



**Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza**

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL PODER EMOCIONAL DEL ÁLBUM ILUSTRADO:
ANÁLISIS DE RESPUESTAS LECTORAS DE UNA
CLASE DE 4 AÑOS.**

Autora: CLARA FUMANAL CABRERO

Director: JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE.

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

Año 2023.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. Objetivos..... | 6 |
| 3. Justificación..... | 6 |
| 4. Marco Teórico..... | 7 |
| • La dimensión emocional en la etapa de educación infantil..... | 7 |
| ▪ El concepto de emoción..... | 7 |
| ▪ La inteligencia emocional..... | 8 |
| ▪ La educación emocional..... | 9 |
| • El álbum-ilustrado..... | 13 |
| ▪ El surgimiento de la ilustración..... | 13 |
| ▪ El álbum-ilustrado: definición y paradigmas..... | 15 |
| ▪ Emociones y álbum ilustrado: conexiones..... | 18 |
| 5. Intervención educativa..... | 20 |
| • Selección del corpus..... | 20 |
| • El enfoque Dime. Una metodológica conversacional..... | 22 |
| • El contexto de la clase..... | 24 |
| • Descripción de la intervención..... | 25 |
| • Categorizaciones de las respuestas lectoras. | 26 |
| • Discusión de los resultados..... | 38 |
| 6. Conclusiones generales del trabajo..... | 41 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | 44 |
| 8. Anexo..... | 46 |

EL PODER EMOCIONAL DEL ÁLBUM ILUSTRADO: ANÁLISIS DE RESPUESTAS LECTORAS DE UNA CLASE DE 4 AÑOS.

THE EMOTIONAL POWER OF THE PICTURE BOOK: ANALYSIS OF READING RESPONSES OF A 4-YEAR-OLD CLASS.

Elaborado por Clara Fumanal Cabrero.

Dirigido por José Domingo Dueñas Lorente.

Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2023.

Número de palabras: 13. 816.

Resumen:

El presente trabajo de fin de grado permite examinar el componente emocional que se encuentra en el álbum-ilustrado. No sólo a través de una fundamentación teórica donde se hablará de la inteligencia emocional, y del álbum-ilustrado como vía para fomentarla. Se llevó a cabo una intervención didáctica en una clase de alumnos de 4 años, donde, siguiendo un enfoque conversacional acuñado por Aidan Chambers, se les leyó a los niños tres álbumes ilustrados donde se trabajan dimensiones emocionales diferentes. A continuación, se llevó a cabo un análisis de dichas respuestas lectoras (siguiendo las categorizaciones de Sipe) y una serie de conclusiones.

Palabras clave:

Emociones, álbum-ilustrado, conversación, respuestas lectoras.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura ocupa un papel fundamental en la enseñanza y disfrute en nuestra sociedad. Ésta es hoy en día una sociedad fundamentalmente tecnológica, donde es innegable darse cuenta de la preferencia de la población en cuanto a dispositivos tecnológicos se refiere. Es fácil preguntarse si los cambios tan constantes a los que nos vemos sometidos no supondrán un peligro para el futuro de la literatura. Sin embargo, incluso así, y de momento, las personas seguimos buscando fervientemente el apoyo y los grandes acompañantes que encontramos en los libros. Es más, nuestro acceso a los libros se ha trasladado a otros medios más modernos, más diversos y más sencillos, pero no por ello hemos prescindido de ellos. Y no es sorprendente. A través de ellos, experimentamos, sentimos y aprendemos amplísimos abanicos de conceptos. Y así debe seguir siendo.

Es en la literatura infantil donde vamos a pararnos para este TFG. De acuerdo con Bortolussi (1985), la definición de literatura infantil es “la obra estética destinada a un público infantil”. Ya en 1973, Diez y Cubells hablaban sobre el momento de crecimiento que estaba experimentando la literatura infantil, así como de la necesidad de darle un lugar concreto y merecido en el campo de la literatura. Mirando hacia atrás, estos hechos se confirman, ya que actualmente los libros para niños se encuentran en una alta demanda, y han evolucionado enormemente, desde el formato en que se presentan hasta los temas que en ellos se tratan, como luego comentaremos más extensamente.

Estoy de acuerdo con la afirmación de que la literatura infantil debe responder mayoritariamente a las necesidades lúdicas e íntimas de los niños, sin caer en una exagerada enseñanza didáctica (Cervera, 1989). Y los niños tienen una especie de innatismo para amar los libros. Comienzan a interesarse por la literatura ya desde la primera infancia, cuando empiezan a hojear y tocar los libros y a conocer e identificar las palabras que aparecen en ellos y entran en contacto con los primeros pasos en el proceso de la lectura. A todos les gusta la literatura, pero está en nuestro mano como maestros de Educación Infantil el inculcar en ellos el deseo de seguir conociéndola en un futuro (Viro, 2015). Sin embargo, ambos aspectos, el ocio y la vertiente más académica, van de la mano. Los libros son grandes vías de aprendizaje, a nivel lingüístico, a nivel social (tratando temas como la diversidad sexual, étnica, de género, cultural, funcional, etc.), y a nivel emocional.

A nivel emocional, los libros infantiles han puesto especial hincapié en este tema. Hoy en día, hay más libros que nunca que trabajen los conceptos de las emociones. Esto no es sorprendente, ya que la lectura sigue siendo un vehículo primordial en el desarrollo de las emociones necesarias (Ahmed, 2011). Asimismo, se ha demostrado que la literatura emocional juega un papel muy importante cuando se trata de que el niño construya su propia identidad, y sea consciente de las cualidades del mundo en el que vive (Tabernero y Tagüeña, 2020). Lo que los niños sienten y experimentan al leer un libro es lo que le va a dar el sentido a lo que leerán, y por consecuencia, lo que va a dar valor a una obra literaria. Lo que los libros cuentan va a darles la oportunidad a los niños de devolverles la mirada y reflexionar sobre sus propias experiencias personales (Tabernero y Tagüeña, 2020).

Y la escuela es el lugar más apropiado y competente para promover la literatura infantil, sobre todo con el fin de crear hábitos de lectura en los niños, por lo que es comprensible abordar las nociones emocionales desde el colegio y a través de los libros. Continuando en esta línea, nos encontramos con el éxito del género del libro-álbum, formato en el que actualmente se apoya muchísimo la literatura infantil debido a diversos factores.

Si queremos hablar de una educación casi perfecta, sería preciso destacar que los profesores deberían de estar formados en inteligencia emocional, para poder transmitir estas aptitudes a los alumnos. Es prácticamente un deber. Pero esto no es tarea fácil, ya que es necesario poner a disposición programas de intervención útiles (bien diseñados) que aseguren que se lleve a cabo este aprendizaje (Cassà, 2016). Sin embargo, también resulta interesante, y siguiendo la línea de los trabajos de Tabernero y Tagüeña, el de observar las conclusiones que los niños extraen de una obra de literatura emocional sin que el maestro tenga que imponer unas lecciones rígidas que puedan caer en la pretensión. Una manera de averiguar lo que los niños comprenden, lo que los niños critican, que es precisamente la vía por la que se rige este trabajo.

En primer lugar, para este trabajo, exploraremos las características que componen la educación emocional y repasaremos las cualidades del álbum-ilustrado. Después, expondré una intervención didáctica que realicé durante mis prácticas escolares III en el colegio Pirineos-Pyrénées de la ciudad de Huesca. Una intervención de corte bastante experimental, usando un método conversacional como vía para hablar de las emociones manifestadas en tres álbumes-ilustrados diferentes. Y analizaré las respuestas de los niños basándome en las categorías de Sipe (analítica, intertextual, personal, transparente y performativa).

2. OBJETIVOS

Fundamentalmente, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Examinar el papel de la educación emocional en la etapa de educación infantil, y el uso del álbum ilustrado como vía entre ambas.
- Conocer y analizar las respuestas lectoras de una clase de niños de 4 años a partir de los relatos de tres álbumes ilustrados que abordan contenido emocional, siguiendo un método conversacional.
- Exponer un pensamiento propio acerca de las emociones propias y ajenas, analizando, en la medida de lo posible, las emociones expuestas en los cuentos.

Como objetivos más específicos, nos encontramos con los siguientes:

- Iniciación en el método de la conversación.
- Desarrollo de la comunicación oral.
- Identificación de emociones como la tristeza, la alegría, la frustración o la ira.
- Aproximación y familiarización de conceptos como la autoestima, el autoconocimiento, el respeto y la diversidad.
- Acercamiento a la literatura, tanto general como emocional.

3. JUSTIFICACIÓN.

El interés y la decisión de hacer este trabajo están sustentados sobre todo en mi propia experiencia personal. La lectura y la literatura han ocupado un papel increíblemente importante en mi vida, y me han ayudado en muchos momentos, precisamente en aquellos que eran difíciles, ofreciéndome el apoyo emocional que tanto defiendo en este trabajo. Yo soy consciente del componente emocional de la literatura y de la importancia que tiene ésta dentro de los contextos educativos, pero me resultaba interesante investigar y comprobar por mí misma hasta qué punto, siguiendo un enfoque poco convencional, podría ser posible. Y creo mucho en el poder de la expresión. Es por eso que he seguido este método para el posterior análisis de las respuestas. Además, era también una forma para mí para “lanzarme” a ser más participativa, a aprender por mí misma apoyándome en mis capacidades, y para establecer lazos más profundos con los alumnos de mis prácticas.

4. MARCO TEÓRICO

- **La dimensión emocional en la etapa de educación infantil.**

Los conceptos de *educación emocional* e *inteligencia emocional* han resonado más que nunca en las aulas en estos últimos años. Los días en que se pretendía poner más énfasis en los conocimientos académicos que en otros aspectos menos formativos de la educación, como las características personales y socio-emocionales de cada alumno, han quedado muy atrás. La importancia de trabajar la dimensión socio-emocional se ha convertido en un objetivo primordial para la gran mayoría de los maestros en la gran mayoría de las escuelas. No obstante, esto no quiere decir que el trabajo implementado hoy en día en las aulas respecto a este tema sea suficiente. Ni tampoco es algo sencillo de definir y ejecutar, porque abarca muchos factores y muchos tipos de intervenciones. De todas maneras, estos problemas no minimizan su importancia, como vamos a ver a continuación.

