2) La habilidad de generar y acceder a emociones para facilitar el pensamiento.
- 3) La habilidad de entender emociones y conocimiento emocional.
- 4) La habilidad de regular las emociones de uno mismo y de los demás.

Esta teoría revisada de la IE (1997) propone la existencia de cuatro áreas relacionadas dentro del concepto de este tipo de inteligencia, áreas que ellos denominan ramas con el objetivo de mostrar que las habilidades fueron desarrolladas con un orden jerárquico, desde la menos a la más psicológicamente compleja (Salovey, Mayer y Caruso, 2006). En la siguiente ilustración se puede ver un esquema de este modelo.

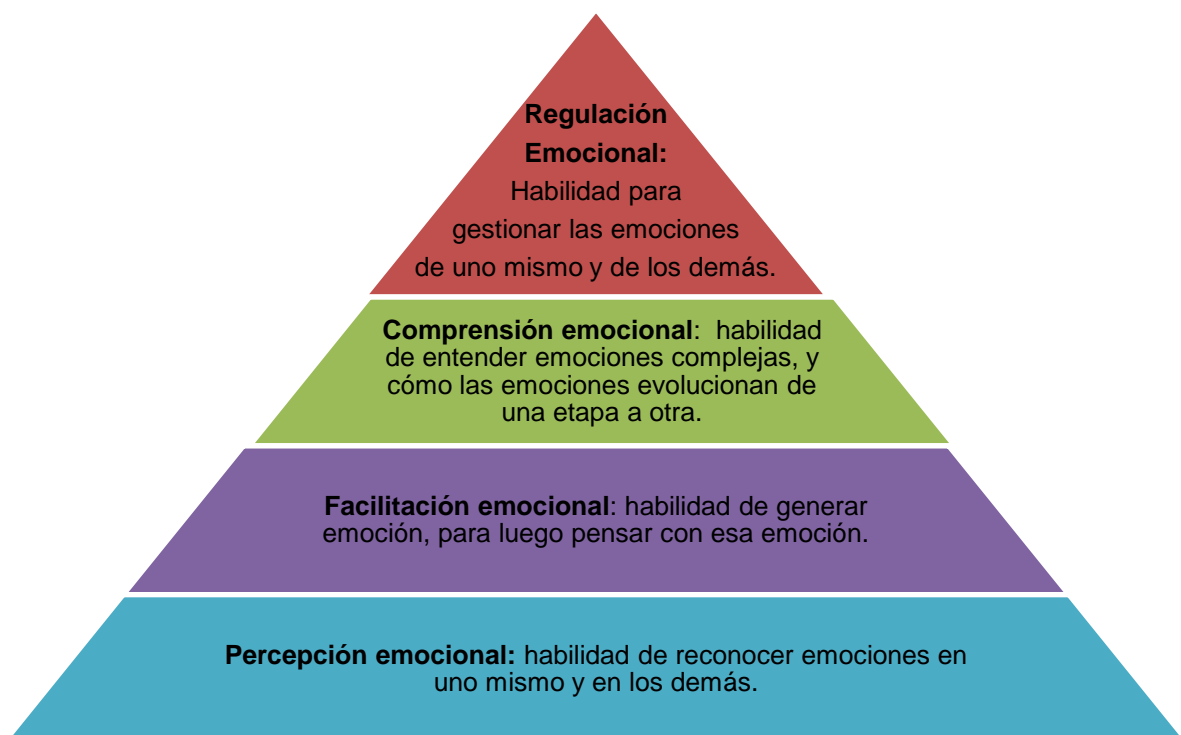


Figura 1: Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997)

Dado que este es un modelo de habilidad, se considera que la IE puede ser medida de manera objetiva. La herramienta que los autores proponen como medida es el test Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test (MSCEIT: Mayer, Salovey y Caruso, 1997). Ésta es una prueba de rendimiento que proporciona una estimación de la habilidad de la persona, quien debe de enfrentarse a la resolución de diferentes problemas relacionados con las emociones.

Este modelo es el más validado empíricamente en la actualidad. Además, proporciona pasos lógicos y coherentes teóricamente que pueden ser útiles para aplicar criterios de IE en el aula. Identificar las emociones, entenderlas y regularlas son aspectos objetivos y necesarios que los niños deberían aprender desde una edad muy temprana. En consecuencia, la metodología de esta propuesta se basará en esta progresión de habilidades.

2. *Modelos Mixtos de IE*: estos modelos consideran que la IE depende, no solo de capacidades cognitivas, sino también de aspectos relacionados con la personalidad y la motivación. Hay dos autores principales que defienden este tipo de modelo, como se explica a continuación:

- *Goleman (1995)* define la IE como la capacidad que incluye auto-regulación, entusiasmo, persistencia, así como la capacidad de motivarse a uno mismo. Este autor distingue cinco dimensiones esenciales dentro de la IE: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1997), las cuales influyen el nivel de IE de la persona. En este modelo, la medida utilizada es el “Emotional Competence Inventory” (ECI), basado en evaluar competencias socio-emocionales importantes, relacionadas con el ámbito laboral, utilizando dos fuentes de información, como son observadores externos y la propia persona.
- *Bar-On (1997)* considera la IE como “Un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen la capacidad del individuo para tener éxito al enfrentarse con las presiones y exigencias de su entorno” (Bar-On, 1997, p. 14). Estas habilidades las concreta en un conjunto de quince factores, agrupados en cinco componentes clave, como son: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general. En este caso, la

medida utilizada es el “Bar-on EQ-i”, consistente en un auto-informe basado en una serie de ítems que evalúan los niveles percibidos de la IE y la realización de comportamientos inteligentes emocionalmente.

A continuación se muestra un cuadro en el que se comparan las habilidades integrantes de estos dos modelos:

Tabla 2: Habilidades integrantes de los modelos mixtos de IE: Goleman (1995) y Bar-on (1997)

<i>Goleman (1995)</i>	<i>Bar-on (1997)</i>
<b>Habilidades integrantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Auto-conciencia</b></li> <li>▪ <b>Auto-regulación</b></li> <li>▪ <b>Motivación</b></li> <li>▪ <b>Empatía</b></li> <li>▪ <b>Habilidades sociales</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Habilidades intrapersonales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconocimiento emocional</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Autodesarrollo</li> <li>- Independencia emocional</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Habilidades interpersonales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía</li> <li>- Responsabilidad social</li> <li>- Relaciones sociales</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Adaptabilidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para evaluar correctamente la realidad</li> <li>- Capacidad para ser flexible ante nuevas situaciones</li> <li>- Capacidad para crear soluciones y resolver problemas</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Manejo del estrés:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para tolerar la presión</li> <li>- Capacidad para controlar impulsos</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Estado anímico general:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimismo</li> <li>- Felicidad</li> </ul> </li> </ul>

Para concluir este punto, es importante señalar las consecuencias que el surgimiento del concepto de IE ha tenido. Muchos programas han sido desarrollados desde la aparición de este concepto, con el objetivo de entrenar las habilidades emocionales, en tanto que varios teóricos sugieren que esta es la manera en que el sistema educativo alcanzará finalmente su máximo

potencial (Hargreaves, 2000). Esta creencia persiste en la actualidad y diferentes investigaciones apuntan al hecho de que varios de los factores que afectan al desarrollo de IE son ambientales y, por tanto, susceptibles de ser mejorados. Por ello, es importante conocer cómo tiene lugar el desarrollo emocional en la infancia y qué factores tienen una mayor influencia en él, con el objetivo de hacer una propuesta encaminada a promover en los niños una mejor comprensión y regulación de las emociones y, en consecuencia, una vida más feliz y equilibrada.

### 1.2.1 Desarrollo emocional en la infancia

En esta sección se analiza el desarrollo emocional en la infancia. Debido a que este trabajo tiene como objetivo trabajar con niños de preescolar, se centrará en el desarrollo emocional entre cero y seis años.

En primer lugar, cabe destacar que el desarrollo emocional está influenciado por la experiencia social y el contexto cultural. Desde su nacimiento, cada niño se relaciona con un entorno diferente, en el que interaccionan diversos componentes, como el comportamiento expresivo, los contextos sociales y físicos, o las tendencias de acción, que cambian a lo largo del tiempo a medida que el niño crece (Saarni, 2011). Cuando se fomenta el desarrollo de la IE en la infancia, es importante conocer el proceso de desarrollo emocional y cómo está relacionado con la interacción social.

