

**EL TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES
NEGATIVAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA
INFANTIL: EL MIEDO Y LA TRISTEZA.**

**MASTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS
2017-2018**

ALUMNA: Carmen Muñoz Pascual

DNI: 48710584-B

TUTOR: Adolf Piquer

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Master lleva a cabo un estudio sobre el tratamiento de las emociones negativas a través de la literatura infantil. A lo largo del marco teórico se analiza la importancia de este tipo de educación emocional dentro de las aulas y se evidencia la falta de valor que tiene actualmente. A continuación, se justifica la utilización de la literatura infantil y más concretamente del álbum ilustrado como una herramienta versátil y eficaz. Seguidamente se plantea una propuesta didáctica concreta en la que ofrecemos actividades que ayuden a identificar, expresar y regular las emociones del miedo y la tristeza.

Palabras clave: competencia emocional, literatura infantil, emociones negativas, álbum ilustrado

RESUM

El present Treball de Fi de Master porta a terme un estudi sobre el tractament de les emocions negatives mitjançant la literatura infantil. Al llarg del marc teòric s'analitza la importància d'aquest tipus d'educació emocional dins de les aules i s'evidència la falta de valor que te actualment. A continuació, es justifica l'utilització de la literatura infantil i més concretament de l'àlbum il·lustrat com una ferramenta versàtil i eficaç. Seguidament es planteja una proposta didàctica concreta en la que oferim activitats que ajuden a identificar, expressar i regular les emocions de la por i la tristessa.

Paraules clau: competència emocional, literatura infantil, emocions negatives, àlbum il·lustrat.

SUMMARY

The following work carries out a study about the negative emotions' treatment through children's literature. Along its theoretical framework, the importance of this kind of emotional education in school is analyzed, as well as the lack of value that it receives nowadays. Afterwards, the use of children's literature is demonstrated, and more concretely the use of illustrated album as a versatile and effective tool. Next, we lay out a didactic sequence in which we propose activities that help to identify, express and manage the emotions of fear and sadness.

Key words: emotional competence, childrens' literature, negative emotions, illustrated album.

ÍNDICE

RESUMEN	2
1. Justificación	4
2. Marco teórico	7
2.1 Las emociones	7
2.1.1 Definición de emoción	7
2.1.2 Diferencia entre inteligencia y competencia emocional	9
2.1.3 La competencia emocional	9
2.1.4 Clasificación de las emociones	13
2.1.5 Las emociones negativas. El miedo y la tristeza.....	17
2.2 La literatura infantil.....	22
2.2.1 Concepto de literatura infantil y sus connotaciones	22
2.2.2 Funciones de la literatura infantil	24
2.2.3 Aportaciones de la literatura infantil a la psicología	25
2.2.4 Géneros literarios en la literatura infantil. El cuento y el álbum ilustrado	27
El cuento.....	28
El álbum ilustrado.....	29
3. Propuesta didáctica	31
3.1 Contextualización: Características evolutivas de los alumnos.....	31
3.2 Álbumes ilustrados escogidos.....	32
3.3 Objetivos de las propuestas	34
3.4 Metodología	36
3.5 Propuesta de temporalización.....	37
3.6 Distribución de las actividades.....	38
3.6 Evaluación	53
5. Conclusión.....	54
6. Bibliografía	56
7. Anexos.....	60

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Goleman, 1995: 9)

1. Justificación

El grito que cada uno de nosotros emite en el primer instante de la propia historia personal cuando ha sido expulsado del útero para entrar en el mundo externo es una señal emotiva. Es la emoción el primer lenguaje de todos nosotros (Oatley, 2007: 116)

Los seres humanos del siglo XXI vivimos en un mundo frenético, lleno de estrés, en el que el auge de las tecnologías más diversas y la globalización nos hace vivir de manera acelerada. Este ritmo de vida hace que cada vez más personas se sientan perdidas y les cueste encontrar sentido a sus vidas.

La comprensión del sentido de la vida no se adquiere repentinamente a una edad determinada ni cuando uno ha llegado a la madurez cronológica, sino que, por el contrario, obtener una comprensión cierta de lo que es o de lo que debe ser el sentido de la vida, significa haber alcanzado la madurez psicológica (Betleheim, 1994: 6).

Este es un proceso lento, al igual que el desarrollo del cuerpo, la mente y el espíritu necesitan tiempo para poder formarse. Podría decirse que es una de las tareas más arduas dentro de la educación de los más pequeños, la de ayudarles a encontrar sentido a su propia vida, a comprenderse mejor para así poder entender a los demás y aprender a establecer relaciones adecuadas y llenas de sentido.

Para no estar a merced de los caprichos de la vida, uno debe desarrollar sus recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unos a otros (Betleheim, 1994: 7), es decir, lograr un equilibrio entre razón y emoción, fomentar una educación centrada no solo en lo académico y tangible, sino en lo emocional e inmaterial.

Con la introducción de la nueva ley educativa LOMCE 8/2013 del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, se impulsó el aprendizaje competencial y activo. En la Orden ECD 65/2015 donde se desarrollan las siete competencias clave se define el concepto de competencia “como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.” (Orden ECD 65/2015:1). No obstante, no encontramos dentro de estas siete competencias clave la competencia emocional, definida por Goleman (1995) como la capacidad de identificar las propias emociones y las de los demás, teniendo autocontrol y habilidades emocionales. Tales capacidades pueden ser aprendidas, ya que Goleman (1995) afirma que la competencia emocional es algo que se crea y fortalece a través de las experiencias subjetivas en la infancia y el temperamento innato. Tal y como el autor defiende en “La práctica de la inteligencia emocional” (1999), el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos. Lo que más importa es el nivel de inteligencia emocional, lo que conlleva a tener consciencia de nuestras emociones, comprender las de los demás y tener habilidades para afrontar los retos de la vida. En este Trabajo de Fin de Master nos preguntamos al igual que Ibarrola “cómo es posible que, aún contando con numerosos descubrimientos científicos que demuestran la importancia

de conocer el mundo emocional para posibilitarnos un nivel adecuado de bienestar físico y mental, nuestro sistema educativo siga cerrando los ojos ante esta realidad” (Ibarrola, 2006: 7).

A pesar de que los aspectos emocionales son componentes esenciales del ser humano y tienen repercusiones en su desarrollo y bienestar, por lo general se encuentran bastante descuidados en la escuela, tanto en ciclos de Educación Infantil como en Primaria, y todavía más en secundaria (Gimenez-Dasí, Fernández, Daniel, 2013).

Ha quedado demostrado que la inteligencia no basta para alcanzar el éxito o la felicidad, sino que serán las habilidades emocionales y sociales las que nos aportarán una estabilidad y satisfacción y nos permitirán adaptarnos al entorno. Por fortuna, estas habilidades esenciales pueden ser aprendidas y es nuestra labor como docentes asegurarnos de que así sucede dentro de nuestras aulas.

Tal y como afirma Ibarrola, si la educación se orienta hacia el desarrollo integral del ser humano, debería atender de forma equilibrada tanto a su dimensión cognitiva como a la emocional. Sin embargo constatamos un cierto déficit en los aspectos relacionados con la educación de las emociones. (Ibarrola, 2006: 9).

Los niños necesitan una oportunidad para comprenderse a sí mismos en este mundo caótico en el que les ha tocado vivir y que frecuentemente les desconcierta. Para ello necesitan encontrar coherencia dentro del tumulto de sentimientos que albergan, necesitan poner orden en su interior para sobre esta base poder construir su vida exterior. Con esta finalidad, los infantes deben recibir una educación moral y emocional no a través de conceptos abstractos, sino mediante lo que para ellos es tangible y lleno de significado. El niño encuentra este significado a través de los cuentos (Bettleheim, 1994: 9)

Por esta razón, hemos seleccionado la literatura infantil como el vehículo idóneo para guiar a nuestros alumnos en el conocimiento y gestión de sus emociones. Por un lado, la literatura es un gran aliado para el conocimiento emocional, debido a que ayuda al niño a identificarse con ciertas experiencias que le ayudarán a reconocer y gestionar sus propias emociones en un futuro. No obstante, no vamos a considerar la literatura infantil únicamente desde su vertiente didáctica, sino que también tendremos en cuenta su lado artístico y estético, ya que este fomenta la creatividad e imaginación. Por ello, hemos decidido acotar la amplia selección dentro de la literatura infantil a los álbumes ilustrados, debido a su calidad artística y estética que consigue no solo seducir a los más pequeños, sino también a un público adulto (Borda, 2017: 111).

De esta manera, dividiremos el marco teórico del presente trabajo en dos bloques fundamentales, el emocional y el literario. Dentro de cada uno, desgranaremos los conceptos fundamentales para crear una base teórica sólida que nos permita crear dos propuestas didácticas enfocadas a alumnos de segundo de primaria.

Con estas propuestas planteamos la necesidad de trabajar las emociones dentro del aula desde un punto de vista más práctico, y más concretamente las emociones negativas, ya que son aquellas más difíciles de gestionar por parte de los niños en estas edades tempranas. Dentro de la constelación de emociones negativas planteada por Bisquerra hemos seleccionado el miedo y la tristeza y como eje vertebrado de sendas propuestas, un álbum ilustrado.

Para el tratamiento del miedo, hemos elegido el cuento “Yo mataré monstruos por ti” de Santi Balmes. La historia hace referencia a uno de los miedos más recurrente en las edades de infantil y primeros cursos de primaria, el miedo a irse a dormir y el miedo a lo desconocido.

Por otro lado, para realizar la propuesta didáctica sobre la tristeza escogimos “Vacío”, de Anna Llenas, que habla de esa sensación de vacío tan difícil de gestionar cuando sufrimos una pérdida o un cambio inesperado en nuestras vidas.

Ambas propuestas nos proporcionan herramientas fundamentales para educar la inteligencia emocional y permitir a los más pequeños entender mejor sus emociones y saber gestionarlas. Serán el punto de partida para una serie de actividades agrupadas en una secuencia didáctica que ayudarán a los alumnos a identificar, expresar y gestionar sus emociones de forma adecuada, ayudándolos a convertirse en adultos emocionalmente competentes.

2. Marco teórico

2.1 Las emociones

2.1.1 Definición de emoción

La definición de emoción resulta esencial para comenzar este Trabajo de Fin de Master y para ello vamos a tomar distintos referentes para poder comprender mejor dicho concepto. Todos conocemos las emociones, las hemos vivido en primera persona y de hecho, los seres humanos solo podemos experimentar la vida emocionalmente, siento luego existo

(Bericat,2000: 145). No obstante, la definición de emoción resulta complicada de realizar desde un punto de vista psicológico debido a la gran cantidad de información que existe hoy en día, algo que puede llevar en muchas ocasiones a la confusión de distintos términos, como por ejemplo, emoción y sentimiento.

Los sentimientos son pautas socialmente construidas de sensaciones, significados culturales o expresiones que se organizan en torno a un objeto social (Gordon, 1981: 566), mientras que la emoción es algo más complejo.

Entre otros motivos, esta vaguedad definatoria del concepto de emoción se debe a la intrincada complejidad de la emotividad humana. (Altarejos, 2004: 5). Además, dentro de la emoción confluyen elementos materiales e inmateriales y esta composición es el núcleo del planteamiento de la inteligencia emocional, de la cual hablaremos más adelante.

La Real Academia de la Lengua define emoción como “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”, es decir, considera que la emoción es la consecuencia de un acontecimiento que genera una reacción en nosotros.

Para Bisquerra “Las emociones son reacciones del organismo” y añade “que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial” (Bisquerra, 2016: 1). De aquí deducimos que nuestro bagaje personal está determinado principalmente por las emociones que vivenciamos a lo largo de la vida, ya que son las encargadas de generar la mayoría de experiencias personales.

Según Denzin (2009 [1984]: 66), la emoción es “una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional”.

A pesar de toda esta difusión conceptual, de todas las definiciones se deduce que la emoción es una experiencia corporal natural que necesita ser recubierta de lenguaje para ser expresada de manera irracional y subjetiva (Belli, 2010). Por esto, resulta esencial enseñar a los infantes desde edades bien tempranas a identificar, regular y expresar sus emociones de forma adecuada, uno de los principales objetivos del presente trabajo.

2.1.2 Diferencia entre inteligencia y competencia emocional

Una vez clarificado el concepto de emoción, resulta a su vez fundamental diferenciar entre dos términos que frecuentemente causan confusión debido a su similitud: la inteligencia emocional y la competencia emocional.

Por un lado, la inteligencia emocional es un constructo hipotético propio del campo de la psicología (Bisquerra y Pérez, 2007: 4). No obstante, en los últimos años la existencia de este concepto ha sido cuestionada por muchos autores (Davies y otros 1998) y se han creado sucesivas definiciones y debates en torno a este.

Por otro lado, la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre la persona y su entorno y por ello da más importancia al aprendizaje y al desarrollo, lo que hace que tenga unas aplicaciones educativas inmediatas.

De todo esto extraemos la conclusión de que el debate del constructo de la inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que la educación se centra en aplicar los resultados de la investigación psicológica (Bisquerra y Pérez, 2007: 75). Así, el ámbito educativo se centra en la propugnación de la educación emocional cuyo fin es el desarrollo de la competencia emocional .

Como conclusión, la inteligencia emocional es un constructo hipotético que todavía está en debate y dentro de este debate encontramos un punto de acuerdo: la importancia de desarrollar la competencia emocional a través de la educación emocional.

2.1.3 La competencia emocional

Como mencionábamos en la justificación, las leyes educativas actuales abogan por un aprendizaje basado en las competencias, definidas en la Orden 65/2015 como “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”. Esto supone una reformulación en el concepto de aprendizaje, ya que se pasa de un conocimiento teórico a uno práctico y vivencial. Estas nuevas leyes educativas proponen dar herramientas a los alumnos para hacerlos competentes, capaces de participar en la sociedad real tanto en el presente como en el futuro. Las siete competencias clave propuestas son las siguientes

Comunicación lingüística

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Competencia digital

Aprender a aprender

Competencias sociales y cívicas

Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor

Conciencia y expresión cultural

Observando con detenimiento estas competencias, echamos en falta una que bajo nuestro punto de vista resulta imprescindible para garantizar una educación completa y global: La competencia emocional.

Esta competencia emocional se entiende como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez 2007: 66). Ambos autores determinan las características del concepto de competencia, aplicable a cualquiera de las siete competencias clave y por supuesto, a la competencia emocional. (Bisquerra y Pérez 207: 67)

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí.
- Una competencia se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en una área concreta (por ejemplo competencias sociales) en un contexto dado (por ejemplo con sus compañeros) y en otro contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente.

Nos parece también interesante el apunte de Saarni (2000), que relaciona la competencia emocional con la autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, entendiendo la autoeficacia como la capacidad de alcanzar los objetivos deseados. Para que esto sea posible es necesario conocer las propias emociones y ser capaz de regularlas hacia los resultados deseados. Además, añade que estos resultados vendrán también determinados por los valores morales y éticos. Por tanto, estos influyen en las respuestas emocionales que tenemos. De este modo, aparece el contexto como un elemento condicionante de la

competencia emocional, ya que la cultura con sus valores morales y éticos influirá en la manera de regular nuestras emociones.

Lo que resulta evidente es que la adquisición de esta competencia emocional es esencial para un desarrollo global y equilibrado. Esta adquisición se realiza a través de la educación emocional, entendida como un aprendizaje a lo largo de toda la vida que puede y debe darse dentro de una educación formal como el contexto ideal. La competencia emocional es una competencia básica para la vida y debe estar presente en la práctica educativa de una manera intencional, planificada, sistemática y efectiva (Bisquerra, 2009)

Puesto que el concepto de competencia emocional resulta demasiado amplio, Bisquerra y Pérez (2007) realizan una revisión para actualizar estudios anteriores (Bisquerra, 2003) y dividen la competencia en cinco bloques o subcompetencias fundamentales.