- *El concepto de emoción.*

Tal y como he dicho anteriormente, el concepto de emoción puede llegar a ser muy abstracto, encontrando difícil una definición concreta. A lo largo de los años, han surgido diferentes explicaciones de la palabra emoción. Las emociones son consideradas un tipo de proceso mental básico característico del ser humano, junto con la motivación, la cognición y la conciencia. Asimismo, juegan un papel fundamental en la adaptación de las personas a su entorno y son los catalizadores de cambios que pueden ocurrir entre las relaciones de los individuos. Aparecen como respuesta a una situación. Esto hace que se conviertan en importantes desencadenantes, dando lugar a situaciones emocionales que pueden ser muy negativas, por lo que es importante conocer este ámbito (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2010, citado en Conde, 2015)

Y dependen de varios factores. Las emociones están sujetas a muchas variantes, determinantes a cada cultura. Esta variabilidad ha sido tomada en cuenta al estudiar las emociones y su influencia (Conde, 2015).

Una definición muy adecuada del término de “emoción” la da Rafael Bisquerra, cuando dice que se trata de: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan

habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000:61, citado en Conde, 2015).

Algunas teorías, como las Teorías de Appraisal, defienden que las emociones se producen debido a las situaciones que ocurren en la vida del individuo. La interpretación que hace una persona de una situación en base a diferentes factores como la forma de ser o la trayectoria personal actúa como intermediario entre el estímulo y la respuesta. Se cree que esta condición se puede trabajar y cambiar, valiéndose de la educación emocional (Bisquerra, 2009, citado en Conde, 2015).

Desde el enfoque del construccionalismo social, las emociones afloran como consecuencia de las interacciones sociales, y son los contextos culturales los que van a condicionar dichas reacciones emocionales (Bisquerra, 2009, citado en Conde, 2015).

De todas formas y tal y como lo corroboran distintas investigaciones, deducimos que las emociones dependen de la estructura de los esquemas mentales. Y como varían dependiendo de los contextos sociales y culturales de las poblaciones, son unas habilidades que se pueden aprender y perfeccionar (Conde, 2015).

- *La inteligencia emocional.*

Desde siempre, la inteligencia siempre se ha asociado a los aspectos cognitivos de las personas, desechando otros factores añadidos. Ya en 1940, David Wechsler expuso que existían otros componentes no pertenecientes al ámbito intelectual que resultaban importantes a tener en cuenta al examinar la inteligencia general de una persona, y que los test tradicionales de siempre no lograrían ser definitivos sin estos factores (Salovey y Mayer, 1990).

La famosa teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner supuso un antes y un después en este sentido. En su libro de 1983, Gardner volvió a defender la idea de que los medidores de inteligencia como el cociente intelectual eran insuficientes a la hora de determinar las aptitudes globales del individuo. En estos test, no se tenían en cuenta dos elementos muy importantes: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Aquí, la inteligencia interpersonal haría referencia a nuestra capacidad de tener empatía y buenas relaciones sociales con nuestros prójimos, valiéndonos de una buena conducta social. En el caso de la inteligencia intrapersonal, se refiere al conocimiento de uno mismo, y esto es,

identificar y sobrellevar adecuadamente nuestras emociones para favorecer nuestro propio equilibrio emocional (Salovey y Mayer, 1990).

De acuerdo con Goleman (citado en Salovey y Mayer, 1990), algunos de los rasgos que caracterizan la inteligencia emocional son los siguientes: la auto motivación, continuar persiguiendo nuestros objetivos a pesar de los contratiempos, dominar nuestros impulsos negativos, controlar nuestros estados de ánimo, ser capaces de actuar con racionalidad incluso en momentos de mucha ansia y nuestra capacidad para entender y empatizar con los demás. El nivel de habilidad que logre una persona en estas áreas es importante para comprender por qué a algunas personas les va bien en la vida, mientras que otras con la misma habilidad terminan en un camino ciego.

Goleman (1998) describe cinco aptitudes emocionales, que divide en dos grandes grupos: Por una parte, tenemos las aptitudes personales, que abarcarían el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación. Por otra parte, tenemos las aptitudes sociales, donde entran la empatía y las habilidades sociales (Citado en García-Lago, 2008).

Todas estas aptitudes son posibles de desarrollar si ponemos en marcha el proceso de educación emocional.

- *La educación emocional.*

Entramos entonces en todo lo que representa educar en emociones. Rafael Bisquerra es pionero en España en todo lo que encarna la puesta en práctica e intervención escolar de la educación emocional. Según este autor, la educación emocional es:

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243, citado en Cassà, 2005).

Como dice este autor, la educación emocional debe dar respuestas y ayudas a las necesidades sociales, ya que muchas veces, la educación reglada tradicional no es capaz de asistir a las mismas. Cuando hablamos de estas necesidades sociales, entendemos que, a

través de una buena educación emocional, los profesores nos servimos para prevenir factores de riesgo como el estrés, la ansiedad, la depresión u otros indicadores psicológicos y físicos dañinos. Es a través de la educación, al fin y al cabo, cuando más nos desarrollamos como seres humanos (Bisquerra, 2005).

La educación emocional pone relevancia en el conocimiento de las propias emociones y nuestra habilidad para regularlas adecuadamente, así de cómo utilizarlas en pos de una buena convivencia social con los demás. Bisquerra asegura en sus estudios que el aprendizaje y correcto uso de nuestras emociones representa una necesidad educativa tan importante como el aprender a escribir o a sumar, debido a que nos encontramos en un mundo de estímulos externos constantes, algunos muy negativos, que debemos aprender a afrontar (Bisquerra, 2007). Con esto, volvemos al punto anterior, el de valernos de la educación emocional para enfrentar posibles problemas sociales.

Los objetivos de la educación emocional están fundamentados en los modelos de Salovey y Mayer (1990) y en el modelo de Goleman (1995). Algunos de ellos son los siguientes (Cassà, 2005):

- Favorecer el desarrollo integral tanto de niños como de niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Promover sentimientos de respeto, tolerancia y cooperación.
- Desarrollar la capacidad de comunicarse con uno mismo y con los demás de manera óptima en ambos casos.
- Mejorar nuestra capacidad de aceptar las frustraciones.

Es fundamental que, durante el proceso de desarrollo emocional del niño, los profesores seamos conscientes de que el niño integra todos los aspectos de su educación (ámbito cognitivo, físico, social, afectivo), de manera coordinada, con todos los aspectos relacionados e influenciados unos por otros, y que de ninguna manera deben quedar recluidas unas de otras (Salguero, 2011). El propio significado de educar lo respalda, ya que significa contemplar el desarrollo integral del niño, ergo, todos los aspectos que integran su persona (Cassà, 2005).

Como punto de partida, los profesores deberíamos contar con un conocimiento sólido en cuanto a competencias emocionales se refiere, de modo que podamos transmitir estas enseñanzas a nuestros alumnos (Bisquerra, 2005). Esto no es sencillo, ya que por el momento la educación emocional no se considera una asignatura estrictamente reglada, ni para alumnos ni para profesores. Esto puede ser debido a la imposibilidad de universalizar todo sentimiento y cómo afecta a cada persona. Pero sí es cierto que existen unas directrices generales, y es conveniente seguir las.

El rol del docente es el de saber guiar a los niños, principales protagonistas en su aprendizaje, pero debe estar a la altura de ese papel. Cuando hablamos de nuestra propia dimensión emocional, los profesionales debemos ser conscientes de lo que sentimos, así de cómo saber gestionarlo, y de encontrar en nosotros mismos un instrumento de motivación que nos ayude con los alumnos que tenemos. Verbalizar lo que sentimos, ser sinceros con nosotros mismos y con los demás, también es una buena cualidad (Gallego, 1999). Autores como Extremera (2016), comentan que un docente dotado de una buena educación emocional es capaz de llevar su labor con optimismo y cumplir con las necesidades de los niños, propiciar una atmósfera positiva y afectiva en el aula, y colaborar activamente en el desarrollo psicológico de sus alumnos. Además, hay que tener presente que el profesorado debe trabajar mano a mano con las familias, para garantizar que el desarrollo de los hijos y alumnos sea bueno, y crear entre ambos una buena fuente de comunicación y apoyo en caso necesario. La familia es el primer agente de socialización en la vida del niño, y desde la escuela es un factor que no se debe olvidar. (Mora, Martínez, Santander, Gaeta, 2022).

Siguiendo esta línea, y con el fin de mejorar nuestros propios conocimientos y perspectivas sobre el aprendizaje de las emociones, Bisquerra propone una serie de competencias emocionales. Él entiende las competencias emocionales como “un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX” (Bisquerra, 2014, pp. 8-11). Para dilucidar más esta definición, Bisquerra (2007) propone los siguientes cinco puntos distintivos:

- Conciencia emocional: Aquí se incluyen el propio entendimiento, percepción e identificación de nuestras emociones, así como de las de los demás. Esta dimensión de la competencia emocional es fundamental como parte de nuestro propio desarrollo humano.

- Regulación emocional: Podría ser el punto más complejo cuando hablamos de competencias emocionales. Hace referencia a nuestra facultad para afrontar nuestras emociones y para modificarlas en base a los que nos es necesario. Se trata de minimizar lo máximo que podamos nuestras emociones negativas, con tal de potenciar las positivas para conseguir un mejor equilibrio emocional, que nos va a ayudar en nuestra salud mental.
- Autonomía emocional o autogestión: Ser autosuficientes emocionalmente hablando nos ayudará en nuestra calidad de vida general. En este punto, se trabajan la autoestima (actitud y visión positiva hacia uno mismo), análisis de las normas sociales y nuestra capacidad para afrontar positivamente los posibles estímulos perjudiciales a los que nos veremos expuestos.
- Competencia social: Ligado al concepto de “inteligencia interpersonal” en la ya comentada teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Este aspecto hace referencia a las relaciones que tiene uno mismo con otras personas, cuyas nociones incluyen, entre otras, la conducta pro-social, respeto, comunicación efectiva, empatía, asertividad, etc. Es extremadamente importante para una buena convivencia social.
- Competencias para la vida y el bienestar: Se refiere a nuestra aptitud para actuar de forma positiva y eficaz ante los retos diarios de la vida. Aquí, se incluyen el establecer objetivos equilibrados o buscar recursos externos si es necesario.

Pero, ¿hasta qué punto el desarrollo de una buena educación emocional es importante en la formación del niño? De acuerdo con Muslera (2016), siguiendo el hilo de las investigaciones de otros profesionales, y teniendo en cuenta las principales funciones de las emociones (adaptación, motivación, información y función social), parece obvio que el trabajar las emociones durante el periodo escolar de 3 a 6 años es más que favorable. Una buena educación emocional va a hacer más asequible su capacidad de adaptación a los diferentes momentos que le toque vivir al niño o la niña. Y teniendo en cuenta que, en muchos de los casos, la etapa de infantil es el primer momento de la vida de los niños en que tienen oportunidad de establecer lazos con sus congéneres, esta educación ayudará en sus relaciones interpersonales.