En el siguiente cuadro se pueden ver algunos indicadores descriptivos de dicho proceso (Saarni, 2011, p. 2):

Tabla 3: Desarrollo emocional en la infancia (Saarni, 2011)

Edad Período	Regulación/ Afrontamiento	Comportamiento Expresivo	Establecimiento de Relaciones
	Auto-relajación y aprendizaje para modular la reactividad.	Sincronía de comportamiento con otros en algunos canales expresivos.	Juegos sociales y turno de palabra (ej., "peek-a-boo").
	Regulación de la atención en favor de una acción coordinada.	Creciente discriminación de las expresiones de otros.	Referencia social



<p><b>Infancia: 0-12 meses.</b></p>	<p>Confianza en cuidadores como apoyo (“andamiaje”) en situaciones de estrés.</p>	<p>Creciente capacidad de respuesta expresiva a estímulos bajo un control contingente.</p> <p>Creciente coordinación de comportamientos expresivos con circunstancias que estimulan una respuesta emocional.</p>	<p>Uso socialmente instrumental de señales (ej., “fingir” llorar para obtener atención).</p>
<p><b>12 meses.- 2½ años</b></p>	<p>Surgimiento de la autoconciencia y la consciencia de la respuesta emocional propia.</p> <p>Irritabilidad debida a las obligaciones y límites impuestos sobre una creciente autonomía y la exploración de necesidades.</p>	<p>Auto-evaluación y autoconciencia evidente en el comportamiento expresivo, acompañada de vergüenza, orgullo, timidez.</p> <p>Creciente comprensión verbal y producción de palabras para el comportamiento expresivo y los estados afectivos.</p>	<p>Anticipación de diferentes sentimientos hacia diferentes personas.</p> <p>Creciente discriminación de las emociones de otros y su significado.</p> <p>Formas tempranas de empatía y acción prosocial.</p>
<p><b>Prescolar (2-5 años)</b></p>	<p>El acceso simbólico facilita la regulación de la emoción, pero los símbolos también pueden provocar angustia.</p> <p>La comunicación con otros incentiva la evaluación y consciencia del niño de los propios sentimientos y de eventos que despiertan emociones.</p>	<p>Adopción de comportamiento expresivo fingido en el juego y la broma.</p> <p>Consciencia pragmática de que las expresiones faciales falsas pueden inducir a error a otros sobre los verdaderos sentimientos que uno tiene.</p>	<p>La comunicación con otros promueve la comprensión del niño de las transacciones sociales y las expectativas de comportamiento.</p> <p>Comportamiento simpatético y prosocial hacia los compañeros.</p> <p>Creciente comprensión de las emociones de otros.</p>
<p><b>Educación Primaria (5-7 años)</b></p>	<p>Creciente confianza en su autonomía para resolver problemas a pesar de seguir solicitando la ayuda de los cuidadores como estrategia de afrontamiento.</p>	<p>Proyección de equilibrio emocional. El niño aprende a regular y controlar sus emociones con sus pares (“cool emotional front”)</p>	<p>Creciente coordinación de habilidades sociales con las emociones de uno mismo y de los demás.</p> <p>Entendimiento temprano de frases hechas relacionadas con términos emocionales.</p>

Por tanto, el desarrollo emocional tiene lugar en interacción con el entorno y los niños aprenden a expresar, comprender y regular sus emociones en

interacción con su familia, principalmente. Debido a las diferencias existentes a nivel social y cultural, algunos niños alcanzan una total comprensión de sus emociones y las de los demás, mientras que otros no lo consiguen (Scharfe, 2000). Por ello, aparte de conocer los marcadores generales que los niños siguen en su desarrollo, es importante analizar los factores que influyen en los principales componentes de la IE, como son la expresión, la comprensión y la regulación emocional, para saber qué puede causar las diferencias individuales existentes entre individuos.

En primer lugar, en cuanto a la *expresión emocional*, se puede afirmar que las personas tienen la capacidad innata de expresar alegría, miedo, ira, tristeza, sorpresa y disgusto (Izard, 1971; Izard et. al., 1995, citados en Scharfe, 2000). Durante el primer año de vida, los niños adquieren la habilidad de generar espontáneamente expresiones faciales e imitan las expresiones emocionales de sus cuidadores (Kagan y Lewis, 1965, citados en Navas y Berrocal, 2012). A medida que avanzan en su desarrollo, los niños van siendo más precisos en la expresión de sus emociones (Walter-Andrews, 1997, citado en Navas y Berrocal, 2012), y entre los tres y cinco años los niños son capaces de imitar las expresiones faciales que ven en una fotografía (Field y Waldom, 1982). Las diferencias individuales en este ámbito aparecen antes de los tres años y se asocian a la expresividad mostrada por los cuidadores, así como al género del niño. También, se ha mostrado que estas diferencias son estables en el tiempo (Scharfe, 2000).

En segundo lugar, en lo que se refiere a la *comprensión emocional*, parece ser que los niños recién nacidos tienen una habilidad innata para diferenciar expresiones emocionales. Su comprensión de esas expresiones se desarrolla en secuencias, que van de la felicidad, a la tristeza, a la ira y a la sorpresa. Además, los niños de diez meses parecen haber desarrollado la habilidad de usar las expresiones emocionales de los demás para tomar una decisión acerca de una situación ambigua. Una comprensión más avanzada de la multiplicidad de emociones y de la complejidad de expresiones faciales tiene lugar en los años de preescolar (Scharfe, 2000).

En cuanto a los factores que determinan la comprensión de las emociones, muchos autores apuntan a la importancia del lenguaje, factor fundamental también para facilitar la interacción social y la capacidad de comprender los sentimientos de los demás (Navas y Berrocal, 2012). Por tanto, a medida que las habilidades lingüísticas y cognitivas maduran, los niños de preescolar avanzan en su capacidad de comprender sus sentimientos y los de los demás (Harris, 1993, citado en Navas y Berrocal, 2012). El desarrollo en la comprensión de las emociones está, asimismo, muy influido por factores sociales, tales como la expresividad de la madre y la relación con los pares (Scharfe, 2000).

Por otro lado, respecto a la *regulación emocional*, se ha mostrado que las conductas de regulación simples son adquiridas en el primer año de vida, y que la capacidad de auto regulación se vuelve más compleja a lo largo de los primeros años. Durante la etapa de Educación Infantil, aumenta la habilidad de los niños de regular sus emociones, y comienzan a aprender cuándo les conviene esconder emociones negativas (Scharfe, 2000).

En el desarrollo de la regulación de la emoción influyen factores internos y externos. Desde el nacimiento, se van creando unos patrones de regulación emocional que van adquiriendo progresivamente una creciente estabilidad, gracias a la consolidación del funcionamiento neurofisiológico. Esto otorga al niño la habilidad de exhibir e inhibir sus emociones. Más adelante, el desarrollo de la autorreflexión y de las habilidades cognitivas colaborará en este proceso de regulación emocional (Greenberg y Paivio, 2000, citado en Navas y Berrocal, 2012). Evidentemente, al igual que sucedía en el caso de la expresión y la regulación emocional, los factores sociales son esenciales en el desarrollo de la regulación emocional del niño. En este caso, la familia juega un papel clave (Navas y Berrocal, 2012), y se ha demostrado que la regulación de las emociones varía entre sujetos en función de las estrategias emocionales que se utilicen en el núcleo familiar (Suveg y Zeman, 2004, citados en Navas y Berrocal, 2012).

Durante todo este proceso de aprendizaje, aparecen diferentes estrategias de regulación emocional, las cuales pueden ser agrupadas en tres

categorías: de soporte social (de los cuidadores o compañeros), de comunicación del afecto y de regulación autónoma, siendo utilizado en este último caso la distracción/evitación o el autocuidado (Kropp, 1989, citado en Navas y Berrocal, 2012). Según Greenberg y Paivio (2000) y Rossman (1992), citados en Navas y Berrocal (2012), esta última estrategia parece ser la más efectiva, por reducir la vulnerabilidad de los niños y mejorar su autoestima.