2.1.3.1 Las subcompetencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007: 70-74)

1. **La conciencia emocional:** es la que nos permite ser conscientes de nuestras propias emociones y de las de los demás, incluyendo la capacidad de adaptarse a un contexto concreto. Dentro de esta subcompetencia cabe destacar *la toma de conciencia de las emociones*, lo que supone percibir con exactitud las propias emociones siendo capaces de

identificarlas y etiquetarlas; *dar nombre a las emociones* usando el vocabulario correcto dentro de un contexto determinado y *la comprensión de las emociones de los demás*, lo que implica la precisión para percibir las emociones ajenas y el posicionamiento empático con respecto a estas.

2. **Regulación emocional:** esta es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Supone por un lado *la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*, los estados emocionales influyen en el comportamiento y este en la emoción. Debemos ser conscientes de que ambos elementos pueden ser regulados por la cognición, es decir, el razonamiento o la conciencia. Además, dentro de esta subcompetencia también debemos tener en cuenta la *expresión y regulación emocional*, es decir, saber expresar y regular las emociones de manera adecuada, sabiendo controlar entre otros aspectos la impulsividad y la frustración para prevenir estados emocionales negativos, perseverar en el logro de objetivos a pesar de los obstáculos o saber diferir recompensas inmediatas a favor de otras a más largo plazo. Por último, cabe mencionar dos aspectos fundamentales dentro de este apartado relacionados con la regulación de las emociones negativas, aquellas sobre las que versa este Trabajo de Fin de Master. Por un lado, *las habilidades de afrontamiento*, aquellas que ayudan a lidiar con emociones negativas a través de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y duración de tales estados emocionales. Por otro lado, *la competencia para auto generar emociones positivas*, que hace referencia a la capacidad de crear de forma voluntaria emociones positivas, como la alegría o el amor, es la habilidad de autogestionar su propio bienestar subjetivo.
3. **Autonomía emocional:** este es un concepto amplio que incluye diversos elementos relacionados con la autogestión personal, entre los que destacamos la *autoestima* (tener una imagen positiva de uno mismo), la *automotivación* (capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas), tener una *actitud positiva* que nos permita mostrarnos empoderados (*empowered*) ante distintos retos, *la responsabilidad* o intención de implicarse en comportamientos seguros y éticos, *la auto eficacia emocional* (cuando el individuo se siente capaz de sentirse como desea), *análisis crítico de normas sociales y resistencia* para afrontar situaciones adversas.
4. **Competencia social:** esta es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás e implica: *dominar las habilidades sociales básicas, respetar a los demás, practicar la comunicación receptiva* (habilidad para atender a los demás para comprender los mensajes de forma precisa) y *expresiva* (capacidad de expresar las propias emociones y

sentimientos con claridad, *compartir emociones, mostrar un comportamiento pro-social y cooperativo*, mostrar *asertividad* (comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad), *prevención y solución de conflictos y capacidad de gestionar situaciones emocionales*, sabiendo reconducir situaciones que requieren una regulación en las emociones de los demás.

5. **Competencias para la vida y el bienestar:** esta es la capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables para poder afrontar los distintos retos que se presentan en la vida diaria, así como las situaciones excepcionales con las que nos vamos encontrando. Esta subcompetencia incluye también distintos aspectos como *fijar objetivos adaptativos*, que sean positivos y realistas; *toma de decisiones* en distintas situaciones teniendo en cuenta aspectos éticos, sociales y de seguridad; *buscar ayuda y recursos*, saber reconocer la necesidad de asistencia cuando se requiera; *ciudadanía activa, cívica y responsable*, lo que supone el reconocimiento de los propios derechos y deberes y la participación en una sociedad democrática ejerciendo valores cívicos; *bienestar subjetivo*, que han referencia a la capacidad de disfrutar del bienestar y ser capaz de transmitirlo al entorno; y por último, *fluir*, que es la capacidad para crear experiencias óptimas en la vida personal, social y profesional.

2.1.4 Clasificación de las emociones

“Al hablar de la tradición literaria, se indica que hay más de 500 palabras que describen emociones, por lo que para conocer mejor las emociones interesa conocer cómo se pueden agrupar y organizar” (Climent, 2012, p.1).

Tal y como nos dice Díaz,” la razón por la que resulta fundamental poder realizar esta clasificación de las emociones es sencillamente porque un mapa ordenado es indispensable para ubicarse, avanzar y entenderse con los demás” (2001:21).

La dificultad de trazar este mapa para el mundo de las emociones humanas reside en el hecho de que a pesar de prolongados esfuerzos, hasta hace poco no se tenían en cuenta dichas clasificaciones y por ello parece que ningún modelo de clasificación termina de ser aceptado de forma general.

Por un lado, existe un amplio debate sobre la existencia o no de emociones básicas de las cuales se derivarían el resto de emociones afectivas (Chóliz,2005). Esta suposición deriva de los planteamientos de Darwin e implicaría que las emociones son reacciones afectivas innatas

que se expresan de forma característica, siendo cualitativamente distintas (Tomkins, 1962, 1963, Ekman, 1984 y Izard, 1977, citado en Chóliz, 2005).

Por lo general, aquellos que defienden la existencia de emociones básicas consideran que son procesos ligados a la adaptación y evolución y por tanto tienen una base innata y universal. No obstante, ni siquiera existe consenso dentro de esta teoría, ya que algunos autores como Izard (1991) consideran 7 emociones básicas: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio; mientras que Ekman y otros autores relevantes en el estudio de la emoción piensan que son 6: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo, a las que después añadirían el desprecio (Ekman, 1973, 1989, 1993; Ekman, O'Sullivan y Matsumoto, 1991a y b, citado en Chóliz, 2005).

Ante esta vaguedad conceptual, son muchos los autores que rechazan la existencia de tales emociones básicas como es el caso de Orton y Turner (1990), quienes afirman que “no hay bases empíricas para determinar las emociones básicas y que estas son más bien un artículo de fe” (citado en Díaz, 2001: 26).

Otro modelo de gran relevancia fue el de Plutchick (1980), quien elaboró un modelo taxonómico de las emociones en el que colocaba 8 emociones primarias en un círculo opuestas a aquellas más diferentes, obteniendo así cuatro ejes: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación. Además, el autor añade que la mezcla de dos emociones primarias generaba sensaciones secundarias (Díaz, 2001).

Para este Trabajo de Fin de Master sin embargo, hemos decidido centrarnos en uno de los proyectos más recientes y actualizados dedicado a la clasificación de las emociones, en primer lugar por su claridad y en segundo, por su directa aplicación didáctica. Nos referimos al Universo de Emociones de Bisquerra y Punset. Como bien explican en el preámbulo de su libro, “Viajar al universo de las emociones. Puede ser un viaje fantástico. Es un viaje al

interior, que es el más apasionante de todos los viajes posibles, pero para viajar a cualquier lugar va muy bien tener un mapa.” (Bisquerra y Punset.2015: 5).

Con este propósito, ambos autores diseñan un mapa de las emociones que facilite la comprensión de esta realidad tan compleja. Así, proponen un universo de las emociones como una estrategia para materializar algo tan abstracto, presentando cada familia de emociones en forma de galaxia, una metáfora muy atractiva y motivadora.

Como explica Bisquerra (2016), las emociones pueden ser agrupadas en grandes familias, como por ejemplo la familia de la ira, en la que incluiríamos rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación etc. Estas familias son las galaxias, las cuales contienen un conjunto de emociones similares que permiten agruparlas a pesar de los matices que existen entre ellas. Las galaxias que los autores consideran son: miedo, ira, tristeza, alegría, amor y felicidad. También se incluyen la sorpresa, el asco, la ansiedad, las emociones sociales y las emociones estéticas.

A la hora de categorizar estas emociones, la mayoría de personas suele distinguir entre positivas y negativas, algo que según los autores es totalmente correcto. No obstante, también debemos considerar la ambigüedad de ciertas emociones, como la sorpresa, que puede ser positiva o negativa.

Algo sobre lo que los autores prestan especial atención es el hecho de que el concepto de emoción negativas no es sinónimo de emoción mala, una asociación que ha sido erróneamente establecida por la sociedad. Es esencial saber que todas las emociones son buenas, pero es la gestión de estas la que determinará los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás.

Aunque todas las emociones son buenas, algunas nos hacen sentir bien y otras mal, y de ahí se deriva la denominación positiva o negativa, en función del bienestar o la falta de este que aportan. Basándonos en esta clasificación, podemos diferenciar dos grandes constelaciones:

- Constelación de las emociones negativas, cuyos centros son miedo, ira y tristeza. Dentro del mapa del universo de las emociones está representada en una zona con mucha materia oscura con un campo gravitatorio muy potente.
- Constelación de las emociones positivas, cuyos centros son alegría, amor y felicidad. El campo gravitatorio de esta constelación no tiene tanta fuerza como el anterior.

Esta teoría queda reflejada de forma gráfica en el mapa del universo de las emociones¹, dividido en dos grandes constelaciones: una oscura que representa las emociones negativas, y otra llena de luz simbolizando las positivas. En medio de ambas, aparece la sorpresa como una emoción neutral, como un cometa que puede recorrer todas las emociones, actuando de forma positiva o negativa.

Lo que más llama la atención de este nuevo enfoque son los matices que da a ciertas emociones. No considera únicamente las 6 emociones principales, sino que entre la ira y el miedo, por ejemplo aparece el asco, debido a la doble connotación de este: miedo a ingerir algo en mal estado o ira por un comportamiento o situación que nos “da asco”. Además, sitúan la ansiedad muy cerca del miedo pero de manera separada, para comprender mejor la connotación de este concepto, ya que el miedo es una emoción despertada por un peligro real, mientras que la ansiedad deriva de un peligro imaginario. (Bisquerra,2016: 7)

Dentro de las emociones sociales incluye las más importantes: vergüenza, culpabilidad y timidez.

Por otro lado, considera las emociones estéticas, aquellas producidas al observar una obra artística (literatura, pintura, escultura o música). Estas emociones han sido poco investigadas y tenidas en cuenta a la hora de realizar clasificaciones a lo largo de los años, pero los autores las consideran esenciales para la construcción del bienestar.

Estos dos últimos grupos de emociones se representan también como cometas o asteroides que se mueven dentro del gran universo, tanto en las constelaciones positivas como en las negativas y están en constante expansión.

Lógicamente, la elaboración de este universo emocional genera decisiones discutibles, ya que no estamos ante un tema sencillo ni objetivo y por ello puede admitir muchas representaciones diversas. Esta propuesta se plantea de manera abierta y susceptible a distintas interpretaciones personales. No obstante, es una herramienta de gran utilidad para contemplar de forma estética y útil la complejidad del mundo emocional que ayuda a conocer y gestionar mejor las emociones, contribuyendo así al desarrollo del bienestar personal y social. Por ello, se considera como un valioso recurso didáctico, psicopedagógico y psicoterapéutico (Bisquerra y Punset, 2015).

¹ Anexo 1: Mapa del Universo de emociones.

2.1.5 Las emociones negativas. El miedo y la tristeza

Como comentábamos en el apartado anterior, debemos tener mucho cuidado con los términos que utilizamos para etiquetar las distintas emociones. Todas las emociones son buenas y necesarias, ya que nos preparan para dar las respuestas adecuadas a cada situación. En lo que debemos trabajar es en la conducta que las acompaña, ya que la manera en que gestionamos estas emociones o la intensidad con la que las vivimos influirá en nuestro grado de bienestar. Por esta razón, cuando usamos el término de emociones positivas o negativas hacemos referencia a cómo nos hacen sentir estas, pero no significa que haya unas emociones mejores que otras.

Según Bisquerra, “las emociones negativas son aquellas que experimentamos ante sucesos que suponen una amenaza, una meta que se bloquea o cualquier dificultad que aparezca a lo largo de nuestra vida” (2016: 5). Lo que estas emociones requieren es una movilización y una energía especial para poder hacer frente a la situación que nos angustia.

Por otro lado, las emociones positivas son aquellas que aparecen cuando experimentamos acontecimientos que nos acercan hacia nuestros progresos personales, algo que nos proporciona bienestar.

Se ha de destacar que las emociones negativas duran más y son más frecuentes que las emociones positivas debido a que en la cotidianidad se suceden más hechos y situaciones frustrantes que satisfactorias (Vallés y Vallés, 2000).

A pesar del auge de la psicología positiva, el interés por las emociones negativas ha incrementado durante los últimos años, especialmente por la asociación de estas con enfermedades mentales y físicas (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009) y en general porque una mala gestión de estas emociones puede llevar a problemas más graves como la afectividad negativa, un rasgo que refleja la tendencia a experimentar emociones negativas a través del tiempo y de situaciones (Watson & Clark, 1984).

Como hemos dicho, ambos tipos de emociones son igualmente importantes y necesarias, pero en este trabajo nos centraremos en las negativas, ya que “si no son controladas de forma adecuada pueden producir conductas desadaptativas o trastornos psicológicos en el individuo. Este control se ejercerá mediante estrategias de autorregulación emocional” (Martínez, 2014: 37).

Dentro de las emociones negativas descritas por Bisquerra y Punset (2015), miedo, ira y tristeza, nos centraremos en el miedo y en la tristeza para acotar la posterior propuesta didáctica.

-Miedo: para Ibarrola, el miedo es una emoción que se produce cuando percibimos peligro, daño físico o psicológico que representa una amenaza para nuestro bienestar (Ibarrola 2003: 111).

Tomaremos también la definición dada en “El emocionario”, un diccionario emocional indispensable dentro de todas las aulas donde se ofrecen definiciones al alcance de los niños.

El miedo es descrito por Nuñez y Valcárcel del siguiente modo:

El miedo aparece cuando crees que vas a sufrir un daño.

Si el miedo crece muchísimo, se convierte en terror y entonces pierdes el control.

El miedo puede servirte para estar alerta ante el peligro, pero el terror te paraliza y no te deja pensar (Nuñez y Valcárcel, 2013: 64)

Además, añaden la descripción de sus síntomas:

Tus ojos se agrandan para que veas mejor.

Además el corazón envía más sangre a las piernas para que puedas huir. Por ejemplo, si te está persiguiendo un dragón.

Se puede sentir miedo ante lo desconocido, pero también asombro.

“El miedo es una emoción instintiva fundamental para la supervivencia del ser humano, nos permite anticipar lo que va a suceder” (Marina, 2010: 8). No obstante, deberíamos diferenciar entre dos tipos de miedo. Por un lado, existen los miedos objetivamente justificados, como por ejemplo miedo ante un enemigo o ante un resultado médico negativo. Otras veces sin embargo, el trastorno fóbico de un individuo es lo que hace que le atormente cruzar una plaza por ejemplo (Marina, 2010). Entre ambos extremos y de forma graduada encontramos los miedos individuales y peculiares de cada persona.

Además, el miedo es una emoción social, ya que es individual, pero contagiosa. Por ello en ocasiones hablamos de miedos sociales o miedos comunes a una sociedad, aquellos basados en creencias o supersticiones compartidas (Delumeau, 2012).

La educación que reciben los niños suele estar orientada a que se protejan de los peligros que les rodean por lo que es lógico que aprendan a “tener miedo”, ya que el ambiente en que se desarrollan así lo potencia (Vallés, 1991). La consecuencia de esto es que en muchas ocasiones el niño asocie el miedo con situaciones totalmente neutras y sin peligro alguno, a veces por relacionarlas con amenazas de los padres, escenas de televisión o historias que han escuchado, y esto produce una alteración considerable en su desarrollo psicobiológico. El problema aparece cuando estas reacciones del niño interfieren en su vida diaria impidiéndole ser feliz y desarrollarse con normalidad. Es decir, el problema no es la emoción en sí sino la conducta que desencadena.

Como comentamos anteriormente, entre los síntomas más frecuentes que se producen ante esta situación emocional destaca el bloqueo de pensamiento (Vallés, 1991). El niño se queda paralizado, no fluyen las ideas y aparecen pensamientos de infravaloración, lo que incrementa todavía más la falta de seguridad en sí mismo. Además, pueden aparecer también comportamientos inadecuados como la excitación psicomotriz, gritos o movimientos incontrolados.

En cuanto a la clasificación de los miedos, se han realizado diversos intentos por parte de los especialistas y por ello resulta difícil encontrar consenso. No obstante, uno de los puntos en común de todas ellas es la diferenciación de dos clases de miedos infantiles: miedos reales y miedos imaginarios.