Educadores como Montessori (1968, citado en Muslera, 2016), también hacen hincapié en que el periodo de entre 0 y 6 años el niño muestra especial avidez en aprender, predisponiéndolo a un intenso trabajo mental que le permitirá tener experiencias

enriquecedoras. También Goleman (1995) explica que los primeros años de un niño son decisivos, ya que se empiezan a tener las primeras nociones sobre las emociones. Y según Boix (2007), es más fácil para los niños adentrarse en el mundo emocional que los adultos, ya que les cuesta menos observarse a sí mismos. Campos asegura que:

Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano ya que las experiencias tempranas perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el futuro comportamiento. En esta etapa, el cerebro experimenta cambios fenomenales: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno con experiencias significativas, estímulos multi-sensoriales, recursos físicos adecuados; pero, principalmente, necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido (Campos, 2010, p. 8).

Teniendo en cuenta todas estas afirmaciones, es difícil imaginarse por qué el desarrollo de la educación emocional ha sido “marginada” dentro de los contextos académicos, al menos hasta hace unos años. Según Goleman (1998), la “inteligencia emocional” estuvo mucho tiempo encasillada en una mala definición, pues se consideraba que tenía que ver más con conceptos como amabilidad o ser buena persona que con lo que es realmente; es decir, reconocer emociones propias y ajenas, automotivarse y ser capaz de controlar nuestras pulsiones. Además, muchos profesionales consideraban que estos aspectos más emocionales suponían un impedimento a la hora de enseñar lo que era realmente “importante” (Valero, 2009, citado en Fernández-Martínez, 2016).

Por lo tanto, nos encontramos con que la educación emocional no es antónima del nivel intelectual de cada uno, sino que favorece al mismo (Fernández-Martínez, 2016). Las emociones son conciliables con la aptitud académica general, y debemos servirnos de ellas para darles a nuestros alumnos las mejores enseñanzas posibles. Según Fernández Martínez (2016), esto demuestra que cognición y emoción son inseparables y están constantemente en comunicación. En esto se debe basar la educación infantil.

- **El álbum-ilustrado.**
- *El surgimiento de la ilustración.*

La pedagogía constructivista que ha surgido en los últimos años ha redefinido el concepto de educación literaria. Ha convertido al lector, antes sujeto pasivo, en un protagonista indiscutible del mismo proceso de educación literaria. La literatura se entiende ahora como

un hecho comunicativo, un ejercicio de interacción entre todas las partes (lectores, autores, docentes), donde se resalta sobre todo el papel de los lectores.

Estas novedades en la necesidad de darle sentido a la narración, de suplir las necesidades multiculturales de hoy en día, de dotar de personalidad e identidad a los niños, y de realizar la estética y la recepción de los relatos, han dado voz al recurso de la ilustración como parte narrativa de los libros (Fajardo, 2014).

El auge del uso de la ilustración como elemento narrativo fundamental tiene que ver con los cambios culturales de nuestra sociedad. Ahora que nos vemos prácticamente rodeados de elementos audiovisuales, ha surgido la necesidad de comunicarnos a través de códigos gráficos. Ello ha ocasionado que muchos ilustradores y escritores hayan experimentado con las diferentes técnicas pictóricas en busca de una mayor expresión, trabajando desde el propio concepto de objeto-libro (Arellano, 2008).

La era digital en la que nos movemos ha dado paso a una navegación hipertextual (Arellano, 2008). Cuando leemos algo a través de un ordenador, enlazamos el relato con imágenes, palabras e incluso sonidos.

Así pues, y de acuerdo con Arellano (2008):

Los creadores se han apoyado en la imagen y en el diseño para establecer diferentes niveles de texto, han adoptado variados estilos y técnicas pictóricas según el tono narrativo (lírico, humorístico, documental...), han integrado la tipografía en las ilustraciones y adecuado la composición gráfica al concepto de relato o al formato de la colección. Por tanto, el enlace entre imágenes y palabras ha permitido desarrollar un complejo conjunto de estrategias que amplían la elocuencia de cada página, elevan el carácter artístico de las propuestas y componen, en definitiva, un nuevo lenguaje creativo.

El papel de la ilustración está construido ahora sobre todo con el fin de satisfacer y responder al público infantil. El papel de la imagen en los libros infantiles puede ser diferente en base al argumento del libro. En algunos libros, la imagen sirve para acompañar al texto y de ninguna manera interfiere en la historia para cambiarla. No obstante, hay que señalar que siempre va a haber un elemento determinante en las imágenes, ya que el ilustrador ha puesto algo de su interpretación de la historia en ellas. Mediante colores y perspectivas está transfiriendo unos sentimientos que llegan a los lectores. “Nuestra respuesta ante una

ilustración viene determinada no por lo que representa, sino por cómo está representado” (Erro, 2000).

No obstante, existe otro tipo de libros infantiles, donde la imagen cobra una importancia que de ninguna manera puede separarse del texto. Es un concepto en su día muy bien explicado por Schulevitz: “In a true picture book, words cannot stand on their own; without pictures, the meaning of the story will be unclear. The pictures provide information not contained in the words” (Erro, 2000).

Cuando se trata de introducir a los niños en el mundo literario, existen dos elementos determinantes; la voz del adulto, importante cuando se trata de querer transmitir a los niños la pasión que despiertan los relatos; y la imagen, gracias a la cual se zambullen en un mundo infinito de colores, texturas y sensaciones estéticas. (Arellano, 2008). La imagen representa un incentivo extraordinario para los niños. La ilustración, tal y como explica Arellano, les inicia en el mundo simbólico del arte, y les permite gozar de una imaginación y creatividad casi sin límites. (Arellano, 2008).

El mejor ejemplo surgido de este nuevo lenguaje es el del álbum-ilustrado.

- *El álbum-ilustrado: definición y paradigmas.*

A la hora de hablar de la definición de álbum-ilustrado, expongo dos explicaciones de dos autoras. Fajardo (2014) se vale de las características que componen este tipo de libros para definirlo: más que un libro, se trata de un objeto artístico, capaz de narrar, cuyo lenguaje viene organizado por una mezcla de imagen y texto, lo que provoca una fuerte interconexión entre la construcción de significados narrativos y emocionales.

La definición de Arellano (2008) es más simple: en el álbum-ilustrado, los textos y las ilustraciones se alían para darle a la obra un significado completo, donde las técnicas gráficas sirven para ayudar al lector a buscar una interpretación narrativa que no se refleje en el propio texto. Ambas coinciden, no obstante, en que el poder de este género reside en la conexión entre estos dos lenguajes y su resultado.

El álbum es un elemento muy útil para el desarrollo cognitivo durante la infancia, ya que los lectores se ven obligados a participar en el proceso de lectura. De acuerdo con Durán (2009, citado en Fajardo, 2014), nos sentimos identificados y representados en las cosas que

leemos y vemos, lo que provoca que, en la infancia, se cumplan las expectativas emocionales y lógicas. Así pues, la influencia del libro-álbum colabora mucho en el desarrollo positivo de la mente infantil. Permite a los niños el conocerse a sí mismos y a su papel en la sociedad, tanto cuando se trata de elementos reales como fantásticos. “El placer de leer es el placer de conocer” (Fajardo, 2014).

No debemos olvidar, además, que durante la etapa de educación infantil, lo más seguro es que nos encontremos con que la mayoría de los alumnos todavía no saben leer el código escrito, por lo que lo que se transmite por imágenes va a ser fundamental para la intencionalidad del texto, y no puede ser considerado menos importante que éste. Sin olvidarnos de que permite encontrar un punto igualitario entre alumnos con diferentes características cognitivas y culturales (Arizpe y Styles, 2004, citado en Fernández Cobo, 2014).

Tal y como puntualiza Perry Nodelman (2010: 24), el libro-álbum “pretende representar algo en la forma que los adultos les gusta creer que los niños ven y entienden al mundo [...]. No obstante, y contradictoriamente, las imágenes permiten al mismo tiempo darle un significado más adulto a la narración en contraposición a la ingenuidad infantil. “Una visión que coloca firmemente al texto infantil en una cultura adulta”. Por ello, las ilustraciones se destacan como un elemento adulto en los libros para niños (Sardi, 2013).

Es, además, un género todavía en construcción, ya que, aunque se lleva a cabo mediante un trabajo riguroso y ya ha sido altamente aprovechado, todavía queda hueco para encontrar y experimentar más elementos, buscando nuevas formas de expresión ilustrativa. Cuenta con un abanico creativo posiblemente infinito. (Sardi, 2013).

Otra característica a destacar es la importancia que tiene en el libro-álbum la lectura de imágenes por sí mismas; no hay una forma universal de leer y entender los elementos gráficos, sino que es un proceso mucho más individual, en el que cada uno tiene, interpreta y aporta visiones diferentes (Fajardo, 2014). De ahí que fomente la importancia del lector como sujeto activo y crítico.

Los lectores activos desafían las complejidades de la relación entre la metáfora y el texto, son capaces de llenar los vacíos de significado que surgen en la historia. La relación entre las imágenes y las palabras que descifran coincide con sus contextos socio-culturales, y abarca no solo texto, sino también conexiones con películas, novelas, animación, comerciales, arte,

videos de juegos, cómics y artes plásticas. El libro sigue así la idea de que la lectura es una asignación, a través de la cual el lector reproduce diversos medios de interpretación, cuestiona las estructuras necesarias y establece un diálogo entre su propia experiencia social y el texto (Sardi, 2013).

De lo ya nombrado, podemos decir que el álbum representa un elemento desafiante, que interpela al lector no exclusivamente en el nivel de la historia, sino en el nivel de la ambigüedad, donde las imágenes pueden hablar de un lenguaje confuso y dudoso. Los nuevos intermediarios de la lectura (padres, lectores bibliotecarios, maestros, guías de lectura) deben repensar la forma en que se comunican con estos textos y alentar a los escritores y editores a valorar la importancia de las pruebas estéticas (Sardi, 2013).

Uno de los mayores exponentes de este tipo de género fue Maurice Sendak, quién fue condecorado con el premio Caldecott en 1963 por *Donde Viven los Monstruos*, que se ha convertido en todo un referente en la educación infantil. Fue tanto escritor de sus propias historias como ilustrador de cuentos de otros autores. Otro autor muy reconocido fue John Burningham. Y en España, podemos destacar a Pablo Ramírez o Viví Escrivá.

Y aunque, por evidentes razones, este tipo de género se ha diseñado sobre todo con la intención de atraer a un público infantil, lo cierto es que su factor expresivo y su simbolismo permiten abordar muchas diferentes temáticas que pueden satisfacer a todo tipo de lectores (Arellano, 2008).