Por último, se considera importante hacer referencia a otra de las ramas descritas en el modelo de IE de Salovey y Mayer, como es la *facilitación emocional*. Esta rama hace referencia a la capacidad de generar una determinada emoción que se considera necesaria para llevar a cabo otro proceso cognitivo (Navas y Berrocal, 2012). A pesar de comenzar a desarrollarse desde el nacimiento, esta habilidad conlleva una gran dificultad cognitiva para los niños de Educación Infantil, ya que en esta etapa los niños están desarrollando la capacidad de metacognición y todavía presentan un nivel muy básico de la misma (Kuhn, 2000). Por ello, esta propuesta se centrará en la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

### **1.2.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional en la infancia**

El desarrollo de la IE desde edades tempranas conlleva muchos beneficios que mejoran significativamente la vida de la persona en diferentes ámbitos, como se explica a continuación.

En primer lugar, Saarni (2011) afirma que el desarrollo de competencias emocionales en la infancia y juventud otorga una serie de ventajas para enfrentar las diferentes situaciones que se dan a lo largo de la vida. Las habilidades relacionadas con la competencia emocional, como por ejemplo, la auto-regulación afectiva, constituyen un valioso recurso para que los niños y jóvenes se enfrenten a todos esos retos que la vida les presenta. Además, asegura que dicha competencia se puede convertir en un factor de protección que disminuye el impacto de los factores de riesgo.

Por otro lado, el desarrollo de diferentes habilidades en el área de la IE puede ayudar a los niños a actuar de manera efectiva en determinadas circunstancias, al mismo tiempo que tienen lugar resultados positivos en su

desarrollo, como la aparición de sentimientos de auto-eficacia, de una conducta prosocial, o de una relación de apoyo con la familia y los pares (Saarni, 2011). De hecho, la competencia emocional está relacionada con el éxito de los niños en sus relaciones sociales (Denham, Zinsser y Bailey, 2011). En relación a esto, Mayer, Caruso y Salovey, citados en Navas y Berrocal (2012), llevaron a cabo un estudio en el cual se mostró que altos niveles de IE conllevaban una mayor empatía, así como una disminución de la tendencia a rehuir la manifestación de los estados emocionales de los otros. Este estudio, junto con otros que se han realizado en esta misma línea, muestra como el desarrollo la IE predice una adaptación social adecuada y la adquisición de comportamientos socialmente competentes (Navas y Berrocal, 2012).

También, las investigaciones realizadas indican que potenciar conductas socio-emocionales adecuadas tiene un gran impacto en el éxito académico. Hay evidencias que muestran que el aprendizaje socio-emocional ayuda a los niños a adaptarse a la escuela y, también, que incrementa su vinculación a ella, factores fundamentales que contribuyen a sus logros académicos (Zins, Bloodworth, Weissberg, 2004). Asimismo, se considera que la adaptación socio-emocional de los niños y las relaciones afectivas con sus iguales y adultos contribuyen a incrementar su motivación para aprender (Lopes y Salovey, 2004, citados en Navas y Berrocal, 2012).

Finalmente, un adecuado conocimiento emocional parece jugar un papel muy importante en la habilidad del niño de regular sus emociones, y está también vinculado al éxito temprano en la escuela. Se ha demostrado que cuando un niño de Educación Infantil tiene problemas para entender las emociones, muestra agresión y tiene problemas con sus pares. En cambio, cuando comprende una emoción, comienza a comprender también sus causas y consecuencias, y comienza a saber qué estrategias son las más adecuadas para evitar respuestas negativas en los demás (Denham, Zinsser y Bailey, 2011).

Como vemos, los niños se benefician enormemente de la educación emocional, ya que les ayuda en su integración en la escuela y supone una oportunidad para vivir una vida más completa y feliz. Después de todos los

datos analizados anteriormente, se puede concluir que la inclusión de aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje de los niños está plenamente justificada.

### 1.3. Literatura Infantil

En este punto se define otro de los conceptos principales de este trabajo, como es la literatura infantil.

La literatura infantil ha evolucionado a lo largo de la historia, desde el momento en que no era más que una herramienta moralizadora e instructiva, hasta la actualidad, cuando es considerada esencial en el desarrollo de los niños y ha de reunir varios requisitos, no solo de contenido, sino también de forma, para ser apropiada para ellos.

A lo largo de los años ha habido varias definiciones de literatura infantil. Una de las que se considera más completa es la propuesta por Juan Cervera, quien define literatura infantil como “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera, 1989, p.157). Este autor explica también como se ha desarrollado el proceso creador de la literatura infantil, proceso que permite hablar de tres tipos de literatura y que son:

- **Literatura ganada:** se refiere a aquellas producciones que no fueron creadas para niños pero que con el tiempo se les destinaron. En esta categoría se incluye: el folklore tradicional, las canciones y romances y una buena parte de la literatura juvenil, como por ejemplo los cuentos de Perrault o las adaptaciones de *Las mil y una noches*.
- **Literatura creada para niños:** como su propio nombre indica, este tipo de literatura es aquella que es creada desde un principio para los niños y que se produce bajo la forma de cuentos, novelas y obras de teatro. En este caso, algunos ejemplos son *Pinocho*, de Codolli, o los cuentos de Hans Christian Andersen.

- **Literatura instrumentalizada:** en esta categoría se incluyen los libros creados para usar en las aulas con una función únicamente didáctica, por lo que no se consideraría literatura en sentido estricto.

Una vez que se ha visto cómo ha evolucionado la literatura infantil a lo largo de la historia y su definición y clasificación actual, es importante enfatizar el importante papel que la literatura juega en las vidas de los niños. Sobre esto, Bettelheim (1977), citado por Colomer y Durán (2001), afirma que la literatura es un medio que ayuda a los niños a encontrar un sentido al mundo, a aprender a comprenderse a sí mismos y a los demás y a aprender a interactuar de manera satisfactoria. Colomer y Duran (2001) refuerzan estas ideas diciendo que la literatura infantil transmite las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado a lo largo de la historia para comprender y hablar acerca del mundo. Asimismo, estas autoras afirman que, a través de la literatura, los niños aprenden las formas narrativa, lírica, dramática e icónica, en las que se transmite la representación de la realidad. Además, dicen, la ficción crea un espacio entre el mundo interior y la realidad, en el que los niños pueden practicar emociones, sentimientos e ideas y donde pueden imaginar que son otra persona y actuar como tal. Por tanto, la literatura constituye una herramienta de socialización esencial dentro de una cultura.

La literatura es también una noción inherente al concepto de emoción, ya que los libros permiten experimentar diferentes situaciones que despiertan sentimientos de tristeza, enfado, alegría, miedo o asco, y ayudan a ponerse en el lugar de otros. Esto significa que leer despierta la capacidad de sentir empatía y, también, es útil para comprender las causas y consecuencias que las emociones experimentadas por las personas pueden tener (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1986). Por ello, es importante promover la lectura desde una edad muy temprana. Además, lo que se defiende en este trabajo es que se puede ayudar a los alumnos a transformar sus preocupaciones, miedos e ilusiones en historias, a través de las cuales puedan explorar diferentes posibilidades y soluciones a las situaciones que planteen.

### 1.3.1. Géneros

Dentro de la literatura infantil, existen diferentes géneros, como se explica brevemente a continuación:

- **Género Narrativo:** incluye aquellas producciones en las que se cuenta una historia basada en un personaje real o imaginario. Dentro de este género, encontramos subgéneros como el cuento tradicional, los mitos, las leyendas, las fábulas o los cuentos literarios.
- **Género Lírico:** este género es muy heterogéneo, y todos sus subgéneros pueden tener en común algunas características como la repetición, la rima o el uso de metáforas. Algunos de los subgéneros que componen el género lírico son la poesía o las canciones.
- **Género Dramático:** en este género no solo las palabras son importantes, sino que también la expresión no verbal y el lenguaje corporal tienen un papel fundamental. Por ejemplo, las obras de teatro para niños están llenas de ritmo y buscan la interacción entre los actores y el público. Algunos de los subgéneros de este género son las marionetas, las obras de teatro o las obras de luces y sombras.