Por un lado, los miedos reales se refieren a aquellas cosas que existen y que objetiva o subjetivamente pueden amenazar al sujeto, como por ejemplo el agua, los perros o el fuego” (Vallés, 1991: 69).

Por otro lado, “los miedos imaginarios son aquellos que se derivan del componente fantástico, el cual desarrolla una enorme creatividad hasta la edad aproximada de los 8 años creando seres extraños, monstruos, ladrones o ogros “(Vallés, 1991: 69).

En cuanto a la manera en la que evolucionan los miedos, debemos saber que muchos de ellos no son de carácter permanente y acaban desapareciendo con la edad. Entre los 4 y los 8 años, destacan los miedos relacionados con seres imaginarios y fantásticos, un tipo de miedo que irá desapareciendo conforme el infante vaya creciendo y evolucionando hacia otro tipo de miedos relacionados con actividades, preferencias y juegos relacionados con la edad. Cuando el niño se acerca a la adolescencia aparecen miedos marcados por el carácter social, como relaciones con los compañeros, burlas, dificultades con el lenguaje etc (Vallés, 1991).

La edad que nos concierne en este TFM son los 7-8 años (2º de primaria) y por ello nos centraremos en los miedos imaginarios, especialmente en el miedo a los monstruos que trataremos a través del álbum ilustrado “Yo mataré monstruos por ti”.

- **Tristeza:** “es una emoción que surge ante una pérdida irrevocable de algo que se valora como importante, ante la pérdida de expectativas o ante la caída de aquello que estaba supuestamente bien establecido”. (Ibarrola, 2003: 45). La autora también nos da ejemplos de situaciones en las que experimentamos esta emoción: al tener problemas importantes, cuando los seres queridos enferman o mueren, si perdemos algo que valorábamos especialmente, por no tener amigos, al no recibir afecto y atención suficientes, cuando vemos tristes a otras personas que queremos o si tenemos que abandonar un lugar, un trabajo o a la familia.

Siguiendo con el esquema de la emoción anterior, nos gustaría añadir también la definición que encontramos en el libro *Emocionario*:

La tristeza es una caída general de nuestra energía, de nuestro estado de ánimo. Cuando estamos tristes perdemos el apetito, las fuerzas, el deseo, el impulso: las ganas de vivir. La tristeza es un velo que nos empaña la vida y la viste de gris. (Nuñez y Valcárcer, 2013: 40)

En cuanto a las causas de la tristeza, los autores destacan que no a todos nos entristecen las mismas cosas, pero que es normal sentir tristeza cuando nos decepcionan o perdemos algo importante. Teniendo en cuenta que existe una relación entre la tristeza y los trastornos depresivos, ya que esta es uno de los principales síntomas de la depresión mayor y que además es un síntoma preliminar de la depresión en niños y niñas en edad escolar (Balcázar, Muñoz, Gurrola, Van Barneveld y Aguilar, 2005), se considera imprescindible desarrollar técnicas para la prevención o la detección temprana de este cuadro clínico en la infancia a través de la identificación de las características y factores desencadenantes de la tristeza infantil (Martínez, 2014: 35). Por esta razón, resulta muy importante proporcionar a los niños con una educación emocional que les facilite el desarrollo de estrategias de autorregulación para afrontar la tristeza y actúen como factores de protección.

De nuevo, cabe clarificar que a pesar de ser una emoción negativa, la tristeza presenta un lado adaptativo provocando la expresión de las personas y siendo útil para relacionarse con los demás, obtener sus cuidados y preparar al individuo frente al estrés (Greenberg y Paivo, 1999; Corbella, 1994).

En cuanto a la tristeza en la infancia, cabe destacar que los niños van desarrollando técnicas de expresión y estrategias de autorregulación conforme van creciendo, y podría decirse que a partir de la segunda infancia (de los 7 a los 12 años aproximadamente), el infante desarrolla un mejor conocimiento emocional y de los factores que provocan la tristeza, algo que hace que exista una mejor autorregulación (Martínez, 2014). No obstante, Mendez (1998) destaca que es precisamente en la etapa escolar cuando los niños experimentan períodos más largos de tristeza.

Por lo que respecta a las manifestaciones de dicha emoción en edades tempranas, destaca el llanto, el silencio, el cambio de tono en la voz, acortamiento de frases, rechazo de la comida, enuresis, cansancio o violencia (Del Barrio, 1997; Filliozat, 2001). Además, los niños que presentan un elevado nivel de tristeza muestran desequilibrios en las relaciones consigo mismos, con la escuela y la sociedad y extienden esta tristeza a todos los aspectos de su vida. Estos niños suelen tener pensamientos negativos, mucho miedo y sufrimiento; vivencian conflictos internos y muestran

mucha agresividad social. (Siverio y García, 2005).

En definitiva, podemos destacar que entre la tristeza adaptativa, la tristeza desadaptativa y la depresión hay diferencias, pero todas ellas están directamente relacionadas, ya que una mala gestión de la primera puede desencadenar en todas las demás. Por lo tanto, es importante para la prevención de la depresión o la detección temprana de este cuadro clínico en la infancia y la disminución del suicidio en la adolescencia, identificar las características y factores asociados a la tristeza en niños (García, 2003 citado en Martínez, 2014).

Como comentábamos anteriormente, una de las causas más frecuentes de la tristeza es la pérdida. Se puede experimentar la tristeza ante el recuerdo de una pérdida, ante la pérdida actual o ante la posible pérdida en el futuro (Power 1999, citado en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, y Cholíiz 2001). En todo caso, la sensación que tenemos es de vacío, de que algo nos falta y no sabemos cómo llenarlo. Por esta razón, hemos escogido el cuento de “vacío” de Anna Llenas para desarrollar una serie de actividades que faciliten la comprensión y gestión de esta emoción tan compleja que es la tristeza.

Como conclusión, observamos que tanto el miedo como la tristeza son emociones negativas con una función adaptativa y fundamental. Sin embargo, una mala gestión de estas puede llevarnos a situaciones desadaptativas que nos alejen del bienestar. Por esta razón, resulta fundamental fomentar la regulación emocional entre los más pequeños. Esta regulación emocional es definida por Morales (2006) como una función vital para una mejor adaptación del individuo al medio y que viene determinada por factores como el ambiente que nos rodea o nuestro temperamento.

Gross (1999) añade que esta autorregulación emocional incluye cambios a nivel conductual y cognitivo debido al carácter multicompetencial de las emociones.

Según Caycedo, Gutierrez, Ascencio y Delgado (2005), la autorregulación a los 7 años está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo y lingüístico y con la efectividad de los programas de educación emocional.

Por todas las razones esgrimidas en este apartado, se evidencia la necesidad de crear programas que fomenten la gestión y autorregulación de emociones negativas desde edades tempranas, tanto para mejorar la situación presente de los infantes como para prevenir trastornos más graves en el futuro.

2.2 La literatura infantil

2.2.1 Concepto de literatura infantil y sus connotaciones

Al hablar de literatura infantil nos encontramos de nuevo ante un concepto escurridizo y complejo debido a la gran cantidad de artículos e información que existe a su alrededor. Hablar de literatura infantil supone reflexionar sobre nuestra propia idea de la infancia, de la literatura y sus limitaciones, de la educación e incluso de la psicología. Además, debemos tener en cuenta que esta definición puede venir dada por las distintas disciplinas que se relacionan con la literatura infantil, como son la lengua y la literatura, la psicopedagogía, sociología y la didáctica

Antes de realizar la definición, cabe destacar que este concepto de literatura infantil es relativamente moderno, ya que primero se hablaba de literatura transmitida por vía oral o vía escrita y gozada por los niños, como fábulas y leyendas; después literatura que no había sido escrita para niños pero que estos habían hecho suya, como por ejemplo *Las aventuras de Tom Sawyer* de Marc Twain y por último, la Literatura escrita expresamente para el niño.

Las primeras obras literarias infantiles tienen una función principalmente didáctica y moralizante (Cabo, 1986), como se observa en las obras de grandes autores clásicos como Andersen con *El patito feo*, Collodi con *Aventuras de Pinocho* o Lewis Carroll con los cuentos de Alicia. No obstante, aunque lo más importante era la función didáctica de los cuentos, los autores muestran una concepción original del relato, profundidad de pensamiento y precisión poética en el lenguaje empleado. (Cabo, 1986: 18)

La época de mayor extensión de la Literatura Infantil fue la década de los 80, donde distintos autores realizaron definiciones del concepto. Por un lado, Cervera (1989), la define como todas aquellas manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra como finalidad artística o lúdica que interesan al niño o la niña. Para Bortolussi (1985) es la obra estética destinada a un público infantil y para Perriconi es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (Perriconi citada en Mínguez 2011).

No obstante, la literatura infantil todavía se ve envuelta de polémica debido a que muchos autores niegan la posibilidad artística de la escritura para niños por dos razones principales: el uso de un lenguaje adaptado, algo que devaluaría la calidad estética de la obra literaria y el carácter moralizador de estos textos derivada de la conexión histórica entre escuela, infancia y literatura (Borda, 2002).

Este es uno de los motivos que hace que definir el concepto de literatura infantil resulte tan complicado, ya que a menudo se mezcla con prejuicios que dificultan un análisis riguroso. Uno de estos tópicos, por ejemplo es el de que su rasgo definitorio es la audiencia a la que se dirige, haciendo así que el adjetivo *infantil* cobre más fuerza que el sustantivo *literatura*, dejando de lado lo literario (Nuñez, 2009). Esta afirmación implicaría que el escritor utiliza mecanismos simplificadores para adaptarse al niño, que cualquier obra que agrade a los más pequeños se considera literatura infantil o que estos no podrían tener acceso a la literatura de adultos porque no ha sido escrita para ellos. Todo esto conllevaría a considerar la literatura infantil como producto de segunda categoría.

A pesar de esta situación tan confusa, podemos afirmar que hoy en día la Literatura Infantil tiene una teoría y una crítica propias que se han ido constituyendo en España gracias a la contribución de diversos autores que consideran la literatura como un hecho único que adopta diversas manifestaciones, pero siempre contando con la dimensión estética como necesidad vital (Nuñez, 2009).

De este modo, podemos contar con la definición hecha por Mendoza (1999) que pone el énfasis en el carácter estético de este tipo de obras:

“conjunto de producciones de signo artístico- literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias —también con producciones de otros códigos semióticos- a las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural”. (1999: 12)

Además, también tendremos en cuenta la definición de Rubió para quien la literatura infantil es una rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa. (citado en Díaz-Platja y Prats, 1998). De esta definición Borda (2002) destaca tres aspectos: la especialización de la literatura centrada en el papel del receptor; la utilización del concepto “que mejor se adapta”, rompiendo así con el estereotipo de que la literatura infantil ha sido creada únicamente para los niños y por último, la inclusión en la literatura general, acabando con la consideración de la literatura infantil como género. De este modo, podríamos decir que el carácter estético de los textos literarios infantiles ha hecho que puedan ser considerados dentro de la literatura general, debido a que ambas tienen rasgos característicos comunes (Morote, 1991).

En definitiva, podemos afirmar que la literatura infantil se encuentra al mismo nivel que la literatura general y que la naturaleza infantil del destinatario nunca será motivo para alterar la calidad de su lenguaje artístico. La consideración de esta Literatura como un elemento de menor categoría venía dada por su concepción exclusivamente didáctica, pero actualmente podemos afirmar que esta ya cuenta con la suficiente calidad estética y entidad propia para

ser investigada con criterios literarios científicos propios (López, 1993). La Literatura Infantil existe como hecho social, histórico y psicológico, pero también como un hecho artístico y estético que se preocupa por llegar al alma infantil.

2.2.2 Funciones de la literatura infantil

La literatura infantil es un elemento principal en el proceso de construcción del sujeto como elemento fundamental de la sociedad y por ello cabe investigar cuáles son sus verdaderas funciones en la actualidad y cuáles serán aquellas más relevantes para el presente trabajo.

Presentamos a continuación las funciones principales de la literatura infantil recogidas por Bassa (1995, p. 84) tras una revisión de Soriano (1975), FFEN (1978) y Perriconi (1983):

1. Función de acumulación cultural: aquella que realizan los medios de comunicación social
2. Función de objetivación: permite relacionar el libro como objeto material y como sujeto receptor de la objetividad de la escritura del pensamiento del autor
3. Función de transferencia del control sobre la vida ideológica a nivel del mercado del libro
4. Función como medio de comunicación, conocimiento y formación
5. Función de transmisión de conceptos y valores
6. Función de desarrollo de la expresión oral y escrita de la lengua
7. Función de enriquecimiento de la fantasía y la imaginación
8. Función de integración social del niño al crearle conciencia de si mismo y de los demás que le rodean y de propiciar la interacción social
9. Función de desarrollo de la creatividad en todas sus formas posibles
10. Función de equilibrio de los afectos, de la sensibilidad y de las relaciones permanentes del niño con el mundo
11. Función de la confianza en el mundo, seguridad personal y sentido de la belleza

Además, nos parece interesante contar también con la aportación de Maria Clemencia Venegas (Venegas, 1993: 65) :

- **Es recreativa:** da la posibilidad al niño de descansar agradablemente de los trabajos escolares o gastar su tiempo en actividades diferentes al juego.
- **Da acceso a la palabra:** la literatura supere al niño en el universo de la palabra y el lenguaje, ayudándole desde los primeros años a usarlas de manera precisa y bella.
- **Pone al niño en contacto con el arte:** lo introduce en el conocimiento de lo estético, no solo desde el punto de vista artístico-literario, sino en relación con todas las formas de arte: música, pintura, escultura y teatro. Eso empieza a crear en los más pequeños un gusto estético fundamental en su proceso formativo y en su vida.
- **Desarrolla la imaginación:** da acceso a aquello que existe, pero principalmente a lo que no existe, permitiéndoles concebir cualquier tipo de realidad por imposible que sea. Esta capacidad de crea en la mente les dará en el futuro la habilidad de gestar ideas en los campos artístico científico y social
- **Proporciona conocimiento del mundo:** a pesar de que la literatura no siempre trata de enseñar, introduce al niño en el conocimiento del mundo físico, geográfico, social y del ser humano.
- **Ayuda a la creación del hábito de la lectura:** esta literatura infantil va creando en el niño la necesidad de leer. Al ser agradable y enseñarle numerosas cosas sin obligatoriedad, hace que el pequeño le tome cariño.

En resumen, observamos como la exclusiva función didáctica y moralizan de hace unos años ha derivado en una gran variedad de funciones que convierten a la literatura infantil en una herramienta imprescindible en el ámbito educativo, tanto formal como informal.

La literatura infantil es el vehículo a través del cual los niños pueden expandir sus horizontes, desarrollar la imaginación y creatividad, apreciar la belleza de las palabras, deleitarse con historias fantásticas o descubrir curiosidades del mundo que les rodea y aprender a conocerse mejor a sí mismos.

2.2.3 Aportaciones de la literatura infantil a la psicología

Al hablar de las aportaciones del campo psicológico directamente relacionadas con el libro infantil debemos considerar a Bruno Bettelheim y el impacto de su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1977). Una de las mayores preocupaciones de este autor era la limitación

de temas dentro de la literatura infantil y el miedo que tenían los adultos a la fantasía encerrada en los cuentos de hadas en este caso. La literatura infantil en sus inicios tenía una exclusiva función moralizante y adoctrinadora, no se contemplaba el gozo de los más pequeños.

Con relación a este aspecto de la temática de los libros para niños, todavía hoy en día existe el debate sobre si hay temas que no se puedan tratar dentro de la literatura infantil (Bassa,1995). Bettelheim hace una crítica respecto a este tema:

“ Los libros infantiles son tan superficiales en sustancia que se puede obtener muy poco sentido a partir de ellos (...) Lo peor de estos libros infantiles es que privan al niño de lo que tendría que obtener de la experiencia de la literatura: el acceso a un sentido mas profundo y a lo que está lleno de significado para él, en su estadio de desarrollo” (Bettelheim, 1977: 11).

Lo que se reclama pues es la necesidad de una calidad y una profundidad psicológica y humana del libro infantil y para ello según Bettelheim (1977) este tiene que estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y clarificar sus emociones.