Aunque hemos evidenciado que el álbum-ilustrado es una gran herramienta para el desarrollo global de los niños, debemos profundizar en su potencial como elemento emocional, que es al fin y al cabo uno de los ejes de este trabajo.

La literatura funciona como una vía para el progreso emocional de los niños, ya que a través de ella son capaces de tener experiencias vitales más hondas (Sanjuán, 2013, citado en Tabernero y Tagüeña, 2020). Salisbury desarrolla que la razón por la que el libro-álbum comienza a adoptar especial importancia dentro de la literatura infantil a partir de los años sesenta es debido al amplio espectáculo emocional que provoca el intercambio entre texto e imagen (Tabernero y Tagüeña, 2020). Este género, de acuerdo con los estudios desarrollados por Arizpe y Styles (2004), es especialmente relevante en la construcción de la identidad y la competencia emocional (Tabernero y Tagüeña, 2020).

Lo que va a permitir darle cohesión y sentido a una obra literaria son las sucesiones emocionales que aparecen durante el momento de intercambio entre el relato y los lectores. A su vez, las diversas experiencias literarias que irán adquiriendo los lectores a medida que lean más libros les permitirán evocar las sensaciones y sentimientos que no aparecen explícitamente en los textos, pero que de todas formas están presentes (Tabernero y Tagüeña, 2020).

El autor Machado (2017, citado en Tabernero y Tagüeña, 2020), defiende que no existe un género de tipo emocional como tal, ya que absolutamente todos los libros poseen un componente emocional innato y nos permiten desarrollarnos emocionalmente. “La literatura es emoción en sí misma”.

Hemos hablado extensamente sobre la educación e inteligencia emocional, y ahora hemos expuesto algunas de las características del álbum-ilustrado. Vamos a investigar cuál es la relación entre ambas.

- *Emociones y álbum-ilustrado: Conexiones.*

En primer lugar, según Marta Sanjuán (2011), numerosos estudios han puesto de manifiesto el papel connatural que tienen las emociones en el proceso de la lectura. No debe usarse simplemente como una herramienta de entretenimiento que se pueda agregar al proceso cognitivo de leer. Un texto no puede ser interpretado sin una conexión emocional con el lector. La acción de sentir va intrínseca en el proceso de leer (Sanjuán, 2011, citado en Conde, 2015).

Además, la literatura contribuye al desarrollo de la imaginación del niño, lo que se traduce en una potencialidad de sus experiencias racionales y emocionales. Y a través de ella conocemos el mundo, por lo que también es una potente herramienta social (Sanjuán, 2011, citado en Conde, 2015). El concepto de imaginación está estrechamente ligado con el concepto de creatividad. Y el álbum-ilustrado, que supone un recurso naturalmente artístico y expresivo, es un cauce perfecto para desarrollar esta creatividad, además de fomentar otros aspectos como la reflexión, nacida de los textos que les son leídos (Cabello, 2021).

El álbum-ilustrado supone un producto literario, que nos brinda una perspectiva ajena, muestra la realidad al alumnado, y además se encarga de cuidar la estética del objeto, engendrando emociones. Podemos decir, por tanto, que los elementos visuales de las

imágenes van servir a iniciar a los alumnos en su percepción emocional (Fernández-Cobo, 2014).

De igual forma, Riquelme y Munita (2011) explican que a través de la literatura los niños exploran diferentes mundos, provistos de diferentes realidades y, por tanto, de diferentes estados emocionales. Atravesan un proceso de empatía al verse reflejados en algunas de las situaciones de los personajes (Riquelme y Munita, 2011, citado en Conde, 2015).

En estas edades, los niños atraviesan distintos estados emocionales convulsos, difíciles de gestionar, pero que el uso del álbum-ilustrado, acompañado de su explicitud ilustrativa, les va a permitir acompañar en este proceso. A estas edades, puede resultar más complicado el desarrollar completamente el término de empatía (ponerse en el lugar del otro), pero tener la oportunidad de observar mediante imágenes emociones con las que se sienten identificados va a resultar sin duda un gran apoyo. Y va a ayudarles en el resto del proceso. Siendo la empatía un aspecto fundamental del desarrollo del infante, el álbum cumple con las expectativas pedagógicas para trabajarla (Marlasca, 2018).

Es precisamente la empatía un aspecto emocional que interesa destacar aquí, puesto que es uno de los conceptos trabajados en la intervención. Lo es también la autoestima, más difícil de precisar pero que se puede abordar de diferentes maneras y que, desde luego, también merece la pena trabajar.

El formato de álbum-ilustrado permite trabajar de manera muy llana aspectos tan “pesados”, como el bullying, los diferentes tipos de discriminaciones (sexual, racial, religiosa), el machismo y desigualdad, y los estereotipos sociales. Estas nociones, aunque difíciles, también forman parte de la educación emocional, ya que se enmarcarían en el paradigma social-emocional. También pueden suponer una buena fuente de enseñanza para los niños, donde despiertan su ojo crítico y conciencia, aunque más simplista, de problemas sociales (Villarraso, 2018).

Riquelme y Munita también exponen la importancia de la lectura mediada. Al actuar como intermediario entre las emociones de los personajes ficticios y las emociones reales de los niños a los que lee, el lector inicia y fomenta el proceso de alfabetización emocional. Este momento de disfrute compartido entre la persona que lee y los que la escuchan representa una parte fundamental en el proceso de la literatura y de sus componentes emocionales. Asimismo, la forma en que el lector cuente la historia, su habilidad narrativa, favorecerá el

mensaje del libro de forma que sea más entendible para los niños (Riquelme y Munita, 2011, citado en Conde, 2015).

Otro término que viene muy acorde con la metodología de este trabajo es el de lectura dialógica. Aunque su puesta en práctica tiene más que ver con el fomento del lenguaje y la comprensión lectora, esta metodología de lectura compartida puede tener muchas ventajas en lo que a la adquisición de emociones se refiere, ya que la interacción entre el niño y el adulto va a facilitar a que el infante comprenda las cosas que ocurren en los libros, e interioriza mejor las emociones que aparecen en ellos. De igual forma, es eficaz cuando se trata de usar vocabularios sobre emociones (Graham y Bramwell, 2006, citado en Conde, 2015).

En investigaciones iniciadas por Arizpe y Styles (2004) se plantea la idea de que, si bien el texto es importante para entender el contexto de una historia, muchas veces carece de la habilidad para transmitir las emociones de ésta, pero sin embargo, la imagen sí es capaz de tal hazaña. La imagen tiene mucho poder emocional sobre el lector (Arizpe y Styles, 2004, citado en Conde, 2015).

5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La intervención educativa ha consistido en leerles a una clase de alumnos de 4 años tres ejemplos de álbumes-ilustrados, cada uno enfocado desde una vertiente emocional diferente. A continuación, se describirán la selección de las obras, la metodología empleada y sus características, la descripción de la intervención, la categorización de las respuestas, el análisis de respuestas lectoras surgido de estos relatos, y unas conclusiones sobre los resultados obtenidos.

- **Selección del corpus**

Para llevar a cabo esta intervención, he optado por trabajar sobre tres álbumes ilustrados; *La Reina de los Colores*, de la autora alemana Jutta Bauer; *Los Cinco Desastres*, de la italiana Beatrice Alemagna, y, por último, *Te quiero (casi siempre)*, de la española Anna Llenas. Estos tres libros poseen un claro componente emocional, destinado a transmitir un mensaje igualmente emocional, aunque desde distintas perspectivas. Fueron escogidos en base a mis intereses. Para trabajar las emociones, sobre todo quería explicar nociones como la autoestima, el autoconocimiento, la diversidad y las emociones primarias y nuestra gestión sobre ellas. Me parecía apropiado mantener un equilibrio. Además, lo interesante de estos tres

cuentos es que trabajan la dimensión emocional, pero no de una manera explícita como lo hacen mucho de los libros para niños enfocados puramente en las emociones, sino que exhiben éstas de manera no tan predisposta, con el fin de dejar interpretación a los niños. Este es el factor más relevante cuando se quería examinar las conclusiones que habían llevado a cabo los niños. No obstante, diré que la explicitud estaba más presente en el último libro que les leí. Se trabajan los conceptos de una manera más clara.

La Reina de los colores es el primer libro escogido para leer. Publicado originalmente en 2003, es un libro con un importante mensaje emocional; el alivio que sentimos después de llorar, el darse cuenta de que a veces las emociones sumergen a los humanos, y no al revés, y el aprendizaje que nos deja el saber esperar y perseverar para que las cosas acaben mejorando. Todo esto utilizando la metáfora de los colores. Malwida reina en un país sin color, donde los colores son sirvientes a su disposición. Pero un día, Malwida comienza a pelearse con los colores, y, por mucho que lo intenta, no consigue liberarse del paraje gris en que se ha convertido su reino. Pero, un día, después de una sesión de lágrimas, el mundo de Malwida vuelve a despejarse y a llenarse de color. Se trabajan las emociones como la alegría, la ira, la frustración y la tristeza. Es un buen libro, que a mí me impresionó mucho la primera vez que lo leí, y con mucho atractivo visual.

Consideré apropiado comenzar por este libro, principalmente porque quería comprobar hasta qué punto los niños entenderían el mensaje, y así poder tomar las decisiones consecuentes respecto a los otros libros que quería leerles, porque una parte importante del trabajo también era comprobar si la selección de los libros había sido la adecuada, teniendo en cuenta las habilidades de los niños.

El siguiente libro fue el de *Los Cinco Desastres*, publicado en 2014. En este caso, se trabajan los conceptos de autoestima y de autoconocimiento. Resalta la importancia de amarse a uno mismo por lo que es, de aceptar que todos somos un poco desastres y de abrazar nuestras partes más defectuosas. Es un libro que contiene un poderoso mensaje para los niños, aunque algo difuso, podríamos decir. El relato lo protagonizan cinco personajes desastrosos. Todos poseen una cualidad que los hacen raros. Un día, llega a su casa un personaje perfecto, que los desprecia por sus defectos con crueldad. Sin embargo, pronto descubrirán que incluso las cosas que percibimos como defectos tienen sus cosas buenas y que se pueden (y se deben) vivir las rarezas con naturalidad.

Finalmente, el último libro leído fue el de *Te quiero (casi siempre)*. Fue publicado por primera vez en 2015, y su autora también escribió el famosísimo *El monstruo de colores*. Este álbum aborda los temas de la empatía, el respeto y la diversidad. Es de algún modo más accesible para los niños, porque, si bien aún no comprenden completamente el significado de estas nociones, les son mucho más familiares porque están íntimamente relacionadas con el ámbito escolar en el que se mueven.