Aparte de estos géneros, en los últimos años ha surgido uno nuevo, que ha llegado a convertirse en uno de los componentes principales de las clases de Educación Infantil y que se conoce como *Álbum ilustrado*. Dado que este proyecto está basado en gran parte en él, se explicará más detalladamente en el siguiente punto.

### 1.3.2. El Álbum Ilustrado

En esta sección se define y explica el origen, desarrollo y características del género conocido como álbum ilustrado, ya que es el utilizado para llevar a cabo esta propuesta.

En primer lugar, es importante señalar que el lenguaje icónico juega un papel fundamental en el desarrollo de la alfabetización del niño, ya que a través de los libros ilustrados se inicia en el mundo de la narrativa. Estos libros contienen imágenes que representan personajes y acciones, y los niños



aprenden cómo leerlos con la ayuda del adulto (Colomer y Durán, 2001). El primer libro ilustrado fue publicado por Comenio, en el siglo XVII. Este autor empezó a defender la idea de que los niños necesitan ver para comprender y, bajo esta creencia, escribió el *Orbis Sensualium Pictum*. Desde entonces, esta idea ha crecido y en la actualidad los libros infantiles se asocian, no solo con palabras, sino también con imágenes.

En segundo lugar, es necesario destacar que los libros ilustrados y los álbumes ilustrados son conceptos diferentes. En los álbumes ilustrados la historia depende de la interacción entre texto e imagen, que son creados por igual con una función estética consciente. Estos libros están compuestos por imágenes y palabras cuya interacción crea diferentes niveles de significado, abiertos a distintas interpretaciones (Arizpe y Styles, 2004). En cambio, un libro ilustrado es un libro en el cual las imágenes y las palabras no tienen que complementarse necesariamente unas a otras en cada página, y las imágenes pueden tener simplemente un objeto comercial.

Por otro lado, el concepto de álbum ilustrado aparece mucho más tarde que el del libro ilustrado. Fue alrededor de los años 50 y 60, con el apoyo de las nuevas tecnologías de impresión, cuando una nueva tendencia literaria aparece, mucho más expresiva y con un lenguaje pictórico. Fue el nacimiento del álbum ilustrado, caracterizado por unir en la misma página texto e imagen y hacer que uno complemente a la otra, y por añadir coherencia, contenido y conexión a una historia (“Álbum ilustrado”, 2010).

Desde entonces, diferentes definiciones han aparecido. Una de las que se considera más completa es la propuesta por Bader. Este autor define el álbum ilustrado como “texto, ilustraciones, diseño total; un producto de manufactura y un producto comercial; un documento socio-cultural e histórico; principalmente una experiencia para el niño. Como arte, la forma depende de la interdependencia de las imágenes y palabras, del simultáneo despliegue de dos páginas opuestas, y del drama de volver la página” (Bader, 1976, p.1). Esta definición ha sido ampliada posteriormente por diferentes autores. Por ejemplo, Nodelman (1996), citado por Arizpe y Styles (2004), afirma que los álbumes ilustrados integran a los niños en la ideología de nuestra cultura, y también

Stephens (1992) discute las intenciones educacionales y socializadoras de los álbumes ilustrados, considerando la manera en que se posiciona al niño bajo una orientación específica que refleja la sociedad actual (Arizpe y Styles, 2004).

Dado que en este trabajo se considera el álbum ilustrado como un recurso fundamental para trabajar en Educación Infantil, es relevante explicar el papel que este género tiene en el aula. En esta temprana etapa la mayoría de los niños son prelectores. Están comenzando a aprender los aspectos formales de la lectura, como por ejemplo la dirección en la que se escriben las frases en su idioma, y también comienzan a entender la estructura en la que generalmente está dispuesta una historia. Los niños entienden que hay un principio, en el que se presentan a los personajes, un desarrollo, donde se produce una situación, y un desenlace, en el que todo se soluciona. Con todas estas nociones en mente, las ilustraciones se convierten en una parte esencial en su experiencia como lectores, ya que les guían y apoyan para comprender una historia, a pesar de no reconocer las palabras. Teniendo esto en cuenta, un libro en el que la imagen y el texto tienen la misma relevancia debería ser sin duda tenido en cuenta en el contexto de una clase de Educación Infantil (Arizpe y Styles, 2004).

También, Arizpe y Styles (2004) aseguran que los álbumes ilustrados despiertan el interés y la motivación de los niños, ya que su estructura, basada en imágenes, proporciona a cada niño el mismo acceso a la narrativa, independientemente de sus habilidades lectoras. Esta característica convierte al álbum ilustrado en una gran herramienta para ofrecer una educación individualizada a los alumnos, ya que cada niño puede leerlo e interpretarlo de manera personal y única.

Después de todas las consideraciones planteadas anteriormente, se puede afirmar que el álbum ilustrado es una buena manera para iniciar a los niños en su proceso de alfabetización, así como para despertar su gusto por la lectura.

Para concluir, cabe decir que la importancia del álbum ilustrado, al igual que la de la literatura infantil, en el desarrollo emocional de los niños, ha sido discutida por varios autores, como se analizará más adelante.

#### **1.3.2.1. Criterios de selección de álbumes ilustrados**

Dado que la propuesta presentada en este trabajo conlleva la selección de varios álbumes ilustrados, se considera importante destacar las características que debe de presentar un libro dirigido a un aula del segundo ciclo de Educación Infantil para ser adecuado y potenciar al máximo el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, es necesario conocer la edad de los niños para adecuar la lectura a su desarrollo cognitivo. Moreno Verdulla (1994) señala la relación directa entre estructura mental y recepción literaria, siguiendo las etapas del desarrollo descritas por Piaget. En el caso del *estadio preoperacional*, que abarca de los tres a los seis años, y que es el que se va a tener en cuenta en esta propuesta por ir dirigida a un aula de Educación Infantil, hay que considerar que empieza a cobrar una gran importancia la función simbólica y la adquisición del lenguaje. Asimismo, en esta etapa el niño todavía no ha salido de la fase del egocentrismo y en su representación del mundo encuentra dificultades para diferenciar entre fantasía y realidad, lo que da lugar a la aparición de fenómenos como el animismo, el artificialismo y el realismo. Sus intereses literarios son variados, yendo desde el juego dramático y los cuentos, fábulas y libros con imágenes, hacia libros con mayor peso del texto. Teniendo todos estos factores en cuenta, se considera que los libros más adecuados para esta etapa deben de ceñirse a los siguientes criterios:

- *Tema*: los temas han de ser familiares y conocidos, como por ejemplo la casa, el mundo animal, canciones infantiles y el mundo escolar.
- *Estructura literaria*: interesa más la sucesión de hechos que el argumento. Es importante elegir estructuras que puedan leerse tanto de forma individual como grupal.
- *Diseño*: interesan las ilustraciones a toda página, en color, con una acción secuenciada página a página, gran formato, letra grande y textos breves.

Más en concreto, en el caso de los álbumes ilustrados, los aspectos formales que hay que tener en cuenta son: (Colomer, 1999)

- *Formato*: un formato reducido favorece la cercanía con el lector, potenciando un sentimiento de posesión y de intimidad, mientras que un formato grande establece una distancia física entre el lector y el libro.
- *Página y fondo de la página*: en la cultura occidental, la mirada acostumbra a dirigirse al ángulo derecho inferior y superior. Por ello, lo usual en los álbumes para prelectores es situar el texto en la página izquierda, mientras que la página derecha se reserva para atraer la atención del niño con la imagen. El equilibrio entre ambas páginas puede utilizarse para causar efectos determinados, como por ejemplo, contraste, simetría o paralelismos. Es frecuente que el fondo del texto y de la imagen aparezca en blanco, lo que favorece la concentración en la escena, resaltando estos elementos, aunque a veces el fondo puede tomar color y corporeidad para buscar efectos de sorpresa o decorativos.
- *Tipografía*: las letras pueden tener una función ilustrativa. La cantidad y colocación del texto en las páginas debe favorecer la lectura y hay que tener en cuenta que cuanto menor sea el texto, más poeticidad debe tener. El tipo y el tamaño de letra tiene que estar directamente relacionado con la edad de los lectores.
- *Relación imagen-texto*: las imágenes en un álbum ilustrado han de cumplir una serie de funciones, como por ejemplo fijar los puntos clave de un relato, resumir la historia discursiva, introducir historias secundarias, ambigüedades fantasía/realidad o cambios temporales, describir los personajes y ambientes o mostrar el final del cuento, sin necesidad del discurso textual y con la posibilidad de que el receptor plantee sus propias hipótesis de lectura.
- *Aspectos literarios del álbum*: dado que en su mayoría el discurso textual de los álbumes es un texto narrativo, los elementos literarios a analizar en él serán los de un relato, es decir argumento, temas, personajes, voces narrativas, tiempo y espacio narrativo y lenguaje. Todos estos elementos habrán de adecuarse a la etapa de desarrollo a la que va dirigida el álbum,

que en este caso es, como decíamos en el párrafo anterior, el estadio preoperacional.