Por tanto, la literatura infantil debe estar relacionada con toda los aspectos de la personalidad del niño, teniendo también en cuenta la seriedad de sus conflictos, sin disminuirlos en absoluto y estimulando simultáneamente la confianza en sí mismo (Bettelheim, 1977).

Otra aportación sobre la importancia psicológica de la literatura vino dada en una obra posterior de Bettelheim y su colaboradora Jaren Zelan (1983) donde destacan que el gusto por la lectura viene muy marcado por el hecho de haberse enfrentado a lecturas provistas de significado desde bien pequeños: “ la manera en que el niño experimenta el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como el concepto de sí mismo como aprendiz y como persona “(Bettelheim y Zelan, 1983: 15)

Así, para ellos lo que hay que hacer para que un niño tenga ese deseo por leer no es tanto el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la creencia de que saber leer les abrirá las puertas de un mundo maravilloso, desprendiéndose de la ignorancia y convirtiéndose dueños de su propio destino (Bettelheim y Zelan, 1983)

En definitiva, si observamos la literatura infantil desde su vertiente psicológica podemos decir que es una herramienta poderosa capaz de abrir infinitas posibilidades de conocimiento de sí mismo y de su entorno al infante que se encuentra con un libro de calidad.

De este modo, concluimos que los vehículos imaginarios que proporciona la literatura permiten al lector explorar las emociones que los personajes viven dentro del texto, ya que tienen la capacidad de representar estados emocionales de la vida real en contextos fantásticos. En estos personajes el infante puede a través de la empatía identificarse con esas

emociones y observar las causas que le llevan a experimentarlas y las consecuencias de estas. (Riquelme y Munita, 2011).

Proponemos pues el texto literario infantil como una plataforma que impulsa la alfabetización emocional y vela por el bienestar psicológico del niño, ayudándolo a conocerse mejor al identificar sus emociones dentro de un mundo de fantasía. Como dijo Michèle Petit: “ Los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra entre líneas (Petit, 1999: 37).

2.2.4 Géneros literarios en la literatura infantil. El cuento y el álbum ilustrado

La clasificación de los géneros literarios es un principio de organización necesario para cualquier estudio de la literatura. Tal y como nos dice López Estrada, “el estudio literario requiere el uso de concepciones metodológicas aglutinantes que permitan formar un cuerpo ordenado en la exposición de las diversas obras de la literatura en grupos de condición poética afín” (López, 2008: 27)

Para Garrido Gallardo (1994), el género aparece como una institución social que entraña un modelo de escritura para el autor que siempre escribe siguiendo los modelos de esta institución literaria; un horizonte de expectativas para el lector que posee una idea previa de lo que va a encontrar cuando abre un libro determinado. Además, Wellek y Warren añaden que el género debe entenderse como una agrupación de obras literarias basadas tanto en la forma exterior (estructuras concretas) como en el interior (tema y público) (citado en Borda 2017: 11)

Los tres géneros básicos tradicionales son la lírica, la épica o narrativa y la dramática, aunque tradicionalmente también se han considerado otros géneros como la didáctica, la historia y la oratoria (Cabo, 1986).

Centrándonos en la literatura infantil, los géneros más relevantes según Cabo (Cabo, 1986: 62)

LÍRICA	NARRATIVA	DRAMÁTICA
Canciones de corro y comba	Cuentos	Títeres
Villancicos	Novelas	Mímica
Nanas	Romances	Teatro de sombras
Oraciones	Leyendas	Marionetas
Juegos y retahílas	Fábulas	Juego dramático
Trabalenguas y adivinanzas	Biografías	Obras de teatro adecuadas a sus intereses
Poesía en general		

Para nuestra propuesta didáctica hemos seleccionado dos cuentos presentados en forma de libro ilustrado, debido a la conexión presentada entre las emociones y la inmensa fuente de riqueza y poder que proporciona la unión entre imagen y narración.

El cuento

“El cuento es un género narrativo breve que por lo general presenta un acontecimiento insólito presentado en situación el conflicto y que se va desarrollando a lo largo de una historia, concluyendo en una solución no necesariamente cerrada” (Borda, 2017: 19).

Esta brevedad del cuento es precisamente lo que determina algunos de sus rasgos característicos:

- Espacio y tiempo únicos
- Diálogos de corta duración
- Sencillez de los personajes con un carácter esquemático sin matices psicológicos
- Sintaxis y vocabulario sencillos

Dentro del cuento debemos establecer una clasificación fundamental entre el cuento popular y el cuento literario:

✱ **Cuento popular:** Según Cabo (1986) es aquel que pertenece al folklore situado dentro de la literatura popular o tradicional junto a las coplas o romances. Lo característico de estos cuentos es que nacen de la tradición, se transmiten oralmente y son anónimos. Los personajes son totalmente esquemáticos, completamente buenos o malos y actuar

mecánicamente en virtud de la causalidad mágica. Además, destaca la flexibilidad de estructuración, ya que un cuento de este tipo de puede contar de muchas maneras.

Para Borda (2017) estos cuentos populares se pueden clasificar en: cuentos de animales, cuentos maravillosos, cuentos fantásticos, cuentos disparatados (*nonsense*), cuentos de la vida real, cuentos religiosos y cuentos humorísticos. Dentro de estos, el cuento maravilloso, mágico o de hadas es el que ha sido más estudiado por parte de psicólogos y pedagogos, ya que como dice Bettelheim “ Hoy en día estamos de acuerdo en los valores formativos que el cuento puede aportar al desarrollo del niño” (Bettelheim, 1977: 3). Es precisamente ese componente maravilloso el que hace que esos relatos penetren en el subconsciente del niño y lo liberen de sus temores y frustraciones.

✱ **Cuento literario:** a diferencia del cuento popular, el cuento literario “ será creado con una forma específica, tiene autor con nombre y apellidos y enmarca su cuento en un aquí y ahora concretos. Su temática es más rica y tendrá un propósito concreto” (Cabo, 1986: 69).

Para Borda (2017) las características esenciales son la intensidad y la tensión debido a la racionalización de medios que tienen que ser altamente significativos. Por otro lado, como apunta Sotomayor (2000), la limitada capacidad del público infantil hace que el cuento se incline hacia una historia única, fuertemente conexas que conduzca sin vacilaciones desde un principio sugerente hacia un final que no decepcione.

En cuanto al tiempo y el espacio, la mayoría de historias siguen una estructura lineal en periodos de tiempo corto, pero por lo que respecta al espacio suele haber más variedad: espacios únicos o martillos, reales o fantásticos, urbanos i rurales, definidos o ambiguos, abiertos o cerrados etc.

El álbum ilustrado

El álbum ilustrado ha sido sin duda el producto revelación del siglo XXI dentro del mundo de la literatura infantil debido a su calidad estética y artística. Cantor e Isazar lo definen como:

“ Un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras.” (Cantor e Isazar, 2005: 2)

Para remontarnos a los orígenes de estos libros ilustrados confiamos en Cech, quien dice:

“ En Occidente, los primeros libros ilustrados dirigidos concretamente a los niños eran básicamente vocabularios y otros textos didácticos, siendo el más antiguo de estos el *Orbis Pictus* (1657) del clérigo y educador moravo Comenius, quien buscaba mostrarle al niño una

serie de miradas del « mundo en ilustraciones », (...) para deleitar al enseñar. Esta máxima se ve en ejecución veinte años más tarde, en el austero New England Primer, en el que principios calvinistas han sido combinados con grabados primitivos “ (citado en Cantor e Isazar, 2005: 2)

No obstante, en un primer momento la ilustración vivía a la sombra de una concepción didáctica de la literatura, limitándose a un papel descriptivo al servicio del aprendizaje cognitiva (Parmegiani 1993), pero poco a poco se fue creando una mayor conciencia de la fuerza que tenían las imágenes, pasando estas de ser un recurso auxiliar a un elemento integrante de la narración. Este hecho se ha visto reforzado además por la era digital en la que vivimos. Nos encontramos en la civilización de la imagen, como menciona Ítalo Calvino, la televisión, las revistas, la publicidad etc han hecho que la imagen haya adquirido un papel fundamental en la formación de los seres humanos. “La lectura secuenciada ha sido sustituida por la navegación hipertextual” (Cantor e Isazar, 2005: 2), es decir, pasamos de una información a otra a través de enlaces, imágenes o incluso sonidos y esta forma de leer ha influido también en el concepto de libro infantil con una serie de recursos que integran lo gráfico y lo verbal. En este sentido, Lewis (2001) considera el álbum ilustrado como un compendio de diversidad de formas literarias y gráficas, una manera de unir dos códigos diferentes.

De este modo la fusión entre imagen y palabra ha permitido desarrollar estrategias de elocuencia, elevar el carácter estético de las obras y desarrollar así un nuevo lenguaje creativo.

En cuanto a la relación entre la imagen y el texto, existen diversas teorías, como la de Agosto (1999) citado en Pantaleo (1999) para quien ambos elementos generan el mismo significado, son igual de relevantes y debemos prestar atención a ambos códigos para comprender el significado global.

Otra interpretación es la de Golden (1990) citado en Pantaleo (1999) quien establece cinco relaciones entre imagen y texto:

1. El texto y la imagen se mueven en un plano simétrico
2. El texto depende de la imagen en tanto que esta aclara el significado del mismo
3. La ilustración profundiza en el texto
4. El texto es el código principal, de modo que la ilustración es selectiva
5. La ilustración es el código principal, de modo que el texto es selectivo.

Lo que queda claro es que la aparición de la imagen junto al cuento ha convertido estos libros en obras de arte con un extraordinario poder comunicativo. Se establece así una relación

dialógica entre palabras e imágenes que avanza a medida que pasamos las páginas del álbum, haciendo que la función cognitiva sea la más significativa. Las imágenes transforman el significado de las palabras, seduciéndonos para que en lugar de leer de manera lineal nos paremos a observar cada página.

El panorama editorial español ha pasado de ser minoritario a ofrecer una gran variedad de posibilidades que demuestran que el álbum ilustrado tiene un valor insustituible. Dentro de esta gran variedad encontramos grandes editoriales como *SM*, *Anaya* o *Edelvives*, pero también nos topamos con editoriales más especializadas como son *Barbara Fiore* o *Principal de los libros*, las dos editoriales de los álbumes seleccionados para realizar la propuesta didáctica.

En cuanto a la relación de este material con la educación emocional, podemos afirmar que la gran virtud de la lectura visual que estos libros ilustrados nos facilita es que nos llevan a adquirir unas competencias, experiencias y emociones, permitiendo al niño identificarse con las imágenes que está observando y con ciertos aspectos de la historia (Durán, 2005). Estas imágenes además tienen un gran poder emotivo en sí mismas, ya que en ellas observamos asociaciones como hacía Walt Disney, quien pintaba con colores pastel sus personajes positivos y con colores más fuertes como rojos y negros los negativos (Piquer, 2016). Otros rasgos característicos serían los gestos de los personajes: ojos cerrados en las escenas en la que el personaje está triste y gesto sereno cuando experimenta una emoción positiva.

Todo esto evidencia la relación entre emoción, narración e ilustración, convirtiendo así al álbum ilustrado en la herramienta más adecuada para tratar las emociones negativas dentro del aula.

3. Propuesta didáctica

3.1 Contextualización: Características evolutivas de los alumnos

Consideramos esencial describir las características cognitivas y psicológicas de nuestros alumnos antes de comenzar con la propuesta en sí para de este modo poder proporcionar actividades acordes con su manera de descubrir el mundo. Para ello, nos centraremos en una de las teorías más sólidas y consolidada hasta el momento, la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget.

Según el psicólogo suizo, los niños tienen su propia lógica y formas de descubrir el mundo y estas siguen patrones dentro del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno (Rafael, 2007).

Piaget dividió este desarrollo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales, cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer.

Nuestros alumnos de segundo de primaria tienen entre 7 y 8 años, por lo que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas (7-11 años). El rasgo definitorio por excelencia de este estadio es que el niño comienza a usar la lógica para reflexionar sobre hechos y objetos de su ambiente, algo que le permite abordar los problemas de forma más sistemática. (Rafael, 2007)

Además, su pensamiento es mucho más flexible que en la etapa preoperacional, es menos egocéntrico y centralizado y es capaz de realizar inferencias.

En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad (Piaget, J., y Teóricos, A., 1976).

3.2 Álbumes ilustrados escogidos

1. Yo mataré monstruos por ti.

Este álbum ilustrado ha sido escrito por Santi Balmes e ilustrado por Marta Puig (Lyona) y refleja a la perfección la simbiosis artística entre ambos, haciendo que las ilustraciones y la historia se fusionen en una única pieza extraordinaria

El cuento trata uno de los miedos más comunes entre los más pequeños: el miedo a irse a dormir y el miedo a los monstruos.

Martina, la protagonista de la historia, no puede dormir por las noches porque tiene miedo. Cree que bajo el suelo se esconde un mundo en el que habitan monstruos de colores que caminan con la cabeza hacia abajo. Piensa que si un día empiezan a saltar todos

a la vez, podrían romper el suelo y llevarse a Martina a su mundo, obligándola a caminar al revés, algo que le aterra.

Pero el padre de Martina intenta tranquilizarla, diciéndole que el tamaño de los monstruos depende de si ella se ve más o menos valiente, y que si los monstruos son demasiado grandes, ahí estará él para matarlos. Martina consigue conciliar el sueño y quedarse dormida.



Ilustración 1.. Lyonna (2011) *Portada*. En Balmes, S, *Yo mataré monstruos por ti*.

Al otro lado del suelo, la niña-monstruo Anitram tiene miedo del mundo que hay bajo su cama, el mundo de los humanos. Está habitado por personas que caminan con la cabeza hacia abajo. También teme que los humanos consigan llevársela a su mundo, pero su padre-monstruo intenta calmarla diciéndole que el miedo es elástico, como un chicle, y que se puede hacer más grande o más pequeño.

Y esa misma noche, mientras Martina y Anitram duermen, sus brazos se deslizan fuera de la cama y se conocen por primera vez.

El mensaje principal que el libro transmite a los niños es que a menudo el miedo se basa en el desconocimiento. Si les damos una oportunidad a las cosas o personas que nos asustan, quizá después no nos den tanto miedo.

Hemos escogido este cuento en primer lugar por su amplio reconocimiento y por la calidad artística tanto de la historia como del álbum ilustrado en general. Además, trata uno de los miedos imaginarios más comunes en la etapa con la que estamos trabajando, el miedo a los monstruos. La lectura de este cuento supondrá un punto de partida ideal para hablar sobre esta emoción y ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus propios miedos y la manera en la que pueden manejarlos.

2. Vacío

Este cuento escrito e ilustrado por Anna Llenas nos habla de la resiliencia o la capacidad de sobreponerse a la adversidad cuando sufrimos una pérdida de cualquier tipo.

La protagonista de la historia, Julia, tiene una vida feliz como la de cualquier niña, pero un día tras una inesperada pérdida descubre en su interior un gran vacío. Esto hace que se sienta llena de tristeza y se ponga a buscar posibilidades para cerrarlo y volver a ser como antes. No obstante, comprueba que no existe nada material que pueda eliminarlo, pero finalmente descubre que la solución para llenar ese vacío está en su interior. Ante este descubrimiento la niña consigue estar mejor consigo misma y acercarse a los demás.



Ilustración 2. Llenas, A (2015).
Portada. En Llenas, A (2015) *Vacío*.

El mensaje que Anna Llenas nos quiere transmitir es la importancia de tomar conciencia de este vacío cuando sufrimos una pérdida. Todos los seres humanos tenemos un vacío único y es este el que hace que seamos especiales.

La elección de este álbum ilustrado se vio motivada principalmente por la fama que tiene su autora dentro del mundo de los libros de emociones, ya que es la autora de grandes *best sellers* como “El monstruo de colores” o “Te quiero (casi siempre)”. Además, consigue al igual que el cuento anterior dar una calidad muy elevada a la historia al fusionar las sencillas imágenes con textos cortos, consiguiendo así una armonía que seduce al lector y lo invita a seguir leyendo.