- **El enfoque “Dime”. Una metodología conversacional.**

Estas sesiones de lectura se han llevado a cabo mediante un método conversacional. Más concretamente, a través del enfoque “Dime”, del famoso autor Aidan Chambers. Chambers cuenta con un amplio currículum en cuanto a la literatura infantil y juvenil se refiere, es un gran referente en este aspecto, y escribió un libro hablando específicamente de este enfoque.

Chambers defiende que la esencialidad de la conversación radica en que muchas veces “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos decirlo” (Chambers, 2007). Por lo tanto, es fundamental que desarrollemos la práctica de la conversación en los niños para que éstos sepan hablar y comprender lo que han leído.

Asimismo, resalta que las conversaciones expuestas en su enfoque “Dime” tienen una perspectiva individual, pero también cooperativa y comunitaria, importante en el proceso de la interacción y la exposición de ideas (Chambers, 2007). Que los niños escuchen y al mismo tiempo se sientan escuchados favorece y fomenta su expresividad y les anima a dar su opinión. En un grupo de lectores, esta cooperación de ideas les va a dar la oportunidad de reparar en cosas que tal vez no verían solos.

Chambers destaca la importancia del diálogo en relación con la capacidad crítica de la que hablaba Jerome Bruner. El acto de la conversación convierte a los niños en sujetos críticos, e intenta determinar si están a la altura de ese papel (Sonzini, 2019). Este enfoque se basa en la creencia de que los niños poseen un innatismo para ser críticos; son capaces de juzgar, comparar y debatir. Pueden tener y compartir sus opiniones, así como escuchar las de sus congéneres. En relación a sus habilidades como críticos literarios, los niños pueden: “presentarse entre sí a autores desconocidos”, “relacionar entre diferentes épocas y culturas”; “intentar persuadir de lo contrario a quienes habían subestimado o abandonado un libro” (Sonzini, 2019).

La labor de los docentes reside en asegurarnos de que estas capacidades innatas son potenciadas mediante conversaciones literarias valiosas. Deben usar sus conocimientos previos, pero también tener oportunidad para generar otros nuevos. Tal y como expone Sonzini (2019), el mediador no menosprecia las opiniones que los niños tienen acerca de una lectura, no intenta imponer sus ideas sobre lo correcto o incorrecto ni desdeña u obstruye ideas y sentidos.

El enfoque “Dime” versa sobre una serie de preguntas que el lector hace a los oyentes después de leerles el cuento. Estas preguntas van desde las más básicas, como: “¿Qué es lo que más te ha gustado?”, “¿Qué es lo que menos te ha gustado?”, “¿Ha habido algo que te sorprendiera?”, “¿Algo te ha parecido extraño?”, “¿Hay algo que no has entendido?” hasta otras que tendrían que ver con más especificaciones sobre el tema del cuento. Por ejemplo, cuando hablamos, como ahora, de literatura emocional, podemos preguntar: “¿Cómo creéis que se ha sentido el personaje?”, “¿Os habéis sentido así alguna vez?”, “¿Cómo lo solucionasteis?”.

Ahora, Chambers resalta claramente que la selección llevada a cabo de los libros es fundamental en este proceso de conversación. Antes de escoger la obra adecuada hay que hacer algunas revisiones y considerar aspectos importantes. Esto no sólo abarca la elección, sino también la forma en que se trabaja la obra seleccionada (cómo se presenta, y qué herramientas se utilizan para potenciar su interés) (Sonzini, 2019). De acuerdo a Chambers “quien elige los materiales de lectura es un adulto, docente formado, mediador, con un recorrido lector más extenso, una concepción de infancia...”. Así pues, la eficacia de este método va determinada por una buena preparación previa.

El mismo Chambers expone que existen unas limitaciones en estos aspectos: a veces las lecturas son impuestas sin tener en cuenta la opinión o gustos de los niños, las exigencias curriculares anteponen los intereses de los profesores a los alumnos. Recae en el adulto la tarea de escoger los libros, pero con algunos matices (Sonzini, 2019):

- Tiempo: Debido a la preparación que exigen estas sesiones, no pueden consideradas como parte rutinaria de la clase.
- Contexto: El enfoque “Dime” forma parte de una estructura mucho más integral y general, que está dentro de un contexto de aula donde se propicie y fomente la lectura, y no

existe únicamente como casos puntuales. Las conversaciones menos formales entre niños deben darse.

- El gusto de los niños: Los niños se mostrarán más proclives a participar en la conversación si son conscientes de que sus opiniones y gustos son relevantes a la hora de escoger libros. La maestra debe dejarles claro que ellos son importantes.

Podemos decir que las elecciones del maestro deben ser fundamentadas, basadas en observaciones y conocimientos previos con los niños en el aula, e imparcial.

Esto es uno de los aspectos fundamentales que componen los fundamentos metodológicos de “Dime”. No obstante, tengo que puntualizar que en mi caso tuve que flexibilizar estos aspectos. Debido a la obviedad de que todavía no soy profesora y carezco de momento de todos los conocimientos y experiencias para poder preparar una intervención metodológica que coincida perfectamente con los paradigmas del enfoque de “Dime”, propiciando así un mejor resultado, la intervención que yo he realizado tiene un componente principalmente experimental. No se trataba de determinar, o al menos no en toda su extensión, el éxito o el fracaso de las sesiones que realicé con los niños. Simplemente se trataba de analizar y sacar conclusiones a partir de lo que comentamos en las conversaciones.

Además, una desventaja extra era que los niños de mi clase no estaban acostumbrados a este tipo de intercambios conversacionales sobre libros. Y tal y como expone Chambers: “aquellos poco supervisados es poco probable que respondan con la misma presteza al planteamiento de “Dime” (Chambers, 2007). Otra, por supuesto, tiene que ver con la juventud de los alumnos. Estas desventajas también hicieron que dudara a la hora de escoger los libros, más aún cuando se trataba de libros que abordaban una temática concreta.

Sabía desde el principio que era muy posible que tuviera que adaptar en algunas ocasiones algunas de las preguntas, y que no podría esperar resultados perfectos. No obstante, este enfoque es de mi gran interés personal, por lo que decidí basarme en él de todas formas.

- **El contexto de la clase.**

Se trata de una clase de 4 años compuesta por 20 alumnos. Es una clase de nivel correspondiente a su edad. Es importante destacar el caso de un niño, que actualmente está en evaluación psicopedagógica, porque presenta algunos rasgos de autismo. No obstante, tiene

una capacidad memorística fabulosa y es muy inteligente, por lo que se baraja la posibilidad de que tenga altas capacidades, por lo que su caso es, de momento, difícil de precisar. En relación al área social, son una clase con alumnos unidos, pero no exenta de algunas dificultades en esta área. De hecho, diría que se trata de la más complicada en este grupo. Hay algunos niños con personalidades más controladoras y posesivas, especialmente el caso de una niña, que puede llegar a perturbar el ambiente de clase. También hay un niño con una personalidad muy nerviosa y un gran afán de protagonismo que provoca conductas disruptivas. El alumno mencionado anteriormente que está en supervisión psicopedagógica también tiene problemas en el área social. No es capaz de manejar bien sentimientos como la frustración, por lo que eso le provoca rabietas a veces. Y su obsesión con la minuciosidad también le agita.

- **Descripción de la intervención.**

La sesión de *La Reina de los Colores* transcurrió el 20 de abril de 2023, con una duración de 20 minutos, durante mis prácticas en el colegio Pirineos-Pyrénées de Huesca. Algunos de los contenidos trabajados en este cuento eran las emociones como la alegría, la tristeza, la frustración y la ira. De igual forma, se trabajan la conversación y la comunicación oral. Primero, les presenté el libro y observamos juntos la portada. A continuación, les leí el cuento. La lectura duró aproximadamente unos cinco minutos. Para poder guardar las respuestas, grabé con mi teléfono todo el proceso de narración. Después del relato, comenzamos con la parte conversacional. Las preguntas que les formulé fueron las siguientes: ¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Por qué? ¿Hay algo que no os haya gustado? ¿Por qué? ¿Qué ha pasado con Malwida? ¿Alguna vez os habéis sentido tristes como Malwida? ¿Qué os había pasado? ¿Cómo lo solucionasteis? No obstante, se hicieron algunas modificaciones conforme transcurría la conversación.

La sesión de *Los Cinco Desastres* transcurrió el 28 de abril de 2023, como continuación de la primera sesión. Los contenidos de este cuento incluyen la autoestima, la aceptación de uno mismo y el autoconocimiento. Se trabajan la conversación y la comunicación oral. Habiendo sido la primera sesión un gran momento de disfrute, los niños se mostraron muy contentos con el siguiente cuento. Duró alrededor de 25 minutos. Grabé la conversación para poder tener las respuestas. El tiempo de la narración duró unos ocho minutos, y la conversación unos quince. Las preguntas formuladas fueron las siguientes: ¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué

es lo que más os ha gustado? ¿Por qué? ¿Hay algo que no os haya gustado? ¿Por qué? ¿Estaban tristes los desastres? ¿Al final eran tan desastres como parecían? ¿Eran iguales entre ellos? ¿Y vosotros sois iguales entre vosotros?

La sesión de *Te quiero (casi siempre)* transcurrió el 2 de mayo de 2023, como última sesión de la intervención didáctica. Los contenidos incluían el reconocer la empatía, la diversidad y el respeto, además de la conversación y comunicación oral. Esta sesión fue un poco más corta, con una duración de unos 16 minutos, y el cuento era un poco más sencillo de entender para los niños. Algunas preguntas fueron: ¿Os ha gustado el cuento? ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Por qué? ¿Hay algo que no os haya gustado? ¿Por qué? ¿Hay algo que os haya sorprendido u os haya parecido raro de la relación entre Lolo y Rita? ¿Eran iguales? ¿Les gustaban las mismas cosas? ¿Os ha pasado a vosotros algo como lo de Lolo y Rita? ¿Alguna vez habéis peleado con un alguien porque no estabais de acuerdo?

- **Categorizaciones de las respuestas lectoras.**

Siguiendo el hilo de las investigaciones teóricas de Sipe (2010), existen cinco tipos de categorizaciones posibles a la hora de analizar las respuestas lectoras de los niños a un álbum ilustrado. Él añade, además, que estos cinco tipos de categorías representan también cinco tipos distintos de comprensión lectora.

La primera sería la respuesta analítica, que es la interpretación y teorización que hacen los niños al observar las imágenes y escuchar los textos que hablan de los personajes y de la trama. Sipe señala que existen cinco sub categorías de la respuesta analítica, pero resalta la importancia de dos: el análisis del texto y el análisis visual de las ilustraciones (Sipe, 2010).