Otro factor a considerar a la hora de seleccionar un libro infantil para una determinada edad, es la conciencia narrativa que los niños hayan desarrollado, la cual depende de su desarrollo mental. Bajo esta consideración, Applebee (1978) distingue seis estadios en el desarrollo narrativo infantil, como se expone a continuación:

1- *Agrupamiento Enumerativo* (2-3 años):

- El niño nombra y describe enumerando acciones y sucesos.
- No se presenta una organización o tema central.

2- *Secuencia de Acciones en torno a un personaje* (aprox. a los 3 años):

- El niño nombra o describe los sucesos en torno a un personaje, tema o ambiente.
- No hay, por lo general, una relación temporal o causal entre los eventos.

3- *Narración Primitiva* (4-4 años y 6 meses):

- La historia tiene un núcleo central, definido por un personaje, un objeto o un suceso.
- Suele presentar los tres momentos de la narración: el inicio (hecho inicial), el desarrollo (el intento de hacer algo o una acción), y el final (alguna consecuencia en relación al tema central).
- Los finales no acostumbran a ser elaborados.
- Hay una ausencia de la descripción de las motivaciones de los personajes.

4- *Cadenas Narrativas o Narraciones con Episodios Incompletos* (4 años y 6 meses-5 años):

- El relato se complejiza, presentando el inicio (presentación de los personajes), el desarrollo (progresión de los sucesos que conforman episodios incompletos), y el final (suele ser abrupto, sorpresivo).
- Aparecen algunas relaciones causales y temporales.
- Hay referencias sobre las motivaciones o metas de los personajes.
- Puede aparecer, también, un final sorprendente, que no se desprende lógicamente de los hechos.

5- *Narraciones Verdaderas* (5-7 años):

- Los relatos presentan un tema central, personajes bien definidos y una trama.
- Existe una lógica causal entre las motivaciones de los personajes y sus acciones.
- Las secuencias de las acciones se desarrollan desde un vector temporal.
- El final es presentado como la resolución del problema.

Finalmente, en el caso concreto de este trabajo, otro de los criterios de selección de los álbumes ilustrados será que expresen las emociones básicas, bien por los gestos de los personajes, bien por la historia que se cuenta o bien por los colores y el diseño de las imágenes. Teniendo en cuenta este aspecto, se elegirá un álbum para cada emoción.

### **1.3.3. Literatura y Emociones**

Una vez explicados los dos conceptos principales de este proyecto, como son IE y literatura infantil, en este apartado se va a analizar la relación existente entre ambos.

En primer lugar, según Marta Sanjuan (2011), diferentes investigaciones muestran cómo el aspecto emocional es inherente al acto de leer, y afirma que no debe de ser considerado simplemente como un simple aditivo de la dimensión cognitiva, utilizado únicamente para hacer más entretenida la lectura. Sin la conexión emocional con el lector, la interpretación de un texto no es posible.

En segundo lugar, la literatura puede contribuir al desarrollo psicológico del individuo, al expandir la experiencia racional y emocional de uno mismo mediante el desarrollo de su imaginación. También, contribuye a su desarrollo social, ya que es una de las herramientas culturales más importantes para desarrollar un mejor conocimiento del mundo (Sanjuán, 2011).

Por otro lado, Riquelme y Munita (2011) afirman que la literatura infantil permite a los niños explorar diferentes mundos, donde hay diferentes realidades, interacciones sociales y, por tanto, procesos emocionales. Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson (1986), citados por Riquelme y Munita (2011), consideran que los niños entienden un texto determinado como la representación de su propio mundo. Como resultado, el lector puede explorar

las emociones y los estados mentales de los personajes de las historias, personajes que representan emociones y estados mentales de la gente real. Así, los niños son capaces de identificar esos estados emocionales, empatizando con los personajes que viven situaciones similares a la suya propia. En esos contextos, pueden observar emociones, valores, y serán también capaces de determinar las causas y consecuencias que las acciones y las emociones de los distintos personajes tienen (Riquelme y Munita, 2011).

Riquelme y Munita (2011) también defienden la importancia de la *lectura mediada* en el desarrollo emocional de los niños. Afirman que en esta actividad el adulto actúa como mediador entre las emociones que los personajes de la historia experimentan y aquellas que los niños ya conocen. Por ello, la *lectura mediada* es una herramienta que apoya el proceso de alfabetización emocional animando a los niños a reconocer emociones, tanto en sí mismos, como en los demás, y promoviendo, por tanto, la empatía y una conducta prosocial. Cuando el narrador cuenta una historia, promueve una experiencia compartida, donde el componente emocional y el placer por la lectura son esenciales. Durante el proceso de *lectura mediada* se promueve una interacción entre texto, narrador y oyentes, lo que ayuda al niño a conectar con la historia. Esta conexión creada entre el niño y la historia dependerá en gran medida de la habilidad del mediador para transmitir las emociones del texto y para recrear la atmósfera emocional del mismo.

En esta misma línea, Graham y Bramwell (2006) aseguran que la *lectura dialógica* proporciona oportunidades de crecimiento social y emocional. Estos autores afirman que los libros con contenido socio-emocional presentan un modelo de adultos y niños resolviendo problemas e interactuando, los cuales tienen el potencial de conectar emocionalmente a los niños con los personajes de la historia. Además, añaden, cuando existe una relación estrecha entre los niños y un adulto, este último sabe qué preguntas utilizar para conectar la experiencia del niño con las experiencias de los personajes de las historias, y esto constituye una gran oportunidad para ayudar a los niños a obtener una mayor comprensión de las mismas. También, la *lectura dialógica* presenta otra ventaja, y es que cuando se lleva a cabo en pequeño grupo, los niños desarrollan habilidades sociales, como esperar turnos, escuchar a los demás y

usar el lenguaje de manera adecuada. Asimismo, afirman que este tipo de lectura puede ser un vehículo muy eficaz para desarrollar el vocabulario relacionado con las emociones.

Más en concreto, en el caso de los álbumes ilustrados, de la investigación llevada a cabo por Arizpe y Styles (2004) surge la idea de que las palabras que relatan una historia en un libro infantil, explican qué sucede, pero no pueden explicar los sentimientos de los personajes. En cambio, sí que pueden ser transmitidos a través de las imágenes. Gombrich, citado por Arizpe y Styles (2004), también afirma que la imagen es más efectiva que el lenguaje oral o escrito, ya que provoca una respuesta emocional en el lector.

#### **1.3.4. Los niños como narradores de historias**

Hasta ahora se han analizado los beneficios que la literatura aporta a los niños en diversos ámbitos, especialmente en el emocional. Dicho análisis se ha realizado considerando al niño como receptor de la historia, bien por ser él el lector o bien por actuar el adulto como mediador. Dado que el propósito de esta propuesta es que los alumnos relaten sus propias historias, plasmándolas después en dibujos que constituirán un álbum ilustrado, se considera también importante analizar de qué manera los niños se benefician cuando son ellos los narradores y qué influencia tiene esta nueva faceta en su desarrollo emocional.

En primer lugar, desde el punto de vista cognitivo, Mallan (1991) afirma que narrar una historia ayuda al niño a desarrollar su imaginación, lo que a su vez contribuye al desarrollo de competencias de solución de problemas.

Asimismo, este autor indica que cuando los niños comienzan a contar historias, aprenden también a escuchar, a participar y a comprender el discurso narrativo y comienzan a utilizar un lenguaje más sofisticado en sus rutinas diarias.