Por todo esto, la historia de “Vacío” nos ayudará a tratar una emoción tan delicada como es la tristeza, enmarcada en un contexto de pérdida, invitando a los alumnos a reflexionar sobre sus propios “vacíos” y a buscar soluciones para sentirse mejor con ellos.

3.3 Objetivos de las propuestas

Además de los objetivos específicos de cada sesión, consideramos fundamental establecer unos objetivos comunes a las dos propuestas didácticas.

Para ambas propuestas estableceremos pues unos objetivos generales basados en los objetivos de la Educación Primaria del Artículo 7 del Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se regula el curriculum en esta etapa:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Además, consideramos necesario establecer unos objetivos didácticos más concretos para las propuestas centrados en las competencias que esperamos adquieran los alumnos con la realización de las distintas actividades. Para ello, nos hemos inspirado en los estándares de aprendizaje social y emocional elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education) (citado en Bisquerra y Pérez, 2007: 69).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Desarrollar habilidades de auto-conciencia y autogestión para lograr el éxito	<p>A. Identificar y regular las propias emociones</p> <p>B. Reconocer las propias cualidades</p>
2. Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas	<p>A. Reconocer los sentimientos y puntos de vista de otras personas.</p> <p>B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos</p> <p>C. Utilizar habilidades de comunicación y competencia social para interactuar de manera efectiva</p> <p>D. Mostrar capacidad para prevenir, manejar y resolver conflictos</p>
3. Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables	<p>A. Considerar factores éticos y sociales al tomar decisiones.</p> <p>B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar las situaciones cotidianas</p> <p>C. Contribuir al bienestar del entorno</p>

3.4 Metodología

Las leyes educativas actuales apuestan por un nuevo enfoque metodológico basado en el constructivismo y el aprendizaje competencial. Esto implica un cambio radical con las metodologías antiguas, donde el alumno aparecía como un ser pasivo que repetía mecánicamente aquello que el maestro le enseñaba.

Para esta propuesta didáctica hemos querido confiar en las directrices establecidas tanto por la LOMCE 8/2013, Real Decreto 128/2014 y el Decreto 108/2014 y por ello definimos nuestros principios metodológicos de la siguiente manera:

❖ **Constructivismo:** esta es la teoría que convierte a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje para que este sea mucho más significativo. Cuando los niños contextualizan algo, lo aplican, actúan y más tarde reflexionan, el éxito en el aprendizaje está garantizado, ya que se logra un aprendizaje significativo y mucho más valioso. Siguiendo este principio, hemos diseñado actividades en las que el maestro actúa como guía y deja que sean los alumnos quienes hablen, formulen hipótesis, reflexionen y relacionen lo aprendido con su vida real.

❖ **Zona de desarrollo próximo:** este concepto introducido por Lev Vygotsky en 1931 se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del niño (lo que puede hacer de manera autónoma) y el nivel de desarrollo potencial(aquello que podría alcanzar con la ayuda de un adulto) (Rico, 2003:5). En las actividades planteadas, pasamos de algo más tangible y lógico para los alumnos, la identificación de las emociones, a un concepto más difícil de manejar como es la regulación de estas. Así, pasamos de lo conocido y cercano a lo más complejo dejando que sean ellos quienes construyan su conocimiento contando con la ayuda del maestro como guía.

❖ **Trabajo cooperativo:** uno de los objetivos de la competencia emocional es el de poder establecer relaciones de calidad tanto con nosotros mismos como con los demás. Por ello, proponemos el trabajo en equipo como un pilar fundamental dentro de nuestra metodología. Este les permitirá intercambiar opiniones, compartir estrategias de resolución de tareas y aprender los unos de los otros. Además, podrán trabajar en el cumplimiento de diversas normas sociales, como es el respeto de turno de palabra, escucha activa de las opiniones de los miembros del grupo etc.

3.5 Propuesta de temporalización

La idea de introducir el tratamiento de las emociones negativas surgió al final del curso anterior, cuando estos alumnos estaban en primero de primaria, al observar que muchos de ellos tenían dificultades al haber de ellas. Por esto comenzaremos con las propuestas en el primer trimestre de segundo.

Estas propuestas dedicadas al tratamiento de las emociones negativas tendrán lugar durante la hora de Valores Cívicos, los viernes por la tarde² y durarán 50 minutos aproximadamente.

Cada propuesta estará dividida en tres fases: identificación, expresión y regulación, contando cada fase con 1 o 2 sesiones. Así, ambas propuestas ocuparan todos los viernes del primer trimestre y tras su evaluación se valorará si sería positivo continuar con propuestas de este tipo sobre otras emociones durante el resto de trimestres.

Para el tratamiento de cada emoción, seguiremos pues un mismo esquema. En primer lugar se introducirá a través de sus respectivos álbumes ilustrados, generando en primer lugar un pequeño debate sobre la emoción a tratar. Posteriormente, comenzaremos con las distintas actividades clasificadas en identificación, expresión y regulación, es decir, yendo de lo más sencillo (nombrar e identificar la emoción) a lo más complejo, que es saber regularla y controlarla para evitar que esta tome el control y nos perjudique.

² Anexo 2:Distribución de las sesiones.

3.6 Distribución de las actividades

MIEDO

SESIÓN 1 Y 2: IDENTIFICACIÓN			
<p>Justificación: Tras la lectura del cuento de “Yo mataré monstruos por ti” comenzamos con la primera fase de trabajo de las emociones dentro de estas propuestas, la identificación de la emoción. Para ello partiremos de la situación conocida del cuento para ir más allá y conocer los miedos que los niños experimentan en estas edades.</p>			
Objetivos	1. Identificar el miedo dentro de una historia a través de los personajes y el vocabulario empleado	Contenidos	<p>CONCEPTUALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario relacionado con la emoción del miedo. 2. Situaciones que producen miedo.
	2. Reflexionar sobre las situaciones en las que ellos sienten la misma emoción que la protagonista de la historia.		<p>PROCEDIMENTALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento del miedo en distintas situaciones 2. Asociación de experiencias con la emoción trabajada
	3. Reconocer el miedo como una emoción social, es decir, una emoción individual compartida por otros individuos.		<p>ACTITUDINALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Confianza en sí mismos a la hora de hacer hipótesis y expresarla en voz alta 2. Respeto hacia las opiniones de los demás 3. Valoración de la creatividad como una habilidad fundamental.
Materiales	Cuento “Yo mataré monstruos por ti”, fotocopias de todas las hojas, subrayadores, cartulinas, pegamento y lista de miedos.	Agrupamientos	Gran grupo, grupo reducido (parejas o tríos) e individual.
ACTIVIDADES			

SESIÓN 1:

1. **Lectura del cuento:** Leeremos el cuento en voz alta en un lugar acogedor como puede ser la alfombra, asegurándonos de que los niños están en una posición cómoda que les invite a escuchar, reflexionar y disfrutar de la historia.

2. **Investigamos el cuento:** Tras la lectura del cuento pedimos a los niños que reflexionen sobre la emoción que trata la historia. Cuando hayan identificado que se trata del miedo, les recordaremos que es importante saber usar las palabras adecuadas para poder transmitir cómo nos sentimos y buscar soluciones. Por ello, pediremos a los alumnos que por parejas o grupos de tres identifiquen de cada página las palabras que encuentren relacionadas con el miedo. Para esto, repartiremos una fotocopia de cada página a cada pareja y un subrayador. Más tarde, haremos una lluvia de ideas donde ellos irán apuntando todas las palabras que hayan pensado: miedo, cobarde, valiente, susto, monstruos etc. A continuación, debatiremos un poco sobre el significado de cada palabra, sobre lo que significa ser valiente o ser cobarde, si el miedo es algo bueno o algo malo, dejado que se expresen libremente. Finalmente, les presentaremos una cita de Nelson Mandela:

No es más valiente quien no tiene miedo sino quien sabe conquistarlo

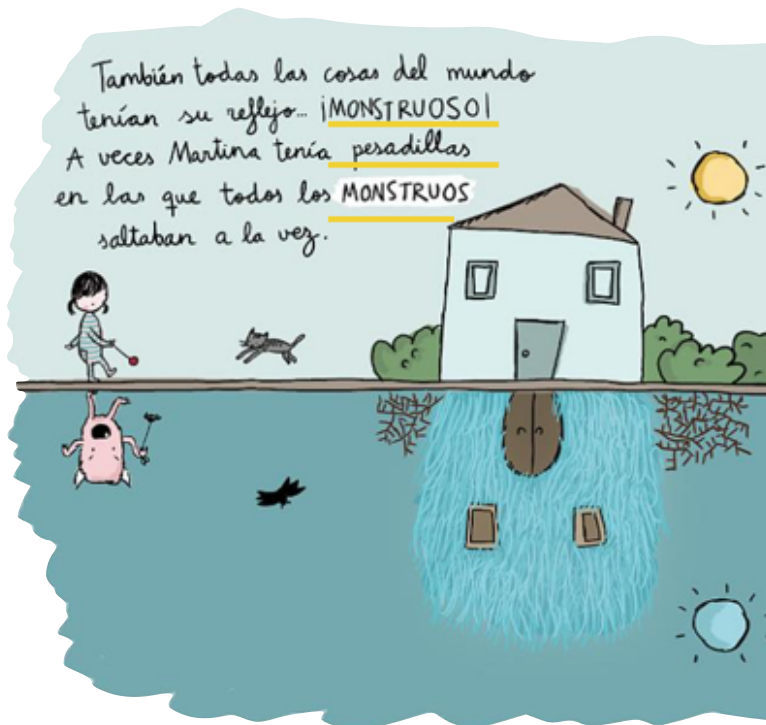


Ilustración 3. Lyonna (2011). *Página 6.* En Balmes,S (2011) *Yo mataré monstruos por ti.*

SESIÓN 2

3. Yo tengo miedo a... : Una vez los alumnos han sido capaces de identificar la emoción dentro de la historia, es hora de que la extrapolen a su vida cotidiana. Para comenzar con esta primera actividad, haremos memoria y recordaremos aquella frase de Nelson Mandela, que ahora estará escrita en un cartel visible dentro del aula, recordándonos que tener miedo es algo totalmente normal y positivo. Esta es una actividad íntima en la que pediremos a los niños que reflexionen sobre aquellas situaciones que les producen miedo y realicen una lista con todo aquello que les angustia. Es una actividad completamente abierta, cada uno podrá escribir los miedos que quiera o incluso hacer dibujos si les resulta más sencillo.

4. El monstruo comemiedos: Una vez han terminado, animamos a compartir sus ideas e impresiones en la asamblea. Esto será totalmente voluntario, ya que encontramos niños más tímidos a los que les cuesta compartir sus emociones. No obstante, recordaremos de nuevo la cita de Nelson Mandela. Conforme los niños vayan exponiendo sus listas, las pegaran en un “monstruo comemiedos”. Este será el monstruo Anitram de la historia en grande (hecho con cartulina). De esta manera además de agrupar todos los miedos que han identificado en un mismo lugar y poder tenerlos a la vista, utilizamos uno de los miedos imaginarios más comunes, el de los monstruos, para hacerlo divertido, tal y como sucede en la historia.

SESIÓN 3 y 4: EXPRESIÓN

Justificación: Una vez ha quedado claro el concepto de miedo y sabemos identificarlo en diversas situaciones, pasamos a la fase de expresión. En esta sesión veremos cómo se manifiesta el miedo y qué recursos tienen los niños para expresarlo.

Objetivos	1.Reconocer las consecuencias físicas y psicológicas del miedo cuando lo experimentan.	Contenidos	CONCEPTUALES 1. Vocabulario relacionado con los síntomas que desencadena el miedo (paralizar, temblar, llorar etc)
	2. Reflexionar sobre la manera en que expresan el miedo y compararla con el resto de compañeros y con la protagonista de la historia.		PROCEDIMENTALES 2. Asociación de estos síntomas con la emoción del miedo. 3. Relación entre la emoción (el miedo) y la expresión (la conducta)
	3. Apreciar la expresión del miedo como algo positivo que nos ayuda a manejar la emoción y acercarnos al bienestar.		ACTITUDINALES 4. Cooperación entre iguales durante el trabajo en grupo respetando las opiniones e ideas de todos los miembros 5.Valoración de la expresión del miedo como algo positivo
Materiales	Papel continuo, piedras y carta del monstruo comemiedos	Agrupamientos	Grupos de 5 y gran grupo

ACTIVIDADES

SESIÓN 3

5. Localiza tus miedos: Con esta actividad se pretende ayudar a los niños a reconocer aquello que les pasa cuando tienen miedo, a descubrir como se manifiesta esta emoción en su cuerpo. Para ello, les pondremos el ejemplo de la historia, viendo como tanto Martina como Anitram reaccionan del mismo modo.

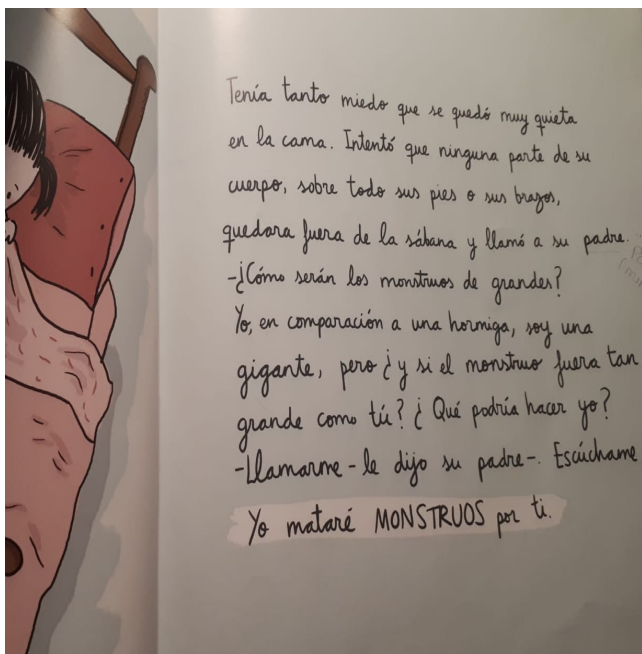


Ilustración 4. Lyonna (201). *Página 11.* En Balmes, S (2011) *Yo mataré monstruos por ti.*



Ilustración 5. Lyonna (201). *Página 25.* En Balmes, S (2011) *Yo mataré monstruos por ti.*

Para ello, colocaremos la silueta de una persona hecha en papel continuo por cada grupo de 5 niños y les pediremos que localicen la parte del cuerpo en donde se manifiesta el miedo explicando qué es lo que les sucede. Por ejemplo, se le paralizan los brazos, sienten hormigueo en el estómago, les cuesta tragar saliva o les tiemblan las piernas. Después de un tiempo de debate en grupo pequeño, pediremos a todos los grupos que salgan y expliquen a sus compañeros las conclusiones obtenidas.

SESIÓN 4

6. Si te lo guardas, ¡El miedo pesa!: Una vez los niños ya saben cómo se manifiesta el miedo en su cuerpo, es hora de que reflexionen sobre cómo lo expresan ellos y de que puedan apreciar el alivio que supone “expulsar” ese miedo, dejarlo salir, ya que si lo reprimimos acabamos sintiendo un gran malestar. Al llegar a clase esa tarde, los alumnos encuentran pegado en el monstruo comemiedos diversas piedras y una carta misteriosa, así que decidimos abrirla y leerla entre todos. En la carta, el monstruo nos dice apesadumbrado que todos los miedos que metimos dentro de él comienzan a pesarle y necesita deshacerse de ellos. Nos explica que cada piedra representa un miedo y para poder librarse de él deberemos superar un reto. El reto consiste en que por equipos recibirán una tarjeta con una situación de miedo descrita en las sesiones de identificación (dormir en la oscuridad, ir al dentista, encontrarse un monstruo bajo de su cama etc). Los integrantes del grupo deberán representar la escena sin hablar, haciendo hincapié en los gestos faciales o las reacciones corporales que esa experiencia produce. Por cada escena adivinada por los compañeros, el monstruo comemiedos se liberará de una piedra y podrá al fin descansar.

SESIÓN 5 y 6: REGULACIÓN

Justificación: Cuando los alumnos han sido capaces de identificar aquello que les produce miedo y son conscientes de que una expresión de la emoción facilita su bienestar, es el momento de aprender a manejar esta emoción, saber qué hacer con ella para que disminuya su intensidad y llegue a desaparecer para poder sentirnos en paz.