Continuando con las categorizaciones, nos encontramos con la respuesta intertextual. Esta respuesta se produce cuando los niños relacionan el cuento que se les ha leído con otros elementos culturales ya familiares anteriormente para ellos (pueden ser otros cuentos, pero también películas o vídeos).

Después, tenemos la categorización personal. En esta categorización, los niños relacionan las tramas y los personajes de los relatos con sus propias experiencias personales. Esto forma parte de un proceso importante porque, mediante lo que los niños experimenten en los cuentos, podrán entender y valorar mejor las experiencias de sus propias vidas.

En la cuarta categoría nos encontramos con la respuesta transparente. En palabras de Sipe, tiene ese nombre porque: “parece que el mundo de los niños y el mundo del cuento se han hecho momentáneamente transparentes para el otro”. En otras palabras, los niños realizan una gran inmersión en el cuento narrado porque responden directamente a los personajes.

Por último, tenemos la categoría performativa. Esta categoría seguramente suscite las respuestas más interesantes. Aquí, los niños cambian el texto según su conveniencia y gusto, con un objetivo creativo. Es un gran medio para la imaginación.

Estas son las cinco categorías de respuestas lectoras. Ahora, su implicación y análisis de cada una de ellas en la puesta en práctica de estos libros en la clase. Por ejemplo, la categoría intertextual y la categoría performativa han sido prácticamente inexistentes en esta intervención. Esto se debe sin duda a la complejidad de poder desarrollar estas nociones de relación (para la categoría intertextual) y de transformación de un texto (para la categoría performativa), en niños tan pequeños. En cambio, las respuestas analíticas y personales han sido bastante más abundantes. A continuación, paso a relatar más detalladamente cómo han sido las respuestas de los alumnos.

Tabla 1. Respuestas de la sesión 1

| SESIÓN 1: LA REINA DE LOS COLORES |
|--|
| <p>Respuestas analíticas: Desde el primer momento, los niños se mostraron propicios a hacer comentarios sobre el libro, antes incluso de empezar a leerlo. El aspecto más significativo ha sido el poder visual que suscitaron las ilustraciones. Ya desde el principio, hubo comentarios.</p> <p>Maestra: Observad la portada.</p> <p>Alumno: ¡Ala! ¡Tiene el pelo de colores!</p> <p>Alumno: ¡No, le salen chorros de colores del pelo!</p> <p>Maestra: ¿Qué creéis que será?</p> <p>Alumna: ¡Es una reina con poderes!</p> |

Vemos que se fijan en los detalles y los interpretan a su manera.

(Se muestra a Malwida llorando lágrimas de colores)

Alumna: ¡Había puntitos de colores!

Maestra (narrando): Y, finalmente, el suave azul lo cubrió todo...

Alumno: ¡Ya se pone triste otra vez!

Maestra (narrando): Y todo se volvió gris, y más gris...

Alumna: ¿Está triste?

Asimismo, en el transcurso de la conversación, observamos que los niños relacionan los colores variados con sentimientos agradables, y el color gris con el sentimiento de tristeza, en sintonía con lo que siente Malwida. Esto también está relacionado con la categoría personal.

Maestra: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Alumno: El gris.

Alumna: ¡A mí tampoco me ha gustado el gris!

Alumno: ¡Ni a mí!

Maestra: ¡Y por qué?

Alumna: Porque era muy feo.

Alumno: Estaba todo oscuro y triste.

Alumna: A mí me han gustado todos los colores menos el gris.

A ninguno de los alumnos les gustó el color gris. Pero se sintieron mucho más atraídos por la amalgama de colores que se mostraban en las páginas.

Maestra: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Alumna: ¡Me han gustado todos los colores porque estaba contenta y era bonito!

Maestra: ¿Qué le pasaba a Malwida?

Alumno: Estaba llorando mucho.

Maestra: ¿Y qué ocurría después?

Alumna: Pues...que no paraba de llorar.

Maestra: ¿Malwida dejó de llorar en algún momento?

(Pausa)

Alumno: Estaba llorando, pero entonces luego todo se puso de colores.

Respuestas intertextuales:

Maestra: ¿Os recuerda este cuento a algo?

Alumna: A mí me recuerda al monstruo de muchos colores.

Maestra: ¿Es otro cuento?

Alumna: Sí, salen muchos colores, lo tiene mi prima.

Alumno: ¡Yo también lo tengo!

Respuestas personales: Ha sido la categoría más aplicada. Desde un primer momento, los niños se hicieron partícipes de los comentarios del cuento.

Maestra: A Malwida le gusta el amarillo...

Alumno: ¡A mí también!

Alumna: ¡A mí también mucho!

Alumno: ¡Pues a mí me gustan todos los colores!

Al preguntarles sobre lo que más les había gustado, sus respuestas estuvieron basados en sus propios gustos:

Maestra: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Alumno: A mí me ha gustado cuando se ponía azul todo.

Maestra: ¿Por qué?

Alumno: Porque me gusta el azul.

Alumna: Me han gustado todos los colores porque era muy bonito.

Alumno: Me ha gustado el rojo porque es chulísimo.

Alumna: El amarillo me gusta porque es brillante.

Sin embargo, es evidente notar que los niños escogen estos colores por el poder emocional positivo que les transmitían el cuento, ya que la gran mayoría estuvo de acuerdo en que lo que más les había gustado eran las ilustraciones de Malwida jugando con los colores.

Alumno: Me han gustado los colores juntos porque estaba feliz.

Hay algunas excepciones.

Alumno: A mí no me ha gustado el azul porque es aburrido.

Al hablar sobre los sentimientos de Malwida, surgieron respuestas relacionadas con sus propias experiencias, dando lugar a anécdotas.

Maestra: ¿Alguna vez habéis estado tristes como Malwida?

Alumno: Sí, cuando mamá no me dejaba la tablet.

Alumno: Cuando mi hermano me pega.

Alumna: Cuando me pierdo.

Al preguntar por las posibles soluciones al sentimiento de tristeza, recibí dos respuestas

sorprendentemente pragmáticas.

Alumno: Mi mamá no me dejaba la tablet.

Maestra: ¿Cómo lo solucionaste?

Alumno: Con el papel de llorar lo solucioné.

Maestra: ¿Qué hacemos si estamos tristes por algo? ¿Lloramos?

Alumna: No, hablar. Los bebés lloran pero porque son pequeños.

Respuestas transparentes: Adaptación de esta categoría. Podríamos acuñar para esta sesión lo que llamaríamos “categoría imitativa”, que también, a mi juicio, está relacionada con la categoría transparente.

Maestra (narrando): Malwida llamó al azul: ¡Azul!

Alumno: ¡Azul!

Maestra (narrando): El rojo casi le hace caer...

Alumno: ¡Aaaah!

(Ven a Malwida tumbada en el suelo, luchando contra el color amarillo)

Alumna: ¡Vete, vete!

Cuando sale el caballo rojo, imitan el sonido del animal. Cuando dice que Malwida se echó a llorar, muchos niños imitan también el sonido del llanto. Hay un momento que se dice: “Entonces Malwida se echó a llorar. Primero suavemente”. Yo hice el sonido y los

niños me imitaron. Después se dice: “Lloraba cada vez más fuerte y alto”, y los niños comenzaron a fingir llorar mucho.

Tabla 2. Respuestas de la sesión 2

SESIÓN 2: LOS CINCO DESASTRES.

Respuestas analíticas: Los niños hicieron comentarios acerca de la portada.

Maestra: Mirad la portada.

Alumno: Qué cosa más rara.

Alumno: ¿Son animales?

Maestra (narrando): Vivían en una casa destortalada...

Alumna: ¡Qué rara la casa! ¡Se va a caer!

Maestra (narrando): Eh, dijo el que andaba del revés. Yo veo cosas que los demás no ven.

Alumno: ¡Se le quema la comida!

Maestra (narrando): El tercero era blandito, siempre cansado, medio dormido...

Alumno: ¡Hay palomas!

Maestra: ¿Estaban tristes los desastres por ser así?

Alumnos: ¡No, estaban bien!

Maestra: ¿Eran iguales entre ellos?

Alumnos: ¡No!

Acto seguido, describían las características físicas de los desastres.

Maestra: ¿Y vosotros sois iguales entre vosotros?

Alumnos: ¡No!

Maestra: ¿Y es algo malo ser diferentes?

Alumnos: ¡No!

Respuestas personales:

Maestra: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Alumno: A mí la chica del revés.

Maestra: ¿Y por qué?

Alumno: Porque era muy graciosa y cocinaba al revés.

Alumna: A mí me han gustado los desastres porque eran divertidos.

Alumno: A mí me ha gustado el de negro.

Las respuestas personales tenían que ver con que les habían gustado las características y rasgos físicos de los desastres. Esto es comprensible, ya que eran la parte más llamativa de la obra. Ha habido una respuesta algo más destacable en el hilo del contenido emocional:

-A mí me ha gustado el final porque los desastres estaban contentos.

A algunos alumnos no les gustaron los desastres.

-¿Qué es lo que menos os ha gustado?

-Los desastres.

-¿Por qué?

-Eran malos.

-¿De verdad eran malos?

-Es que son muy raros.

Pero, en general, al preguntarles por algo que no les había gustado, todos respondieron que les había gustado todo.

Algo relevante en esta lectura es que surgieron un par de respuestas que estarían encapsuladas en lo que Tabernero y Tagüeña califican como categoría ética-reflexiva.

Maestra (narrando): El tipo perfecto les dijo a los desastres: ¡No servís para nada! ¡Sois un cero a la izquierda!

Alumna: ¡Pobrecitos!

Algunos alumnos, al principio de la obra, relacionaron a los desastres como malos o malvados. En algún momento, en una de las páginas, un alumno comentó al ver a los desastres: ¡Allí están los malos! Una alumna discrepó y respondió: ¡No son malos! ¡No es verdad!

Tabla 3. Respuestas de la sesión 3

SESIÓN 3: TE QUIERO (CASI SIEMPRE)

Respuestas analíticas:

Maestra: ¿Qué ha pasado con Lolo y Rita en el cuento, chicos? ¿Eran amigos?

Alumna: Pero eran diferentes.

Maestra: ¿Les gustaban las mismas cosas?

Alumno: No.

Alumna: Pero se pelearon.

Maestra: ¿Importaba que fueran muy diferentes?

Alumna: No.

Maestra: ¿Y al final que pasaba?

Alumna: Que se dieron un beso.

Maestra: ¿Os ha parecido que había algo raro en la relación entre Lolo y Rita?

Alumna: Eran bichos diferentes.

Maestra: ¿Por qué pensais que Rita estaba enfadada con Lolo aquí?

Alumna: Se estaba portando mal.

Alumno: No le gustaba que volara.