En segundo lugar, convertir a los niños en narradores de historias tiene grandes beneficios para su desarrollo social. Esta actividad promueve el desarrollo de competencias sociales en el aula y contribuye a crear comunidad, de manera que se reduce el rechazo social que se produce en ocasiones entre



algunos niños con dificultades comunicativas y de relación social (Harriott y Martin, 2004).

Además, el uso de historias por parte de los niños constituye una efectiva herramienta para que los profesores aprendan más sobre sus alumnos. Mediante el proceso de elegir una historia, practicarla y narrarla, los niños pueden explorarse a sí mismos, así como perfeccionar su conocimiento sobre las relaciones entre personas (Kaufman, 1997).

Otro aspecto positivo que se ha observado en cuanto al desarrollo social de los niños, es que aquellos alumnos que han vivido una experiencia cultural como narradores de historias tienen un mayor conocimiento y una mejor comprensión de sus creencias y de sus estados mentales (Curenton, Nelson y Lillard, 2004).

En cuanto a los beneficios emocionales, Jalongo (2000) afirma que la narración de historias ayuda a desarrollar rasgos de carácter positivos en los niños, ya que se promueve un sentimiento de compartir experiencias y emociones con los personajes y las situaciones que estos viven en las historias.

También, la narración de historias por parte de los niños sirve de puente entre la casa y la escuela, y aporta un mayor conocimiento cultural dentro de la clase (LoCicero et al, 1999).

Finalmente, Geist (2003) afirma que el uso de la narración de historias contribuye a resolver experiencias traumáticas que los niños hayan podido experimentar y a solventar la ansiedad resultante. En este mismo sentido, Kaufman (1997) dice que la narración de historias permite a los niños exteriorizar aquellos miedos y situaciones que no son fáciles de expresar en la rutina diaria. En la propuesta que se presenta en este trabajo, se trata precisamente de esto, de que los niños sean capaces de expresar sus emociones e inquietudes a través del relato de una historia, de manera que lo hagan sin presiones y siendo capaces de comprenderse poco a poco a sí mismos, al mismo tiempo que se dan a conocer a los demás.

Por otro lado, cuando se prepara una actividad de este tipo en un aula, es importante preparar a los alumnos para que la narración de la historia se produzca de la mejor manera posible. En este sentido, Susan A. West (1987) describe algunas prácticas a realizar, basadas en una experiencia previa, para ayudar a los niños a convertirse en narradores, como se explica a continuación.

Una primera actividad que se preparó fue la de invitar a un cuento a la clase. Este les dio varios consejos sobre cómo contar historias, tales como utilizar expresiones faciales, usar movimientos o disfrutar el relato. En el caso de la propuesta del presente trabajo, la maestra es la que ha de introducir a los niños en el mundo de la narración, leyéndoles álbumes ilustrados y también contándoles historias cotidianas, de manera que los alumnos tengan un modelo que les de las pautas necesarias para relatar y representar más adelante sus propias vivencias en forma de historia.

En segundo lugar, en la experiencia descrita por West se permitió a los niños disponer del tiempo necesario para encontrar la historia que querían contar, la cual podía ser conocida o inventada por ellos mismos. Tras la elección, el último paso importante consistió en permitirles practicar sus habilidades como narradores, algo que podían hacer, tanto en pequeño grupo, como con su maestra.

Todas las consideraciones descritas anteriormente serán tenidas en cuenta en el punto final de este trabajo, en el que se describe la propuesta planteada así como la metodología a seguir para desarrollarla.

## **2. Objetivo**

El objetivo general de esta propuesta es enseñar a los niños de cuatro años a identificar, comprender y regular las emociones básicas a través de la lectura y creación de álbumes ilustrados.

Por tanto, con este proyecto se persiguen los siguientes objetivos específicos:

1. Aprender a identificar las emociones básicas.

2. Mejorar en la habilidad de comprender sus emociones y las de los demás.
3. Mejorar en la habilidad de regular sus emociones.
4. Crear un álbum ilustrado basado en una experiencia previa en relación a una emoción básica.

En el siguiente punto, se explica la metodología a seguir para conseguir los objetivos aquí descritos.

### 3. Propuesta didáctica

En este apartado se van a determinar las características de los elementos que componen la propuesta de este trabajo, como son los participantes, la temporalización, los espacios, las competencias curriculares y la metodología.

- **Participantes:** este proyecto está dirigido a un aula de 4 años de Educación Infantil. Es importante destacar que, introduciendo las modificaciones necesarias en cuanto a selección de materiales, también puede ser llevado a cabo en aulas de 3 o 5 años.
- **Competencias curriculares:** con las actividades que se describen en esta propuesta se trabajan varios de los objetivos establecidos dentro de dos de las áreas de desarrollo del niño descritas en el decreto 79/2008, de 14 de Agosto, por el que se establece el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria, como se explica a continuación:
  - **Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:** los objetivos que se pretenden trabajar en este área son:
    - Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, capacidades, limitaciones y posibilidades, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
    - Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión.
    - Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando también, los de los otros.

- **Área de Lenguajes: Comunicación y representación:** en este caso, los objetivos que se busca trabajar son los siguientes:
  - Utilizar el lenguaje oral para construir y regular los procesos de pensamiento de los alumnos.
  - Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
  - Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, con el fin de experimentar, expresar y representar situaciones, vivencias y necesidades, así como para provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
- **Metodología:** la metodología de esta propuesta se desarrolla en cinco fases:
  1. **Conocer las emociones básicas:** el objetivo de esta fase es introducir el concepto de emoción en el aula y promover el conocimiento de las emociones básicas a través de la puesta en marcha de las diferentes ramas de IE descritas por Salovey y Mayer referentes a identificar, comprender y regular las emociones. Para ello, se proponen las siguientes actividades:

1.1. *Lectura de álbumes ilustrados:* durante las cinco primeras semanas del proyecto, la maestra leerá álbumes ilustrados a los niños, a través de los cuales trabajará cada emoción básica, una cada semana. A continuación se proponen algunos ejemplos de álbumes ilustrados que se pueden utilizar:



**Alegría:** Cosita Linda.  
Anthony Browne

A través de este álbum podemos ayudar a los niños a identificar la alegría, ya que sus personajes aparecen con gestos muy característicos de esta emoción.



**Tristeza:** La noche estrellada.  
Jimmy Liao

Este álbum contiene imágenes con un gran contenido emocional. Muchas de ellas reflejan una enorme tristeza y melancolía y pueden ser de gran ayuda para acercar esta emoción a los alumnos, por ser experimentado, además, por dos niños con los cuales se pueden sentir identificados.



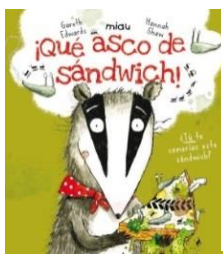
**Ira:** Fernando Furioso  
Hiawyn Oram

Este álbum refleja muy bien las rabietas que en muchas ocasiones sufren los niños. Sus imágenes muestran claramente el caos, el malestar y las consecuencias que tienen lugar cuando se siente tanta ira.



**Miedo:** El monstruo que se comió la oscuridad.  
Joyce Dunbar

Este álbum muestra un miedo muy común en los niños, como es la oscuridad, reflejando no solo el punto de vista del niño sino también del monstruo al que tanto teme. Por ello, puede ser una historia muy útil y divertida para trabajar esta emoción con los niños.



**Asco:** ¡Qué asco de Sandwich!  
Gareth Edwards

Con este álbum se puede trabajar el asco de forma divertida. Ofrece imágenes que inducen a sentir esta emoción a la vez que aparecen diferentes adjetivos que sirven para calificar aquello que hace sentir asco. También, muestra que lo que para unos es asqueroso, para otros puede no serlo.