Objetivos	1. Favorecer el desarrollo de las habilidades de enfrentamiento del miedo	Contenidos	CONCEPTUALES 1. Diferencia entre miedo real e imaginario 2. Técnicas de respiración y meditación adaptadas a edades tempranas
	2. Ser capaz de relativizar el miedo para poder superarlo		PROCEDIMENTALES 3. Relación entre el miedo y sus consecuencias. 4. Estrategias de regulación emocional. 5. Relajación y bienestar social.
	3. Apreciar el mindfulness como una herramienta valiosa y efectiva para manejar el miedo cuando este nos invade		ACTITUDINALES 6. Participación activa en las actividades propuestas 7. Valoración del mindfulness y las técnicas de respiración como habilidades esenciales para la vida. 8. Autocontrol emocional.
Materiales	Velas y telas, libro de “Tranquilos y atentos como una rana”, campana.	Agrupamientos	Parejas, gran grupo e individual.

ACTIVIDADES

SESIÓN 5

7. Miedos entre sombras: para ayudar a los alumnos a regular y manejar sus miedos, vamos a desarrollar una actividad en la que estos aparezcan de una manera más lúdica y así ayudarlos a relativizarlos. Uno de los miedos más comunes en esta edad es el miedo a la oscuridad y por ello proponemos un taller de sombras chinas. Por parejas, pediremos a los alumnos que representen detrás de las telas alumbradas con una pequeña vela escenas que les dan miedo (lobos, monstruos, hombre del saco etc) con la ayuda de unas siluetas hechas previamente en cartulina por la maestra, mientras el resto de compañeros les observa. De este modo, estamos poniendo a los niños delante de un estímulo que les suele asustar, pero esta vez como algo divertido. La finalidad no es enseñarles que no hay que tener miedo, sino que a veces lo tenemos de cosas que son inofensivas o que viven en nuestra imaginación.

Al terminar todas las parejas, haremos una asamblea donde reflexionaremos sobre cómo se han sentido, si han tenido miedo y que han hecho para superarlo.

SESIÓN 6

Para terminar la propuesta del miedo, consideramos esencial introducir a nuestros alumnos en el mundo del mindfulness, ya que es una herramienta muy poderosa para vencer esta y cualquier emoción negativa que puedan experimentar. A través de esta técnica, los niños conseguirán tener un control más férreo sobre el momento que están viviendo, ya que “el mindfulness es capaz de llevarnos al centro de nosotros mismos, el único lugar donde reina la paz y habita el misterio” (Simón, 2011:18).

8. Tranquilos como una rana: Uno de los síntomas más comunes del miedo es la parálisis del cuerpo, la sensación de ahogo y el bloqueo mental. Ante esto, explicamos a los alumnos que un arma muy poderosa para luchar contra ese bloqueo es la respiración. Pedimos que se sienten en un círculo y les contamos la siguiente historia del libro “Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños” intentando imitar lo que en ella se cuenta:

“ Una rana es un animalito muy especial, Puede dar saltos enormes, pero también puede estar muy sentada y muy quieta. Se da cuenta de todo lo que pasa a su alrededor, pero no reacciona de inmediato y respira con mucha calma. Así, la ranita no se cansa y no se deja arrastrar por todo tipo de planes interesantes que le pasan por la cabeza durante el rato que está sentada. La rana está quieta, muy quieta mientras respira. Su barriguita se abulta un poco y después se hunde otra vez. Una vez tras otra. Nosotros también podemos hacer lo que hace la rana. Lo único que necesitas es atención. Estar atento a tu respiración. Atención y tranquilidad” (Snel, 2010: 32).

9. Respirando con la campana: Mostramos una campana a los alumnos y les hacemos preguntas sobre este utensilio (si saben lo que es, si tienen una en casa, para qué la utilizan ellos etc). A continuación, les explicamos que en este caso la campana tiene cierto poder mágico, ya que es la que nos va a ayudar a relajarnos, a respirar y desconectar del ajetreo diario. Para introducir su uso, haremos un juego en el que pediremos a los niños que anden por la clase y al escuchar el sonido de la campana, deberán detenerse allá donde estén y respirar tres veces.

Seguidamente, les preguntamos cómo respiran, qué movimientos realizan y les invitamos a respirar todos juntos (cogemos aire por la nariz, nos inflamos como un globo y expulsamos el aire lentamente por la boca, muy despacio). Después, seguimos con el juego de la campana y pedimos que cuenten cuántas respiraciones realizan mientras la hacemos sonar (10 segundos), haciendo hincapié en que lo importante no es el número, ya que cada uno respira de manera diferente.

De este modo, a partir de esta actividad podemos introducir la campana como una herramienta para tranquilizar a los niños en la rutina de clase, convirtiéndose en un instrumento que les recuerde que deben parar y respirar, siendo conscientes de su propia respiración, apreciando el momento presente.

10. Meditación de los cinco dedos: Diremos a los niños que cierren los ojos y comiencen a respirar de forma consciente, como hacíamos con la campana. Comenzamos descansando el dedo índice de una mano en la mano contraria. Inspiramos y deslizamos el dedo por el interior del pulgar y al espirar lo deslizamos por el exterior, y así sucesivamente con todos los dedos de la mano. Es un ejercicio sencillo para niños de la edad con la que estamos trabajando, que va a ayudar a centrar su mente en un punto concreto (su mano) y hacerles conscientes del momento presente.

TRISTEZA

SESIÓN 1 Y 2 :IDENTIFICACIÓN			
<p>Justificación: En primer lugar consideramos importante ayudar a los niños a identificar la emoción de la tristeza, ya que esta es confundida muy a menudo con otras emociones como el enfado, el miedo o incluso con el cansancio.</p>			
Objetivos	1. Saber identificar la emoción de la tristeza en distintos contextos, pudiendo distinguirla de otras emociones negativas	Contenidos	<p>CONCEPTUALES</p> <p>1. Diferencia entre emociones negativas (tristeza, ira, miedo etc)</p> <p>2. Manifestaciones de la tristeza</p>
	2. Extraer los elementos más importantes dentro de una historia y saber relacionarlos con su propio contexto.		<p>PROCEDIMENTALES</p> <p>3. Reconocimiento e identificación de las emociones así como sus semejanzas y diferencias.</p> <p>4. Escucha activa de la historia y de las opiniones de sus compañeros</p>
	3. Reflexionar sobre su propia experiencia pudiendo distinguir aquellas situaciones que les causan tristeza.		<p>ACTITUDINALES</p> <p>5. Hábitos de escucha, atención y respeto hacia los demás, relacionados con el bienestar emocional.</p> <p>6. Desarrollo del trabajo cooperativo</p>
Materiales	Cuento “Vacío”, dados de emociones y lugares, test de la tristeza, etiquetas pequeñas.	Agrupamientos	Gran grupo, grupo reducido e individual.
ACTIVIDADES			

SESIÓN 1

1. **Lectura del cuento “Vacío”:** al igual que hicimos con la propuesta anterior, lo primero que haremos para comenzar a trabajar la tristeza es contar a nuestros alumnos el cuento de “Vacío”. Este es un cuento lleno de ternura que invita a ser leído en un espacio acogedor, en nuestra alfombra llena de cojines, dejando que los niños disfruten y se introduzcan dentro de la historia para poder identificarse con la protagonista, Julia.

2. Adivina la emoción: como comentamos en la justificación, los niños a menudo confunden distintas emociones con la tristeza. Para ayudarles a darse cuenta de esto y facilitar el reconocimiento de la tristeza, proponemos un juego de rol play. En grupos de 4 o 5 alumnos repartiremos dos dados, uno en el que aparece el nombre de distintas emociones con síntomas similares (tristeza, rabia, enfado, asco, miedo y sorpresa negativa) y otro dado con 6 posibles escenarios. Cada niño tirará ambos dados y deberá representar la escena a través de la mímica, sin hablar ni emitir sonidos. El resto deberá adivinar de que emoción se trata y en qué lugar se produce.

Una vez hayan jugado todos, nos reuniremos en asamblea para hablar de lo que ha pasado, de si les ha resultado difícil diferenciar entre ambas emociones o si se han percatado de que a veces cuesta diferenciar entre unas y otras.

SESIÓN 2

3. El test de la tristeza: para continuar identificando la emoción en distintas situaciones proponemos este test de la tristeza. En él, los niños encontrarán distintas situaciones y deberán marcar la emoción que sienten (tristeza, enfado, miedo, asco etc). Así descubrirán que muchas situaciones que ellos relacionan con la tristeza, como por ejemplo, que su madre no les compre lo que quieren, deberían asociarse con otra emoción distinta como el enfado o la decepción. También se darán cuenta de que en ocasiones una emoción no se vive de forma aislada, sino que aparece combinada con otras, ya que por ejemplo podemos sentir rabia y tristeza a la vez.

4. Etiquetas tristes: Para acabar de identificar esta emoción en su contexto real, pedimos a cada alumno que busque un lugar de la clase donde se sienta tranquilo y pueda pensar. Les pedimos que busquen dentro de ellos alguna situación en la que ellos se han sentido tristes y la escriban en unas etiquetas. Después, solo si ellos quieren podrán compartirlas con sus amigos, pero siempre sin forzarlos a hablar, dejando que se expresen libremente. Las etiquetas serán guardadas en una cajita para una actividad posterior.

SESIÓN 3 Y 4: EXPRESIÓN

Justificación: Cuando hablamos de la expresión de la tristeza nos encontramos a menudo con muchos tópicos, como que llorar en público no está bien o que los chicos no lloran. Sin embargo, tal y como pasaba con el miedo, si no expresamos la emoción y la reprimimos puede desencadenar en consecuencia más graves. Por ello, con estas sesiones vamos a animar a nuestros alumnos a reconocer formas de expresión de la tristeza.

Objetivos	1. Identificar distintas formas de expresión de la tristeza.	Contenidos	CONCEPTUALES 1. Distintos tipos de melodías 2. Colores fríos y cálidos
	2. Valorar estas formas de expresión como algo positivo y liberador, rompiendo con los tópicos establecidos por la sociedad		PROCEDIMENTALES 3. Relación entre un estímulo (música o pintura) y la emoción 4. Planificación de una reacción ante una situación conocida
	3. Identificar el mundo artístico como una vía de expresión de las emociones		ACTITUDINALES 5. Sensibilidad ante la reacción propia y de los demás ante la emoción de la tristeza 6. Respeto hacia las opiniones y formas de expresión de los compañeros
Materiales	Reproductor de música (Pizarra Digital), cuento “Vacío”, frascos de cristal con etiquetas para decorar, recortes y cartulinas DIN-A4 para hacer el collage.	Agrupamientos	Gran grupo, individual y pequeño grupo (3-4 alumnos)

ACTIVIDADES

SESIÓN 3

5. Canciones emocionantes: Una de las herramientas más poderosas para dejar fluir nuestras emociones es la música. Las distintas melodías ayudan a trasladarnos a momentos concretos y despiertan en nosotros emociones diferentes en función de las características de la canción. En primer lugar, pondremos una canción triste (*Goodbye* de la película *Hachyko*).

Simply we will say that they close their eyes and let themselves be carried away. Subsequently, we will put a cheerful song (*William Tell Overture* by Rossini) and again we make them close their eyes and let themselves be carried away. After that we will ask them to associate each song with a moment of the story “empty” of the ones we present to you in pairs and they explain to us why.



Ilustración 6. Llenas, A (2015). *Página 4*. En Llenas, A (2015) *Vacío*.

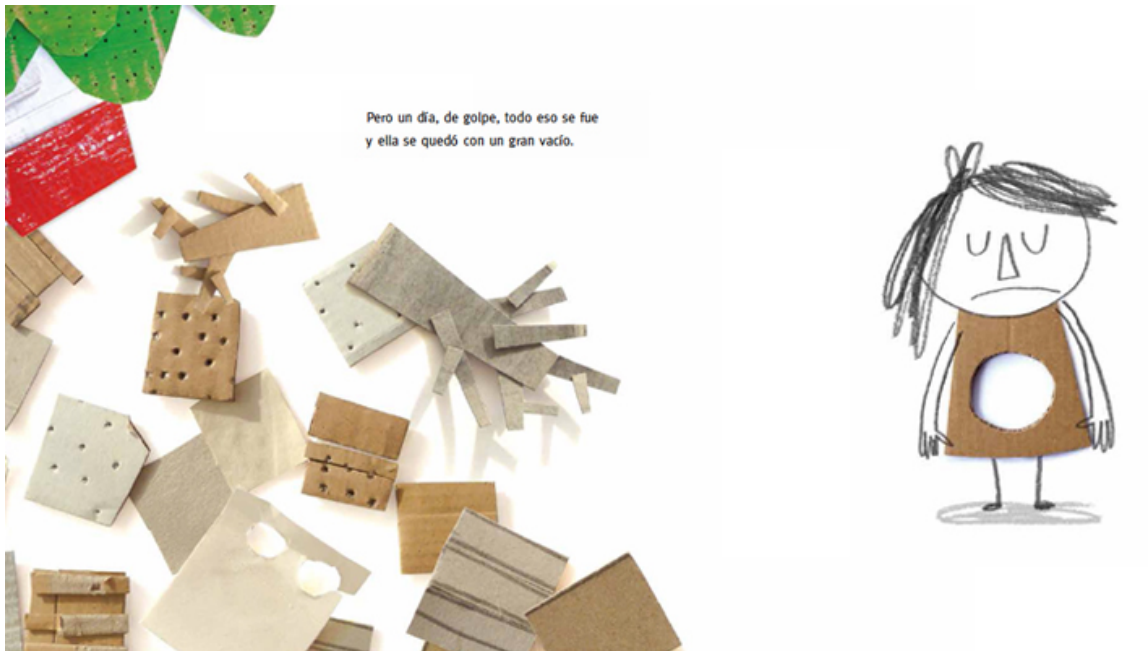


Ilustración 7. Llenas, A (2015). *Página 6*. En Llenas, A (2015) *Vacío*.

Una vez lo hayan relacionado con la historia, pediremos que vayan más allá y en asamblea hablaremos de cómo nos ha hecho sentir cada canción, si la música les puede ayudar a sacar todo lo que llevan dentro cuando están tristes etc

6. Frasco de lágrimas: Para terminar esta sesión, mostramos la siguiente imagen del cuento para guiarles hacia un pequeño debate: ¿Está bien llorar?, ¿Los chicos pueden llorar igual que las chicas?.

Tras escuchar sus respuestas, explicamos que las lágrimas son algo bueno y liberador que puede ayudarnos a sentirnos mucho mejor. Como son tan valiosas, debemos guardarlas como si de un tesoro se tratara y por eso repartiremos a cada niño su propio

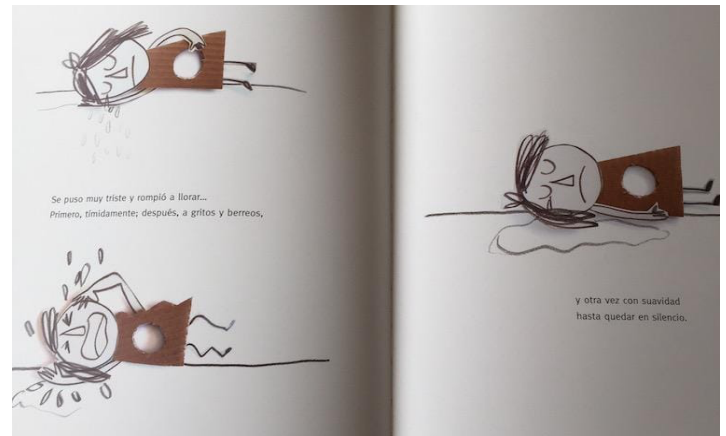


Ilustración 8. Llenas, A (2015). *Página 36.* En Llenas, A (2015) *Vacío.*

frasco para guardar las lágrimas. Dejaremos que lo decoren y explicaremos que cada vez que lloren pueden guardar las lágrimas allí y así, cuando este esté lleno podrán realizar cosas maravillosas, como por ejemplo, pintar con acuarelas. Esto es algo metafórico, los niños no irán guardando sus lágrimas, pero si pueden acordarse y cada vez que lloren llenar el bote de agua para transformar “esas lágrimas” en una obra de arte.