Maestra: ¿Por qué los amigos sean diferentes a nosotros significa que tenemos que llevarnos mal?

Alumnos: No.

Maestra: ¿Qué tenemos que hacer si tenemos a algún amigo que es un poco diferente?

Alumna: Que tenemos que hablar con él.

Maestra: ¿Tenemos que estar siempre enfadados con los amigos o aprender a respetarnos?

Alumna: Aprender a respetarnos.

Maestra: ¿Por qué es tan importante?

Alumna: Porque si no siempre nos enfadaremos.

Respuestas personales:

Maestra: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Alumno: ¡A mí todo!

Alumna: ¡A mí todo!

Alumna: A mí me ha gustado el beso.

Maestra: ¿Por qué? ¿Te ha sorprendido?

Alumna: Sí.

Maestra: ¿Hay algo que no os haya gustado?

Alumno: No me ha gustado que pelearan.

Maestra: ¿A vosotros os ha pasado que os habéis peleado con un amigo porque no estabais de acuerdo?

Alumno: ¡A mí no!

Alumna: Pues a mí mi hermano siempre me pega.

Alumno: Mi hermano no quiere jugar conmigo, y yo se lo digo a mami.

Alumna: Yo con mi prima no nos ponemos de acuerdo nunca.

Maestra: ¿Y entonces estáis siempre enfadadas?

Alumna: No, nos perdonamos.

- **Discusión de los resultados.**

Hay ciertas cosas importantes a destacar al hablar de estas respuestas. Primero, quisiera volver a resaltar que esto fue, en gran medida y aunque siguiendo unas directrices metodológicas, una intervención muy experimental, condicionada por una serie de aspectos.

Comencemos por los resultados que obtuve de *La Reina de los Colores*. La categoría analítica estuvo muy presente en la sesión de este álbum, arrojando respuestas interesantes.

Aunque se puede ver que se trata de respuestas analíticas algo rudimentarias, es evidente que los niños comprendieron los conceptos del cuento. Entendieron la relación de los colores con los sentimientos de Malwida. Asociaron el gris con la tristeza, al igual que ella, y los diferentes colores, expuestos como explosiones de color, como algo alegre y celebrativo. No obstante, hubo otras interpretaciones más abiertas en este aspecto: “Y, finalmente, el suave azul lo cubrió todo...” “¡Ya se pone triste otra vez!”

Uno de los temas era el sentido liberador que proporcionaba el llanto, pero, constatando las respuestas a las preguntas, los niños no comprendieron completamente la relación entre ambas. Aunque podían deducir que los colores aparecieron, de alguna manera, por consecuencia del llanto, no lograron determinar el por qué: “¿Malwida dejó de llorar en algún momento?; (Pausa); “Estaba llorando, pero entonces luego todo se puso de colores.”

La categoría personal también estuvo muy extendida, y, de alguna manera, seguía el hilo de la categoría analítica. Escogieron su momento preferido del cuento basándose en los gustos sobre los colores que, inconscientemente, les evocaban sentimientos positivos o les recordaban a cosas que les gustaban: “El gris no me ha gustado porque era feo y triste”. “Me ha gustado el rojo porque es chulísimo”. Para la mayoría, el momento favorito fueron las imágenes donde se mostraban todas las amalgamas de colores, pero hubo opiniones diversas.

Al preguntarles sobre si se habían sentido como Malwida, me proporcionaron distintas respuestas que permitieron constatar que comprendían el sentimiento de la protagonista del cuento y lo identificaban también como propio: “Me pongo triste cuando mi hermano me pega”. “Cuando mi mamá no me deja la tablet”. Respecto al modo de solucionar estos momentos, se puede comprobar que un par de alumnos dieron respuestas muy significativas: “Lo solucioné con el papel de llorar”. “Hay que hablarlo”. Es posible que esta primera respuesta viniera determinada, inconscientemente, con la acción de llorar que estábamos examinando.

En esta sesión, al contrario que en las dos siguientes, se encuentra presente la categoría intertextual, cuando relacionaron este cuento con el del *Monstruo de Colores*. Esto no es sorprendente, ya que se trata de un libro famosísimo.

Para hablar de la categoría transparente, creo que es necesario, basándome en los resultados obtenidos de todas las sesiones, hacer un desglose más general para adaptar la categoría. La categoría transparente determina la inmersión de los niños en el relato, y, en el

caso de esta sesión en concreto, surgió una sub-categoría de ésta que podríamos denominar como imitativa o expresiva. Al contar, por ejemplo, cómo lloraba Malwida, primero en sollozos y luego cada vez más fuerte, los niños la imitaban. Y al decir yo “El color rojo casi hace caer a Malwida”, los niños exclamaron “¡Aaah!”. Los niños emplean mucho el método de la imitación como base para aprender, y este aspecto tan espontáneo fomentado por su interés por el cuento también debe ser tenido en cuenta.

Hablemos ahora de *Los Cinco Desastres*. La categoría analítica durante esta sesión fue muy escasa. Como se puede constatar, los niños, más que analizar los textos e interpretarlos, llevaron a cabo una categoría que yo llamaría descriptiva. Por ejemplo, ya al comenzar por la primera página, se fijaban en los detalles: “¡Está del revés! O “¡Se le está quemando la comida!”. A medida que les iba leyendo, comentaban las ilustraciones del cuento. Yo defendería que esta parte más descriptiva de la imagen sería lo que antepondría a una reflexión más analítica. La conversación no permitió ahondar mucho más en este aspecto. Hacia el final, les hice preguntas muy generales que me mostró que los niños entendieron, hasta cierto punto, el mensaje que yo les quería transmitir. “¿Estaban tristes los desastres por ser así?” “¡No, estaba bien!”. Respecto a la categoría personal, volvieron a basarse en las descripciones físicas de los personajes para escoger su momento o personaje favorito. Los personajes son muy llamativos, son lo más destacado del libro tanto por contenido como por ilustración, y así lo entendieron los niños. “Me ha gustado la chica del revés porque era muy graciosa”. “Me ha gustado el negro porque era muy divertido”. Los niños le daban valorar a lo diferente, a lo “raro”, con estas respuestas, aunque hubo a otros que, por este mismo motivo, no les gustaron tanto los desastres. “A mí no me han gustado los desastres porque son malos”. Un alumno en particular, incluso al principio del cuento, los asoció más como a villanos. Esto demuestra que los niños tienen algo de conocimiento acerca de los estereotipos dañinos, y esto se podría enfocar desde una perspectiva de la categoría analítica. En este caso no fue posible explorar más. Y, al preguntarles sobre algo que no les había gustado, la mayoría coincidieron en que habían disfrutado del cuento.

Es muy interesante destacar que en esta sesión, surgió también una categoría que Tabernero y Tagüeña definen como ética-reflexiva. “El tipo perfecto les dijo a los desastres: ¡No servís para nada! ¡Sois un cero a la izquierda! ; “¡Pobrecitos!”. “¡Allí están los malos!” “¡No son malos, no es verdad!”.

Por último, hablemos del libro de *Te quiero (casi siempre)*. Al igual que ocurrió con el

segundo cuento, el aspecto analítico fue poco elaborado y más enlazado con la categoría que antes he definido como descriptiva. Para responder a mis preguntas, los niños se basaban en las cosas que habían visto directamente en las imágenes. “¿Qué ocurrió después de que Lolo y Rita se pelearan?” “Que se dieron un beso”. “¿Eran iguales Lolo y Rita?” “Eran bichos diferentes”. Las preguntas que les hice eran generales, pero los niños comprendían el concepto de empatía y aceptación del que hablaba el libro. “¿Qué tenemos que hacer si tenemos a algún amigo que es un poco diferente?” “Que tenemos que hablar con él”.

La categoría personal permitió evidenciar que los niños comprendían la situación en la que se encontraban los protagonistas y tenían anécdotas o experiencias parecidas. “¿A vosotros os ha pasado que os habéis peleado con un amigo porque no estabais de acuerdo?” “Yo con mi prima nunca nos ponemos de acuerdo, pero nos perdonamos”. Esto muestra desarrollo de la empatía afectiva, y además que comprenden el valor de resolver los conflictos.

6. CONCLUSIONES GENERALES DEL TRABAJO

Mi trabajo de fin de grado ha supuesto para mí una búsqueda y una puesta en práctica enriquecedora. Como ya he dicho en la justificación del tema, la literatura ha supuesto un gran acompañante emocional para mí. Yo ya sabía, por las clases durante la carrera y por mi propia experiencia, que la literatura posee una fuerte carga emocional, tanto implícita como explícita, pero ha sido muy interesante recabar información académica que me permitiera ampliar estos conocimientos. He aprendido mucho más acerca de los principios pedagógicos del álbum-ilustrado y sus estudios. El marco teórico de este trabajo ha sido de gran interés para mí.

Lo más fructífero ha sido sin duda la intervención didáctica en el aula. Creo que, como alumna de magisterio infantil, a veces algo reticente a tomar iniciativas, tal vez algo temerosa a ser intrusiva, estas sesiones me han aportado más confianza. Y creo que, al tratarse de una intervención tan experimental, supone un ejercicio de valentía por mi parte. La experiencia es una manera esencial para ganar conocimiento y ser mejor maestro o maestra. Y yo siento que ponerme retos poco a poco me ayudará tanto en el sentido personal como en el profesional.

Eso es lo primero que quería comentar a este respecto. Ahora, hablando sobre los resultados de las respuestas, me he encontrado con ciertas sorpresas, ciertas alegrías y bastantes aspectos a mejorar. Los resultados de la Reina de Colores me satisficieron mucho. Creo que no es un cuento fácil de entender, pero al mismo tiempo posee una simpleza

encantadora. Y la metáfora de los colores les ayudó bastante. La conversación fue muy amena y me emocioné mucho cuando vi a los niños fascinados por las imágenes. Me gustó mucho leer el cuento, y creo que se ha constatado de sobra con el análisis de los resultados que los niños comprendieron bastante bien los sentimientos de alegría, tristeza e ira que sentía la protagonista. También se mostraron muy participativos, por lo que se trabajó la comunicación oral y la conversación.

Los resultados de los *Cinco Desastres* no fueron tan satisfactorios. Elegí este cuento porque ya lo conocía anteriormente, y además trabaja conceptos que son muy importantes en educación infantil, como la autoestima y el autoconocimiento. Pero los niños no terminaron de captar los mensajes que el libro informaba. Creo que esto reside en la dificultad de comprender estos conceptos para alguien tan pequeño, ya que recordemos que tienen cuatro años. Son términos demasiado abstractos. Además, en *la Reina de los Colores*, aun sin ser explícita, se usa la metáfora de los colores, muy útil en niños. Y además, dicho cuento hablaba sobre propias emocionales interiores que tenemos todo, pero la autoestima y el autoconocimiento vienen muy determinados por percepciones externas, no tan internas. Y eso dificulta el proceso.