Durante la lectura de cada álbum, la maestra guiará a los niños utilizando diferentes preguntas para ayudarles a reflexionar acerca de la historia, de manera que tengan que pensar qué harían ellos en cada caso. Así, los niños pueden ponerse en el lugar de los protagonistas y sentir empatía por ellos. Siguiendo las tres ramas del modelo de Salovey y Mayer (1997) que se están teniendo en consideración, algunas de las preguntas que se proponen son: *¿Quién es el protagonista?; ¿Qué le sucede?; ¿Qué emoción crees que siente?; ¿Por qué lo crees?; ¿Qué sucede cuando te sientes así?; ¿Qué hace el protagonista para sentirse mejor?; ¿Qué más podría hacer?; ¿Qué harías tú?*

Con estas preguntas, se pretende que los niños comiencen identificando la emoción básica que predomina en la historia, para después comprender qué significa esa emoción y qué sucede cuando alguien se siente así. Finalmente, las tres últimas preguntas van dirigidas a promover un mayor conocimiento sobre la regulación emocional, ya que con ellas se busca que los alumnos piensen diferentes estrategias que puedan cambiar el estado emocional de una persona.

1.2. *Representación del álbum:* un día después de haber leído el álbum, la profesora y los niños se sentarán en el rincón de arte dramático y ensayarán las expresiones que recuerden del mismo. En primer lugar, la profesora pedirá a los niños que representen, mediante mimo, aquello que recuerden y que consideren más significativo de la historia, con el objeto de comprobar hasta qué punto han interiorizado las ideas trabajadas en la clase anterior y hacerles pensar sobre ellas. Después, para reforzar la habilidad de identificar cada emoción, la maestra puede mostrar de nuevo el álbum y pedir a los niños que señalen el gesto de los protagonistas y que lo imiten, primero mirando el dibujo y luego sin mirar. En segundo lugar, para profundizar en el significado de cada emoción, les puede pedir que piensen en palabras o frases cortas (pueden combinarlas con gestos) que expresen la emoción experimentada por los protagonistas.

1.3. *Decoración del aula:* con el objeto de reforzar cada emoción trabajada, antes de leer el álbum la maestra puede decorar el aula con imágenes y

otros motivos que reflejen dicha emoción. También, tras la lectura puede pedir a los niños que hagan un dibujo que represente la historia para añadirlos a la decoración del aula.

## **2. Generalización de conocimiento de las emociones básicas: narración de vivencias y transformación de las mismas en un álbum ilustrado.**

2.1. *Narración de vivencias*: durante cuatro semanas, utilizando la hora de la asamblea de dos días, la maestra instará a los niños a relatar anécdotas de su vida en las cuales hayan experimentado alguna emoción básica. De esta manera, se pretende que aprendan a expresar sus sentimientos, que sean capaces de poner un nombre a aquello que sienten, que lo comprendan mejor y, también, a proponer maneras de cambiar su estado emocional en caso de que fuera necesario.

Para comenzar, la profesora explicará a los niños la actividad a la que van a dedicar cuatro semanas del curso, y será ella la que comience narrando alguna experiencia que le haya sucedido en la que intervenga alguna de las emociones básicas. En este tiempo, puede aconsejar a los niños sobre cómo contar una historia, y hacer énfasis en la importancia de gesticular y hablar con claridad.

Después la maestra actuará como guía para que los niños recuerden y relaten historias personales en las que haya concurrido alguna emoción básica (puede preguntar, por ejemplo, a quién le ha sucedido algo triste alguna vez y hacer referencia al álbum con el que se hubiera trabajado esa emoción para ayudarles a comprenderlo). Después, la maestra tomará notas de lo que cuenta cada niño para ayudarle en el siguiente paso de la actividad: reflejar gráficamente lo que primero ha expresado mediante palabras.

Es importante destacar que cada día participarán de esta actividad cuatro o cinco niños, ya que sería muy largo y laborioso que todos lo hicieran a la vez. Por ello, esta fase se realizará dos días por semana durante cuatro semanas.

2.2. *Transformación de sus vivencias en un álbum ilustrado*: cada día, una vez que los niños hayan contado su experiencia, se sentarán en pequeño grupo en una de las mesas del aula para reflejar, en uno o varios dibujos, su historia. Cuando terminen, la maestra ayudará a los niños a transformar sus ideas en palabras, ya que los alumnos de esta edad todavía no han adquirido la habilidad necesaria para escribir frases completas. Así, la maestra les proporcionará nuevas palabras y les guiará mediante preguntas (puede utilizar las mismas que se han señalado en el punto 1.1 sobre la lectura del álbum ilustrado) sobre sus explicaciones, de manera que se reforzara el conocimiento de los conceptos relacionados con las emociones. Un aspecto a tener en cuenta es que los niños son muy jóvenes y que es muy posible que no relaten la historia siguiendo una secuencia lógica, por lo que no hay que dar mucha importancia a este punto. Lo que es importante es recoger la historia de la misma manera en que ellos la cuentan, ya que se pretende que sean capaces de expresar sus propias ideas, de forma que mejoren en su autoconocimiento y en su regulación emocional. Después de escribir la historia, la profesora pondrá todas las imágenes juntas (en caso de que hubiera más de una), y sugerirá a los niños la creación de una portada, donde aparezcan sus nombres como los autores del álbum. Finalmente, los álbumes ilustrados creados se situarán en la librería de la clase, de manera que todos los niños tengan acceso a ellos.

**3. Practicando la narración:** con el objetivo de reforzar los conocimientos adquiridos, se establecerán varios días para que cada niño pueda leer su historia al resto de la clase. Previamente, durante una semana, los niños tendrán la oportunidad de practicar con sus compañeros, en pequeños grupos, la narración de su álbum ilustrado. Para ello, los grupos creados se turnarán para sentarse en el rincón de la biblioteca con la maestra, quien les apoyará y guiará durante la narración de sus historias, preparándoles para el día en que tengan que hacerlo delante de toda la clase.

**4. Puesta en común: narración del álbum ilustrado:** las dos últimas semanas del proyecto estarán dedicadas a la lectura en voz alta de los álbumes de cada alumno. Toda la clase se sentará en el rincón de la



biblioteca y, por turnos, cada niño narrará su historia. Después, los demás podrán hacer preguntas y comentar lo que más les haya llamado la atención.

Tanto con esta actividad como con la anterior, conseguimos, no solo que los niños se familiaricen con el acto de narrar, que como se ha visto tiene grandes beneficios para los alumnos, sino también que interioricen el significado de las emociones básicas que aparecen tanto en su historia como en las de sus compañeros.

**5. Evaluación:** Una vez concluido el trabajo en el aula, es importante llevar a cabo un proceso de evaluación, para comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados y poder llevar a cabo posibles mejoras en el futuro. La evaluación se llevará a cabo de dos maneras. La primera consiste en realizar un cuestionario a cada niño, de manera oral e individual, antes de comenzar el proyecto y repetirlo de nuevo al final. En este cuestionario se harán preguntas a los niños en relación a la identificación, comprensión y regulación de las emociones básicas, basándose en los personajes de una historia. En la tabla 4 se ofrece un ejemplo de este cuestionario.

Tabla 4: Rúbrica de evaluación del proyecto

	<b>Identificación:</b> ¿Qué siente el personaje de la historia?	<b>Comprensión:</b> ¿Cómo lo sabes? Describe qué te sucede cuando te sientes así.	<b>Regulación:</b> ¿Cómo crees que puede sentirse mejor/Mantener esta emoción?	<b>¿Puedes imitar los gestos del personaje?</b> (Esta pregunta se la haremos primero con una foto delante y luego sin ella)
Alegría				
Tristeza				
Miedo				
Enfado				
Asco				

Para cada emoción, la maestra indicará las respuestas del niño, señalando las dificultades que pueda encontrar a la hora de expresarse y de representar cada una de las emociones.

En segundo lugar, la observación de los alumnos constituirá otra herramienta de evaluación del proyecto. A lo largo del mismo, la maestra llevará a cabo un diario de registro, en el que recogerá cómo es la actuación de cada niño en cada una de las actividades planteadas.

A continuación se puede ver una rúbrica de observación con los diferentes criterios que guiarán la observación del proyecto:

Tabla 5: Rúbrica de observación del proyecto

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Incidencias	Observaciones
Participa							
Se involucra							
Está motivado							
Interactúa							
Responde correctamente							

Por otro lado, en el diario se recogerían también los inconvenientes encontrados así como los aspectos que presentan una mayor dificultad para los niños, con el objetivo de introducir mejoras en el futuro.