SESIÓN 4

7. Collage de colores fríos: Otra técnica para expresar las emociones es a través de la pintura y el arte en general. Las ilustraciones del cuento están hechas en forma de collage y por ello aprovecharemos esta técnica para continuar indagando en la expresión de esta emoción.

En la sesión anterior habremos pedido a los niños que trajeran de casa revistas, periódicos y papeles de colores que les recordaran a la tristeza. En asamblea, observaremos estos materiales y los compararemos con las distintas ilustraciones del cuento, observando como los colores que se usan en los momentos en que Julia está triste son más apagados, mientras que en aquellas páginas donde la niña está alegre se usan colores vivos y llamativos.

Así, para finalizar con la sesión de expresión, pediremos a los alumnos que realicen un collage con los colores de la tristeza, plasmando lo que para ellos representa esta emoción. Más tarde, los compartiremos y expondremos en un lugar visible de la clase. Para esta actividad dejaremos que se agrupen libremente, dejando que ellos decidan si lo quieren hacer en grupo o de manera individual.

SESIÓN 5: REGULACIÓN

Justificación: Hasta ahora los alumnos han sabido distinguir la emoción de la tristeza de entre otras emociones y han apreciado que su expresión es algo positivo que nos ayuda a sentirnos mejor. No obstante, cuando sentimos tristeza no nos encontramos bien con nosotros mismos y por ello debemos aprender a regularla para hacer que poco a poco se transforme en otra emoción que nos haga sentir mejor. Por ello, en esta última sesión trataremos recursos para regular la tristeza y evitar que esta se apodere de nosotros.

Objetivos	1. Desarrollar técnicas para regular la emoción de la tristeza.	Contenidos	CONCEPTUALES 1. “Tapones” positivos y negativos 2. Colores cálidos y fríos
	2. Ser capaces de analizar críticamente aquellas cosas realmente valiosas en la vida que ayudan a su felicidad.		PROCEDIMENTALES 3. Asociación entre colores cálidos y la emoción de la alegría. 4. Aplicación de lo aprendido durante las sesiones previas para ponerlo en práctica
	3. Generar un ambiente positivo y de bienestar emocional tanto en el aula como en su vida personal.		ACTITUDINALES 5. Apreciar el valor de las cosas que realmente importantes en la vida. 6. Interiorización de lo aprendido sobre la emoción de la tristeza y su regulación
Materiales	Lápices, etiquetas tristes, imagen del vacío impresa en DIN-A3	Agrupamientos	Individual y gran grupo

ACTIVIDADES

SESIÓN 5

8. Los lápices de la felicidad: En primer lugar, pedimos a los niños que recuerden una de las primeras actividades que hicimos cuando comenzamos a hablar de la tristeza, la de las “Etiquetas tristes”. Pediremos que cada niño tome su etiqueta y la pegue en su “Lápiz de la felicidad”. Así, explicamos una metáfora muy valiosa, y es que a hay momentos en la vida en

que nos sentimos tristes, situaciones que nos superan. Está bien sentirse tristes, pero debemos ser conscientes de que tenemos herramientas para cambiar esto y poder sentirnos mejor. De este modo, los alumnos tienen una situación que les produce tristeza enganchada a la herramienta que les va a ayudar a disminuir esa sensación de vacío en la siguiente actividad. Con esos lápices, pediremos que escriban en unos pequeños palos de madera un recuerdo feliz. Todos esos recuerdos serán guardados en el “Tarro de la felicidad”, un lugar al que podrán recurrir siempre que se sientan tristes.

9. Dibuja tu tapón: Tal y como sucede en la historia, cuando nos sentimos tristes sentimos un vacío en nuestro interior y tenemos la necesidad de buscar un tapón que ayude a remediar esa sensación. Recordamos que en la historia Julia buscaba desesperadamente entre las cosas materiales un tapón que ayudara a calmar su tristeza, pero ninguna valía. Era solo cuando miraban dentro de sí misma cuando encontraba la clave para que su agujero se fuera haciendo más pequeño. Pedimos pues a los alumnos que dibujen dentro de su vacío aquello que les ayuda a sentirse mejor y en calma con sus lápices de la felicidad. Esta vez, animaremos a los niños a hacer dibujos llenos de colores alegres y vivos y les recordaremos que cada vez que se sientan tristes, deberán mirar dentro de sí mismos y buscar todas aquellas cosas que les hacen sentir en paz y felices.

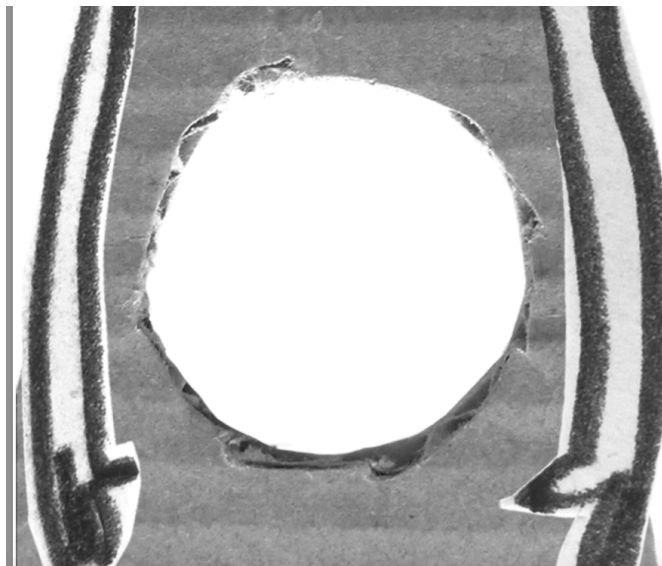


Ilustración 9.Llenas, A(2015). *Recurso vacío fértil.*. En *Recursos para trabajar y explorar a partir del libro Vacío.*

3.6 Evaluación

La evaluación se define como el proceso de revisión que va a determinar la eficacia del programa, evaluando el grado de éxito y determinando las partes que necesitan ajustarse para un futuro (Byrne, 1980).

En la Comunidad Valenciana, la evaluación aparece definida en la Orden 89/2014 del 9 de diciembre y en el Decreto 108/2014 de los artículos 6 al 10. Según estas leyes, la evaluación en la etapa de Educación Primaria tiene que estar integrada en el curriculum y debemos recordar que esta evaluación es una herramienta que ayuda a nuestros alumnos a construir conocimientos nuevos, por lo que la información recogida durante este proceso seguirá para diseñar los siguientes pasos en el proceso de aprendizaje.

Además, la LOMCE 8/2013 pone especial énfasis en la evaluación de competencias, haciendo que nuestro objetivo fundamenta como profesores sea formar aprendices independientes y autónomos haciéndoles reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Así pues, siguiendo las directrices establecidas por la LOMCE, en este proyecto sobre las emociones hemos confiado en una evaluación continua y global, basada en la observación directa a través de rúbricas y en la propia autoevaluación de los alumnos.

Con esta finalidad, hemos diseñado unas rúbricas de observación en las que tendremos en cuenta la actitud, esfuerzo e implicación de los alumnos con las actividades.³

Además, para conseguir que los alumnos reflexionen sobre lo aprendido, proponemos una actividad final de evaluación al final de cada propuesta llamada “Lo que me llevo”. Para su realización, cada alumno contará con un post-it en el que deberá escribir aquello con lo que se queda de todas las actividades realizadas, lo más relevante. Así, cada uno irá pegando sus post-its en un mural donde se recogerán las ideas de todos los discentes, haciéndoles reflexionar sobre lo aprendido y facilitándonos a los maestros una visión global de lo que han aprendido.

³ Anexo 3: Rúbricas de evaluación

5. Conclusión

Para concluir este Trabajo de Fin de Master me gustaría reflexionar más detenidamente sobre todo lo que ha sido expuesto en él, para reafirmar la idea de que una educación diferente y que se preocupe por todos los aspectos que definen a la persona por igual, es posible.

En primer lugar, a lo largo del marco teórico hemos podido comprobar como, a pesar de ser un tema de actualidad, la educación emocional todavía se considera un aspecto poco relevante dentro de la educación española, algo que queda reflejado en las leyes educativas actuales. En ellas observamos pinceladas o palabras que hacen referencia a la educación de las emociones, pero consideramos que la ausencia de una competencia emocional dentro de las siete competencias clave es un claro ejemplo del poco valor que se otorga a este aspecto.

Es cierto que el campo de las emociones todavía parece algo difuso, debido a que ni siquiera los autores más relevantes se ponen de acuerdo en la definición o clasificación de estas. Sin embargo, un punto en el que coinciden todos ellos es en la importancia de garantizar una sociedad de individuos emocionalmente competentes, ya que esta es la clave para alcanzar el bienestar.

Ante esta situación nuestro objetivo fue diseñar una propuesta didáctica en la que a través de la asignatura de Valores Cívicos pudiésemos introducir la educación emocional dándole el peso que se merece. Para ello, decidimos confiar en una de las herramientas más valiosas al alcance de los docentes actuales: la literatura infantil.

La razón por la que decidimos que esta fuera el eje vertebrador de ambas propuestas fue su versatilidad, ya que no íbamos a considerar únicamente la función didáctica de los cuentos infantiles, sino también su valor como obra artística. Por ello, seleccionamos el álbum ilustrado como el género ideal para llevar a cabo este proyecto, ya que al fusionar imagen con palabra consigue que sus historias lleguen todavía más y nos emocionen tanto a adultos como a niños.

Una vez que el marco teórico había quedado definido, era momento de llevarlo a la práctica a través de dos propuestas concretas que consiguieran que los alumnos valoraran las emociones negativas como algo necesario y les facilitaran estrategias para saber regularlas.

De este modo, a través de distintas actividades en las que ellos iban a ser los protagonistas y encargados de construir su propio conocimiento, irían descubriendo maneras de identificar, expresar y regular estas emociones, consiguiendo así sentirse cada vez más en paz consigo mismos.

Se plantea una revisión de las propuestas una vez llevadas a cabo para poder diseñar una continuación de este proyecto en un futuro tratando el resto de emociones y analizando los resultados obtenidos.

Para finalizar, me gustaría destacar que el futuro de la educación está en nuestras manos y que serán proyectos de este tipo, que apuestan por una educación global y activa, los que den lugar a nuevas generaciones de individuos críticos y capaces de desenvolverse en distintas situaciones.

Un mundo mejor donde todos seamos capaces de expresar nuestras emociones sin temor a las burlas o a los estereotipos, donde seamos empáticos y solidarios, es posible.

6. Bibliografía

- Altarejos, F. (2004). “Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad (D. Goleman y Tomás de Aquino)”. *Estudios sobre Educación*, Nº7, 45-66.
- Balmes, S., y Lyona. (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona: Principal de los Libros.
- Belli, S. (2010). *Emociones y lenguaje* (Tesis doctoral). Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bericat Alastuey, E. (2000). “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Editorial crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, L. (1981). *On learning to read, The child's fascination with meaning*. Nueva York. (Versión castellana: aprender a leer. Barcelona. Crítica, 1983 (Estudios y Ensayos 100).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). “Las competencias emocionales”. *Educación XXI*, 10, 61-82. Universidad de Barcelona
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. Zaragoza: II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar.
- Borda, María. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Borda, M.I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Calvino, I. (2012). *Seis propuestas para el próximo milenio* (Vol. 2). Madrid: Siruela.
- Cantor, I. y Catalina, R. (2005). *El libro-álbum: un género nuevo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Caycedo, C., Gutierrez, C., Ascencio, V., Delgado, P. (2005). “Regulación Emocional y Entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años”. *Suma Psicológica*, 12 (2), 157 - 173.
- Cervera, J. (1989). “En torno a la literatura infantil”. *Cauce*, 12, 157-168.

- Choliz, M.. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Climent, E. (2012). “Reseña de Rafael Bisquerra Alzina: Psicopedagogía de las emociones.” *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 62-64.
- Del Barrio, V. (2000). *La depresión infantil. Factores de riesgo y posibles soluciones*. Málaga: Aljibe.
- Denzin NK (2009 [1984]) *On Understanding Emotion*. New Brunswick,. New Jersey: Transaction Publishers.
- Díaz, L. (2001). “La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo”. *Salud Mental*, 24, 20-35.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (1998). “Literatura infantil y juvenil” en Mendoza, Amando (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, 46-59. Barcelona. SEDLL-ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Durán, T(2005). “Ilustración, comunicación, aprendizaje). *Revista de educación*, 239-253. Universidad de Barcelona.
- Gallardo, M. Á. (1994). “Los géneros literarios: Teoría y análisis”. *La musa de la retórica: problemas y métodos de la ciencia de la literatura*, 109-152.
- Giménez-Dasí, M., Daniel, M. F., & Sánchez, M. F. (2013). *Programa emociones: pensando las emociones; programa de intervención para educación infantil*. Barcelona: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon SL (1981) *The sociology of sentiments and emotions*. En: Rosenberg M and Turner RH (eds) *Social Psychology: Sociological Perspectives*. New York: Basic Books, pp. 562–569.
- Greenberg, L. y Paivio, S.(1999). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gross, J. J. (1999). “Emotion regulation: Past, present, future”. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573
- Ibarrola, B. (2006). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Madrid: Ediciones Sm.
- Izard, E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Springer Science & Business Media.

- Llenas, A (2015). *Vacío*. Barcelona: Barbara fiore.
- Llenas, A (2015). *Recurso vacío fértil..* En *Recursos para trabajar y explorar a partir del libro Vacío*. Recuperado de http://barbarafioreeditora.com/vacio/wp-content/uploads/2016/08/Vacio_Recurso_01_Vacio.pdf
- López Estrada, F. (2008). “La epístola entre la teoría y la práctica de la comunicación” *La epístola*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 26-60.
- Marina, J. A. (2010). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, A. (2014). “Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños”. *Tesis Psicológica*, 2(1), 35-47
- Morote, P. (1991). “Hacia un concepto de la literatura infantil y juvenil”. *Monteolivete*, 8, 111-116.
- Nuñez ,M.P. (2009). “Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades”. *Enunciación*, Vol4 (1), 7-19.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. & Choliz, M. (Comp.).(2001). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Pantaleo, S. (1999). “Reading Young Children’s Visual Texts”. *Early Childhood research and practice*. Vol. 7, 145
- Petit, M.. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J.(1976). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Fomtaine.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). “Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física”. *Suma Psicológica*, Vol. 16 No 2, 85-112.
- Rafael, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*. En Master en Paidopsiquiatría, Modulo I. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU> [25 de agosto de 2018]
- Rico, P. (2003). “La zona de desarrollo próximo”. *Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana.
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011). “La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional”. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 269-277.