A pesar de que el objetivo de este trabajo no era determinar el éxito o el fracaso de la intervención, me sentí frustrada. A los niños les gustó mucho el cuento, luego me pidieron que volviera a contarla, y les gustó mucho las imágenes, comentándolas constantemente, pero estuvieron muy, muy distraídos durante la conversación. Era última hora de la mañana, y estaban muy cansados. Además, debido a constantes interrupciones, no fui capaz de reorientar la conversación. Creo que se notó mi inexperiencia. Al final, hice preguntas muy generales, aunque creo que el mensaje caló entre los niños. Es verdad que, objetivamente, esta sesión se muestra un poco escasa de resultados. Es posible que con una mejor selección del cuento, hubiera salido mejor. O tal vez iniciando con una actividad más sencilla.

Sin embargo, no siento que esto haya sido un fracaso. A pesar de todo, los niños disfrutaron del cuento, y hubo algunas intervenciones interesantes. Soy consciente de que a veces las cosas no salen como estaban planeadas, y los maestros debemos replantearnos estrategias constantemente. Siempre hay espacio para mejorar. Y esta sesión no estuvo completamente exenta de buenos resultados. Los niños participaron hablando bastante, aunque ahora comprendo que tal vez serían necesarias otras estrategias propias antes de iniciarles en el concepto de autoestima.

El cuento de *Te quiero (casi siempre)* trabaja las nociones de diversidad y aceptación de la diferencia. Son conceptos más familiares para los niños, porque el contexto de la escuela en la que se mueven siempre intenta promover estas cosas, y los niños empiezan a aprender a convivir y respetar a sus congéneres en la educación infantil. Este libro no es estrictamente explícito, pero es más simple de comprender. Además, aunque ellos comprenden estos conceptos, no son tan fáciles de expresar en voz alta, por lo que pensé que este libro les ayudaría. Creo que se evidenció en los resultados que los niños comprendían la situación de Lolo y Rita al contar sus propias experiencias. Tampoco los resultados de esta sesión fueron excesivamente elaborados, y estaban también distraídos, aunque no noté desinterés, sino más bien cansancio. Sin duda, tienen interiorizados, algunos más que otros, los conceptos de empatía y respeto.

Creo que algunos de los factores que comenté en la teoría han condicionado un poco las respuestas. Por ejemplo, mi propia inexperiencia hizo que no me desenvolviera lo suficientemente bien en ocasiones. Además, la propia inexperiencia de los niños, que no están acostumbrados a hablar y reflexionar sobre lo que han leído, hizo que se cansaran y desconcentraran. Además, es posible que la selección de los libros no fuera la más adecuada. En este caso, todos debían seguir el hilo emocional, y se ajustaron a mis propios deseos y conveniencias, pero ya dijo Chambers que hay que tener en cuenta mucho las opiniones y los gustos de los niños. Y a mí, como alumna de prácticas, no me dio tiempo a conocer lo suficientemente a los niños, y no había demasiado sitio para adaptaciones. En este sentido, la intervención pudo resultar un poco rígida.

Tal vez estos resultados puedan parecer insuficientes desde un punto de vista objetivo, pero creo que se ha demostrado que incluso niños tan pequeños captan el componente emocional, no solo por las conclusiones que obtienen de los mensajes de los cuentos, sino también porque *sienten* cosas al escucharlos, y eso hemos dicho que también es importante en el desarrollo emocional. Tal y como yo había predicho, se mostraron fascinados por las imágenes y muy entusiasmados ante la idea de leerles un cuento. Esto confirma claramente la noción de que la literatura es emoción en sí misma. Y siempre es positivo desarrollar la comunicación oral lo más posible y tener conversaciones significativas con ellos, lo que también eran objetivos de este trabajo. Los mensajes emocionales, más nítidos en unas sesiones que en otras, están presentes para los niños.

Creo que también se ha visto que los niños son capaces de ser críticos y de tener opiniones

y puntos de vista diferentes.

Y considero que, con un poco de práctica, el entrenamiento adecuado y una rigurosa selección adecuada de los libros, este método conversacional podría llevarse a cabo en el aula, siempre con paciencia y con unos objetivos realistas. Creo que supondría una gran actividad tanto lúdica como pedagógica a largo plazo, y asentaría las bases del interés y amor de los niños por la literatura. El método conversacional podría llegar muy lejos y ser de mucha utilidad, sobre todo si se trabaja con niños de todas las edades.

Y por mi parte, debo decir que me siento muy satisfecha con este trabajo, porque creo que trabajé muy bien en el aula en general, fui atrevida, ayudé a los niños y les gustó lo que les preparé. He sido también crítica con mi trabajo, y objetiva. He aprendido mucho y me llevo muchas mejoras para, tal vez, próximas ocasiones.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

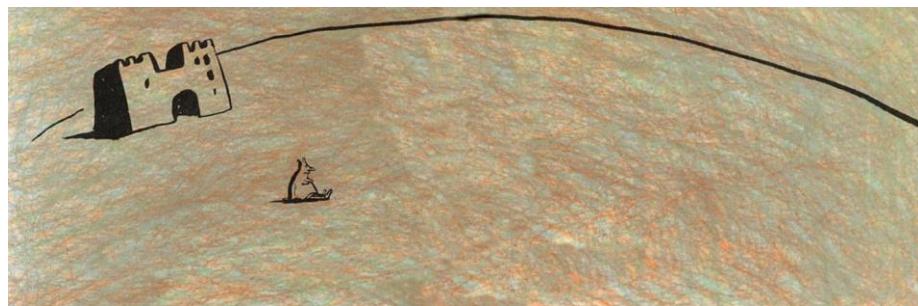
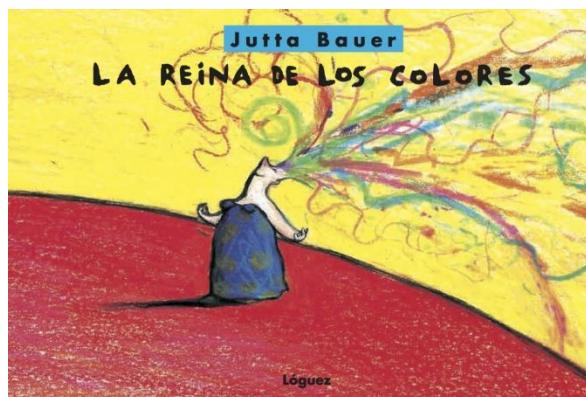
- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Boix, C. (2007). Educar para ser feliz. *Una propuesta de Educación Emocional*. Madrid. CEPE.
- Bortolussi, M. (1985). Análisis teórico del cuento infantil. (*No Title*).
- Cabello Gaspar, C. (2021). El uso del álbum ilustrado para trabajar la inteligencia emocional en Educación Infantil.
- Campos, A. L. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. Lima: *Cerebrum & OEA*, 2.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Cassà, È. L. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 1989,(12): 157-168.
- Chambers, A (2007). Dime: los niños, la lectura y la conversación. *Fondo de cultura económica*.

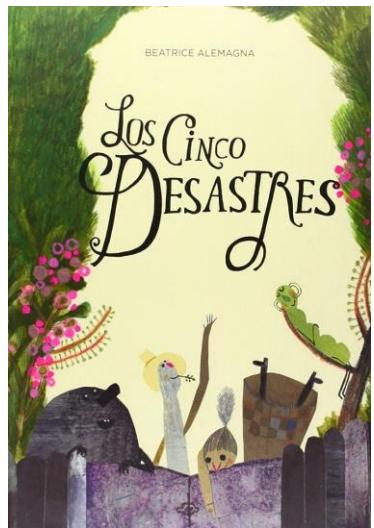
- Conde Puente, P. (2015). Inteligencia emocional y literatura: el álbum ilustrado como medio para aprender a identificar, expresar y regular las emociones básicas en educación infantil.
- Díez, E., & Cubells, F. (1973). Lectura del niño y literatura infantil. *ICC E. Madrid.*
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 16(3), 501-511.
- Extremera, N. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 268, 65-72.
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria intercultural. *Educar em Revista*, 45-68.
- Fernández Cobo, E. (2014). Educar las emociones a través del álbum ilustrado.
- Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz, A., & Lizama, L. (1999). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Madrid: UNED.*
- García-Lago, V. (2008). La inteligencia emocional en la educación infantil. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (19), 129-149.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lawrence R. Sipe (2010). Cómo responden a los niños a los álbumes-ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. *Universidad de Pennsylvania*.
- Marlasca San Martín, A. (2018). Desarrollo de la empatía a través del álbum ilustrado en Educación Infantil.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años.
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sardi, V. (2013). Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de arte*, (13), 67-71.

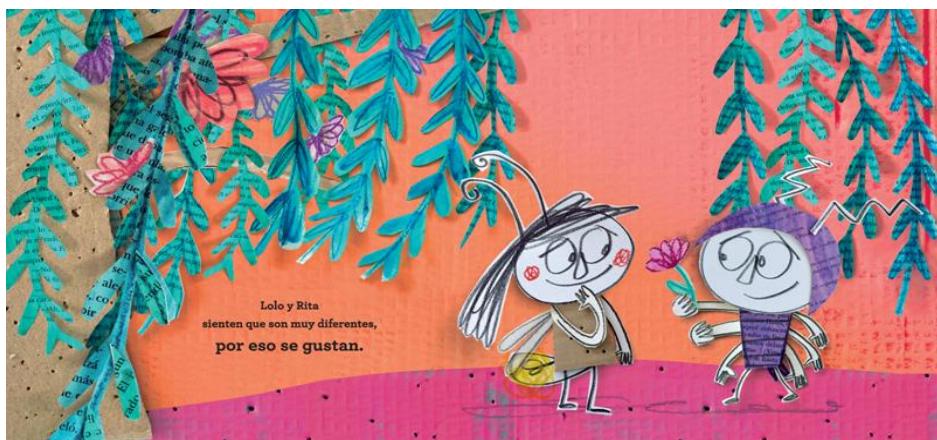
- Sonzini, R. (junio, 2019). “La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos”. En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 8 (4), pp. 197- 205.
- Tabernero Sala, R. M., & Tagüeña Segovia, L. (2020). *Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores análisis de respuestas de un grupo de 1º de educación primaria* (No. ART-2020-121654).
- Viro, I. C. (2015). *Iniciación literaria en educación infantil*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).

8. ANEXOS

Anexo 1. Imágenes de los álbumes ilustrados.







Fuente: Google imágenes.