Finalmente, sería también necesario llevar a cabo una auto-evaluación, de manera que el docente evalúe su propia actuación. Para ello, recogerá en el diario de registro cómo se siente en la realización de cada actividad, sus observaciones generales sobre el desarrollo de las actividades, y las mejoras que considere que pueden introducirse.

- **Creando comunidad:** una vez terminado el proyecto, la maestra organizará diferentes actividades con el propósito de compartir el trabajo realizado con la comunidad educativa.

En primer lugar, se propone que los niños compartan sus creaciones con los alumnos de otras clases. Pueden ir a otras aulas, explicar el trabajo realizado y narrar su relato ante sus compañeros y profesores.

También, se permitirá a los niños llevar su trabajo a casa, de manera que puedan compartirlo con sus familias de manera privada. Asimismo, se propondrá que los niños intercambien álbumes de manera que las familias puedan conocer mejor a los compañeros de sus hijos e involucrarse más en la rutina del aula.

- **Temporalización y espacios:** la duración de la propuesta aquí planteada será de un trimestre del curso académico. Durante esas 12 semanas, se llevarán a cabo las cinco fases de las que se compone el proyecto, las cuales se distribuirán de la siguiente manera:
  1. La primera de ellas, tendrá una duración de cinco semanas y se realizará dos días por semana, durante una hora, en los rincones de la biblioteca y de arte dramático respectivamente.
  2. Esta fase durará cuatro semanas y se llevará a cabo dos días por semana en la hora de la asamblea.
  3. La tercera fase tendrá una duración de una semana y se llevará a cabo cada día durante una hora en el rincón de la biblioteca.
  4. La cuarta fase durará dos semanas y se realizará dos días por semana, en el rincón de la biblioteca. Dado que la duración de la actividad programada para esta fase depende de la longitud del trabajo de los niños, el tiempo que se utilice cada día variará.
  5. La quinta fase es la de evaluación. Esta se realizará de manera puntual, utilizando un cuestionario, al comienzo y al final del proyecto, así como de manera continua a lo largo del mismo mediante la observación.

## **Conclusión**

A lo largo de este trabajo se han definido las emociones como una parte ineludible del funcionamiento humano, determinante en las decisiones y conductas que el individuo adopta. Asimismo, se ha explicado la naturaleza de las emociones básicas y el importante papel que juegan desde la infancia, dado su carácter innato. Debido a la influencia que las emociones tienen en la vida de las personas, su correcta gestión resulta fundamental para alcanzar una vida equilibrada en todos los ámbitos. Así, se considera a la IE, entendida como la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones, como un aspecto fundamental que debiera de formar parte del currículum de Educación Infantil. En la infancia, la adquisición de habilidades emocionales resulta beneficiosa desde varios puntos de vista: contribuye a la adaptación del niño a la escuela, le ayuda a desarrollar competencias sociales adecuadas, y mejora significativamente su rendimiento académico.

Asimismo, se propone el uso de la literatura infantil como medio para promover las competencias emocionales de los niños. En concreto, esta propuesta didáctica se basa en el uso del género del álbum ilustrado para trabajar las emociones básicas en un aula de 4 años. Este género se considera idóneo para el objetivo establecido ya que, por un lado, las imágenes que incluyen permiten al alumno comprender la historia incluso cuando se encuentra en la etapa prelectora. Por otro, dichas imágenes presentan un alto contenido emocional, lo cual resulta muy útil para trabajar las emociones en el aula.

Para llevar a cabo este proyecto, se ha establecido, en primer lugar, la lectura de álbumes ilustrados como introducción al conocimiento de las emociones básicas. En segundo lugar, se ha propuesto la generalización de dicho conocimiento mediante la expresión por parte de los niños de sus vivencias y experiencias, las cuales, posteriormente, convertirán en álbumes ilustrados. Finalmente, los alumnos tendrán la oportunidad de narrar dichas historias y compartirlas con sus compañeros, con el objetivo de que interioricen el conocimiento adquirido y avancen en la adquisición de competencias emocionales.

Por tanto, con este proyecto, que une la IE y la literatura infantil, se pretende dotar a los alumnos de herramientas que les ayuden a mejorar, tanto su aprendizaje, como su vida personal. Si se enseña a los niños a gestionar sus emociones de manera equilibrada, se estará cumpliendo esa función: la de que se conviertan en personas capaces de alcanzar la felicidad y desarrollar su potencial a pesar de las dificultades a las que la vida les enfrenta.

## Bibliografía

A. West, S. (1987). Children as storytellers. *The reading teacher*, 41(2), 249-250.

Aplebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: The University Chicago Press.

Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Artium. (2010). El nacimiento del álbum ilustrado. Vitoria-Gasteiz: Arte Garaikideko Euskal Zentro-Museoa. Recuperado de <http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-imaginados-el-arte-de-la-ilustracion-infantil-en-construccion/historia/el-nacimi>.

Bader, B. (1976). *American picture books: From Noah's ark to the beast within*. New York: Macmillan.

Bar-on, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., y Parker, J. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 212, 157 -168.

Ciarrochi, J., Forgas, J., y Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T., y Durán, T. (2001). La literatura en la etapa de Educación Infantil. En Correig, M., y Bigas, M. (Eds.), *Didáctica de la lengua en Educación Infantil* (pp. 213-250). España: Síntesis.

Denham, S. A., Zinsser, K., y Bailey, C. S. (2011). Emotional Intelligence in the First Five Years of Life. En *Encyclopedia on Early Childhood development* (pp. 1-7). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf>.

Eisenberg, N. (2006). Social, emotional, and personality development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, 3. New York: Wiley.

Feldman Barrett, L. (2009): Variety is the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23 (7), 1284-1306.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En Valle, A. y Nuñez, J.C. (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom* (pp. 67-88). New York: Nova Science Publishers.

Field, T. M., y Waldom, T. A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child development*, 53, 1299-1311.

Geist, E. A. (2003). Children's reflection on tragedy using an oral storytelling approach. *Journal of Early Education and Family Review*, 10 (4), 35-48.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Graham Doyle, B., y Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.

Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers` perceptions of their interactions with students. *Teaching Education*, 16, 811-826.

Harriott, W.A., S.S. Martin (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *Teaching Exceptional Children*, 37 (1), 48-54.

Jalongo, M. R. (2000). *Early Childhood Language Arts: Meeting Diverse Literacy Needs through Collaboration with Families and Professionals* (2nd ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.



Kaufman, F. (1997). *Teaching Storytelling* (Report No. CS-216053). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED461105).

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 178-181.

L. Harris P., Donnelly K., R. Guz G., y Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, 57 (4), 895-909.

LoCicero, A. M., K.C.F., y Allestaht-Snyder, M. (1999). Mathematizing children's stories, helping children solve word problems, and supporting parental involvement. En Ortiz-Franco, L., De La Cruz, Y. (Eds.), *Changing the faces of mathematics* (Vol. Perspectives on Latinos). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

M. Curenton, S., y M. Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (3), 240-53.

Mallan, K. (1992). *Children as Storytellers*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.

Masten, A. S., y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P., y Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, y P., Caruso, D. R. (2006). MSCIET Personal Summary Report. *Multi-Health Systems Inc.*, 1-14.

Mayer, J. D., y Salovey. P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Cherkasskiy, L. (2010). La Inteligencia Emocional cumple 20 años. En *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*, 2, 9-30.

Mestre Navas, J. M., y Fernández Berrocal, P. (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Moreno Verdulla, A. (1994). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Navarro, B. (2007). La urgencia de la Educación Emocional. *Revista electrónica de innovación educativa*, 9 (2), 1-2.

Ortony, A., Clore, G. L., y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.

Riquelme, E., y Munita, F. (2011). The mediated reading of child literature as a tool for the basic emotional literacy. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 269-277.

Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. En *Encyclopedia of Early Childhood Development* (pp.1-7). Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/SaarniANGxp1.pdf>.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.

Scharfe, E. (2000). *Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children*. En Bar-on, R., y Parker, J. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 245-262). New York: Jossey-Bass.

Tracy, J., y Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3 (4), 397-405.

Weissberg, R. P., y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. En I. E. Siegel, y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (pp. 877–954). New York: Wiley.

Zins, J.E., Bloodorth, M.R., Weissberg, y R. P., Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.