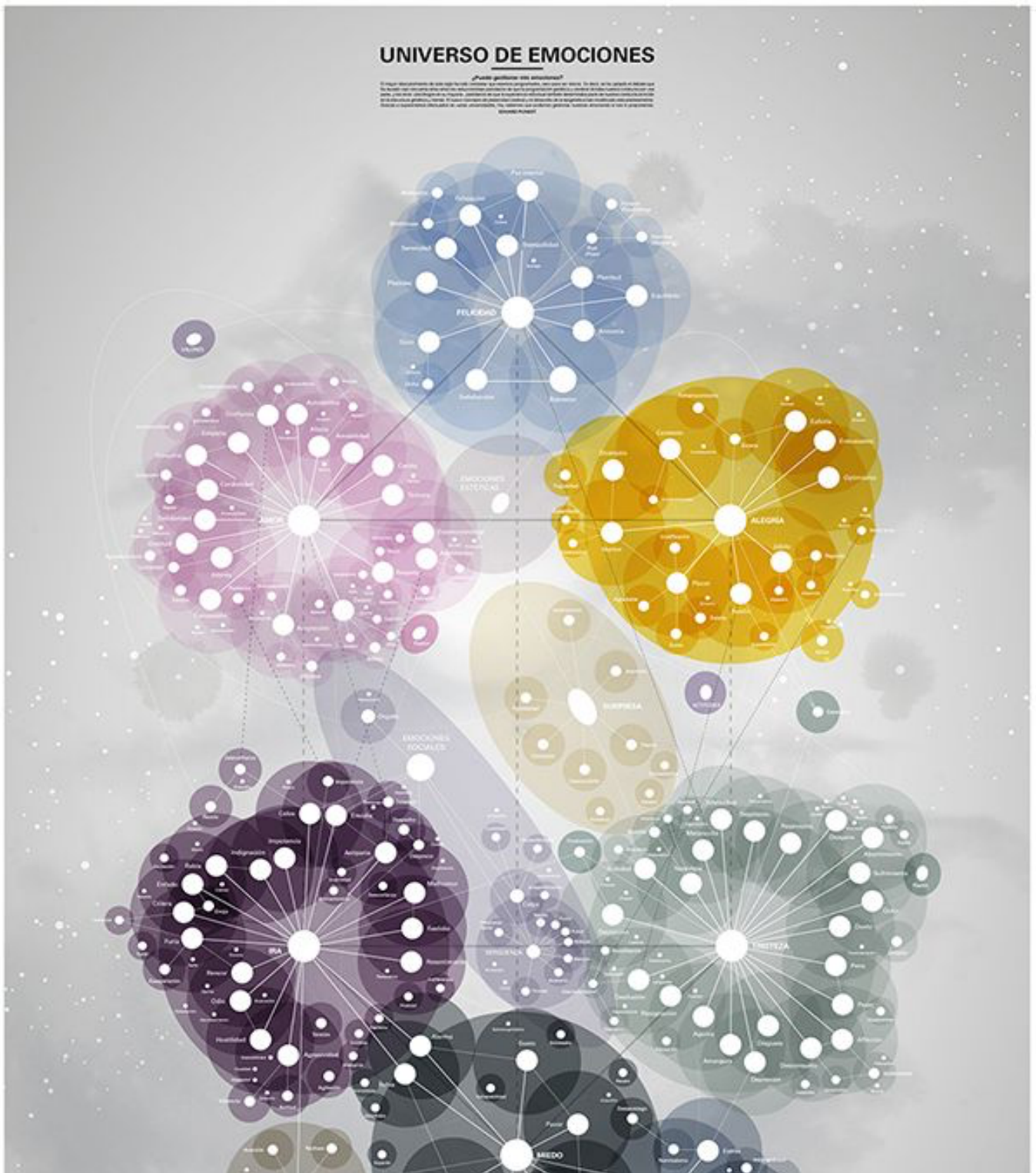
- Saarni, C. (2000). “Emotional Competence. A Developmental Perspective”. En Bar- On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco: Jossey- Bass, 68-91.
- Snel, E. (2010). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños*. Barcelona: Kairós.
- Sotomayor, M.V. (2000). “Lenguaje literario, géneros y literatura infantil”, en Ceriillo,P. y García, J. *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, p.27-66.
- Valcárcel,R. y Nuñez,N. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras aladas.
- Vallés,A.(1991). *EL niño con miedos. Cómo ayudarle*. Alcoy: Editorial Marfil,S.A
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Venegas, M. C. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Buenos Aires. Ministerio de Educación Nacional.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). “Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states”. *Psychological Bulletin*,96, 465-490.

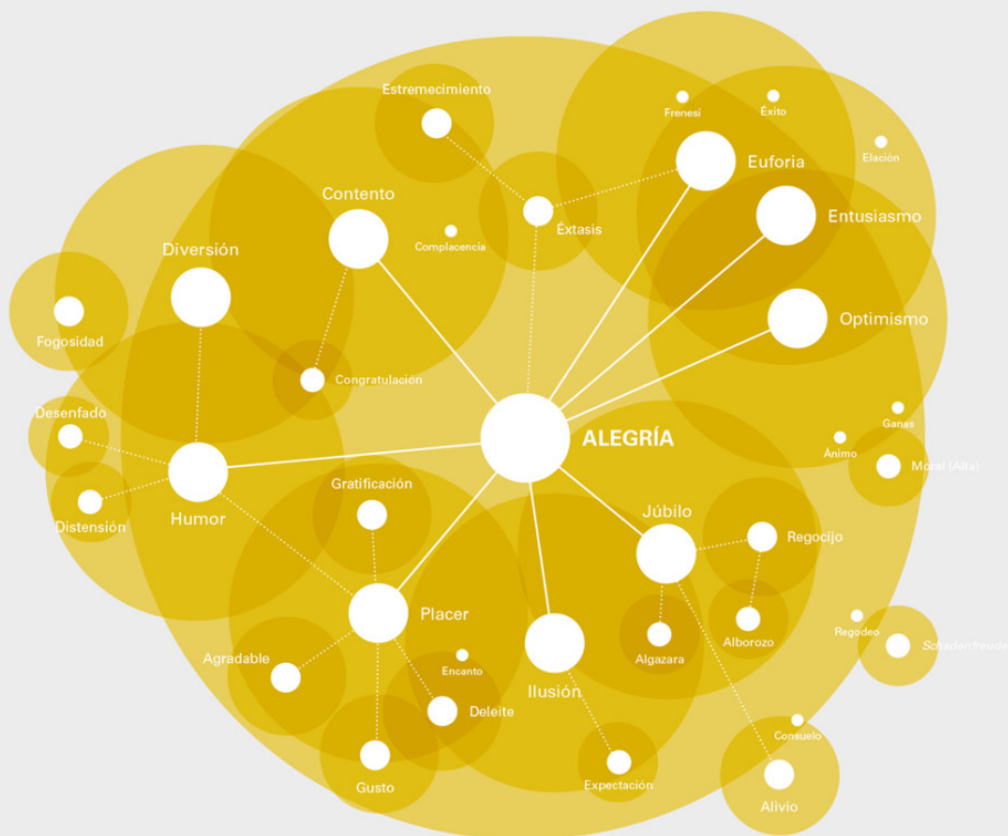
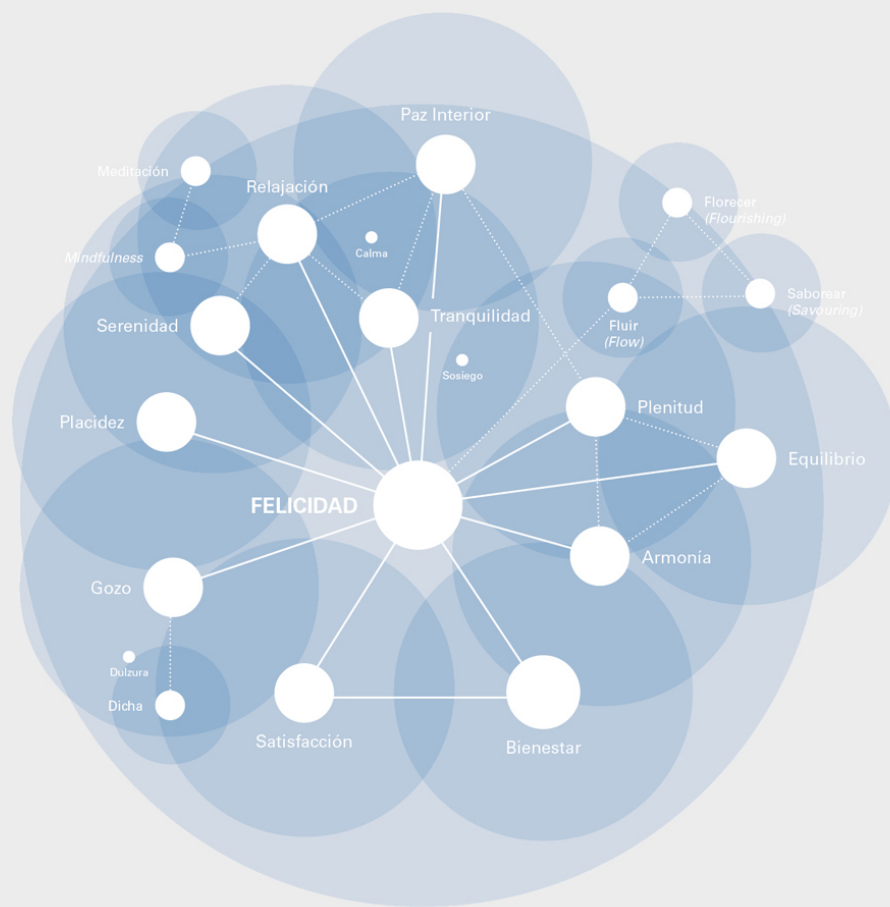
Marco legal

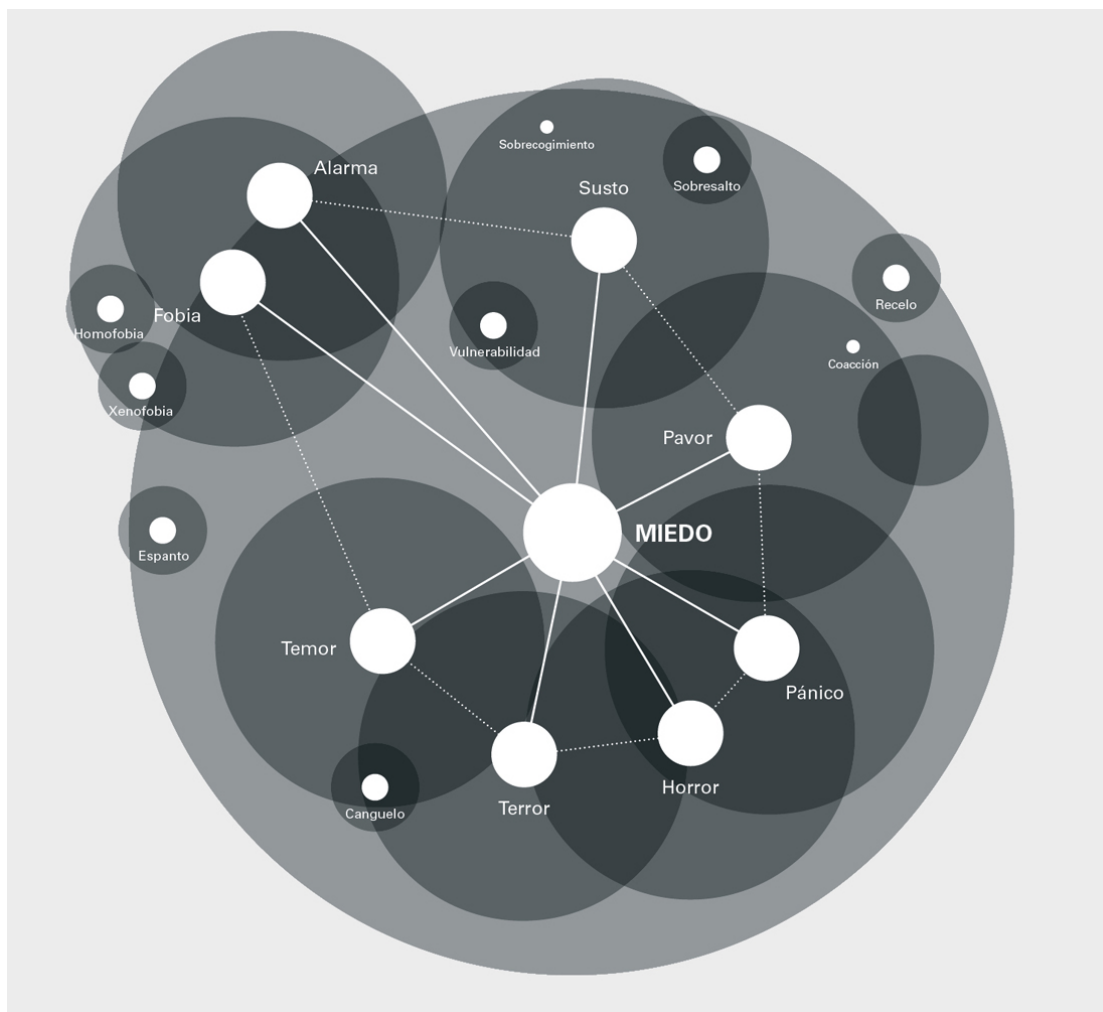
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículum básico de Educación Primaria.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Decreto 108/2014,de 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.
- Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana

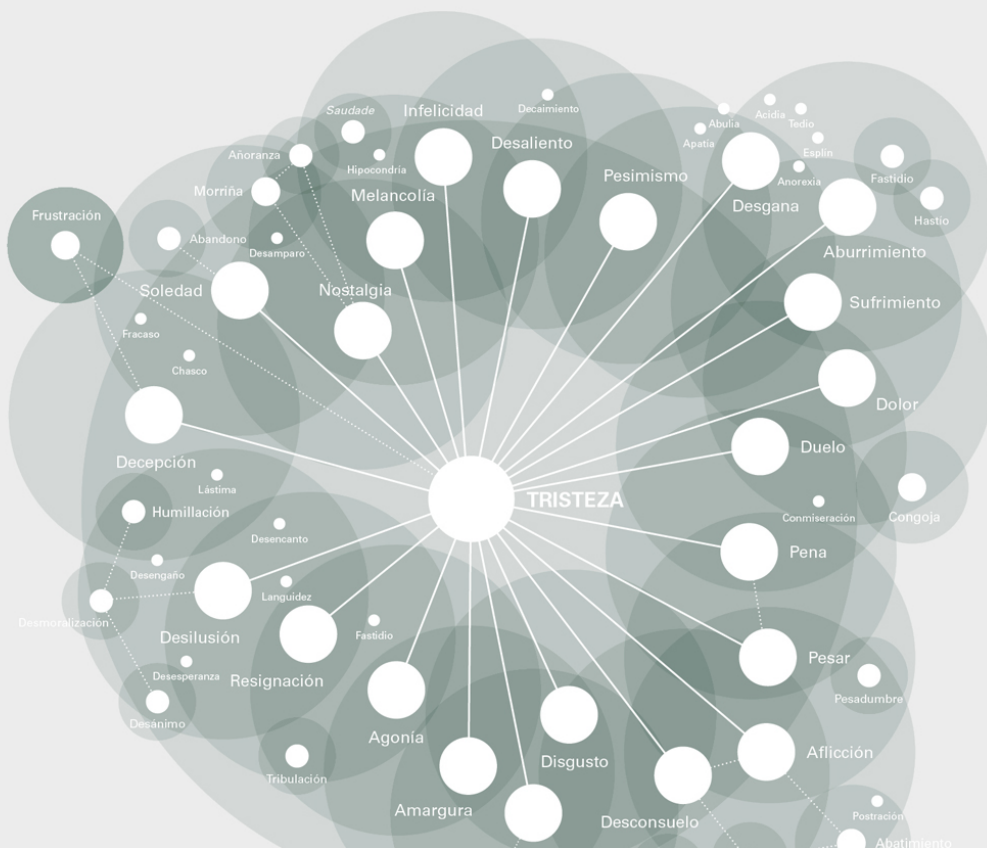
7. Anexos

ANEXO 1: Mapa del universo de emociones









ANEXO 2: Distribución de las sesiones

MIEDO: 6 SESIONES

TRISTEZA: 5 SESIONES

SEPTIEMBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12 INICIO DE CURSO	13	14	15	16
		19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OCTUBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	19	20	28
29	30	31				

NOVIEMBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

ANEXO 3: Rúbricas de evaluación

TRABAJO EN CLASE

CATEGORÍA	No conseguido	Conseguido parcialmente	Conseguido de manera satisfactoria	Conseguido de manera excelente
Muestra respeto y colabora con los demás en las actividades de la sesión				
Acepta y sigue las normas				
Es capaz de escuchar de manera activa y participar en las conversaciones de la propuesta				
Escucha y participa activamente en las sesiones				
Completa las tareas de manera responsable				
Resuelve las tareas de cada sesión y es capaz de solucionar los obstáculos con los que se encuentra.				

CATEGORÍA	No conseguido	Conseguido parcialmente	Conseguido de manera satisfactoria	Conseguido de manera excelente
Se centra en la tarea y participa				
Comparte responsabilidades				
Escucha las instrucciones y las sigue				
Soluciona los problemas que surgen dentro del trabajo cooperativo				
Escucha y respeta las ideas de los compañeros.				
PUNTOS TOTALES				