



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Trabajando la educación emocional y en valores a través de la lectura de cuentos en contextos de vulnerabilidad: El caso de los campamentos de refugiados saharauis

Working on emotional education and values by reading tales in vulnerable contexts: The example of Saharawi refugee camps

Autora

Paula Díaz Beltrán

Director

José Antonio García Fernández

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

Índice

Resumen	4
Abstract	4
1. Introducción	5
2. Justificación.....	7
3. Marco teórico	9
<i>3.1. Del concepto de emoción a la inteligencia emocional y sus principales modelos</i>	<i>9</i>
<i>3.2. La inteligencia emocional a través de la lectura de cuentos.....</i>	<i>13</i>
<i>3.3. Lectura y emociones en contextos de vulnerabilidad</i>	<i>16</i>
4. Propuesta didáctica	21
<i>4.1. Objetivos didácticos generales</i>	<i>22</i>
<i>4.2. Selección y análisis de los cuentos</i>	<i>22</i>
i. <i>El cazo de Lorenzo (Isabelle Carrier)</i>	<i>23</i>
ii. <i>Por cuatro esquinitas de nada (Jérôme Ruillier).....</i>	<i>23</i>
iii. <i>El monstruo de colores (Anna Llenas Serra).....</i>	<i>23</i>
iv. <i>La gran fábrica de las palabras (Agnes de Lestrade)</i>	<i>23</i>
v. <i>El tigre de Emilia (Miriam Latimer).....</i>	<i>23</i>
<i>4.3. Metodología.....</i>	<i>23</i>
<i>4.4. Planteamiento de las sesiones</i>	<i>25</i>
<i>4.5. Evaluación</i>	<i>41</i>
5. Conclusiones y valoraciones finales	42
6. Referencias bibliográficas.....	45
7. Referencias bibliográficas utilizadas en la propuesta didáctica.....	47
Anexos.....	48

<i>Anexo 1: Mapas del Sáhara Occidental, ubicación de los campamentos de refugiados saharauis y de la wilaya de Auserd</i>	<i>48</i>
<i>Anexo 2: Diccionario de términos</i>	<i>51</i>
<i>Anexo 3: Entrevistas realizadas a docentes en activo de las escuelas saharauis</i>	<i>52</i>
<i>Anexo 4: Antropronímico y patronímico saharauis</i>	<i>65</i>
<i>Anexo 5: Materiales utilizados durante las sesiones didácticas</i>	<i>67</i>

Resumen

El presente trabajo desarrolla una propuesta didáctica diseñada para ser implementada en un contexto de vulnerabilidad; en concreto, los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia). Se trata de una propuesta *ad hoc*, creada especialmente para trabajar la educación emocional y en valores a través de la lectura de cuentos con niños saharauis, cuyas costumbres y cultura, así como su dominio del español, suponen un reto, incluso en ocasiones una barrera, para poder expresarse y actuar.

El desarrollo de las sesiones ha supuesto una auténtica inmersión en otra cultura que, si bien ha recibido durante años influencias españolas y occidentales, mantiene su marcada impronta árabe. A lo largo de toda la experiencia, ha existido una problemática de choque lingüístico y cultural, que ha aportado un enorme crecimiento personal tanto a nivel docente como discente.

Palabras clave:

Literatura, educación emocional, educación en valores, contextos vulnerables, Sáhara.

Abstract

The present work develops a didactic proposal which has been designed to be implemented in a vulnerable context: the Saharawi refugee camps in Tindouf (Algeria). In fact, it is a project especially designed to work on emotional education values by reading tales with Saharawi pupils whose traditions, culture and knowledge of Spanish language can be a challenge to express themselves.

The session's development has been an actual immersion in the Saharawi culture. Even though it has received a strong influence from the Western World and particularly from Spain, this culture keeps its arabic roots. Along the experience, there have been some problems related to language and culture clash, but it has granted me and my pupils both personal and academic experience.

Key words:

Literature, values and emotional education, vulnerable contexts, Sahara

1. Introducción

La educación emocional y en valores es un tema muy presente en la sociedad actual. Sin embargo, esta presencia se define, sobre todo, en las sociedades occidentales que, por tradición, siempre han ido un paso por delante de las del Sur en cuanto a desarrollo: educación, infraestructuras, civismo, etc.

Este trabajo trata sobre la introducción de una propuesta de educación emocional en un contexto de vulnerabilidad: los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia).

Tuve la oportunidad de realizar el periodo de prácticas III, correspondiente al 4º curso del grado de magisterio de educación primaria, mediante un programa de cooperación al desarrollo durante cinco semanas en un colegio de educación primaria de la *wilaya*¹ *Auserd*, uno de los cinco campamentos de refugiados saharauis ubicados en Argelia².

La propuesta didáctica que implementé se basa en el trabajo de las emociones a través de la literatura infantil y juvenil, en concreto, mediante la lectura de cuentos. La lectura de cuentos que tratan temas relacionados con el mundo emocional, ha servido para que los niños profundicen sobre las diferentes emociones que pueden experimentar y, asimismo, ejerce de ayuda para que vayan forjando su propio yo interior.

La posibilidad de poner en práctica una propuesta de educación emocional en el contexto de los campamentos de refugiados, sirvió de experiencia tanto para los profesionales de la educación de allí como para mí misma, ya que en ningún caso se había llevado a cabo una actividad similar, bien fuera por la novedad de introducir temas como el de las emociones y la educación literaria, que no forman parte normalmente de la programación curricular, o bien por la falta de experiencia en contextos donde la cultura y las costumbres, así como los medios disponibles para trabajar, son totalmente desconocidos para uno mismo.

A partir del análisis de los cuentos que se trabajaron en la escuela y en la biblioteca, pude introducir la educación emocional en el entorno de algunos niños saharauis. De

¹ Las palabras de origen árabe que aparecen en cursiva en el texto las explico al final del trabajo en el anexo 2.

² Ver anexo 1, donde incluyo un mapa del Sáhara Occidental y de los campamentos de refugiados en Tinduf (Argelia)

este modo, tuvieron (y tuve) la oportunidad de trabajar sus experiencias y los sentimientos que surgían al leer los cuentos, ayudándoles a conocerse un poco más a ellos mismos y haciendo que ganaran libertad en la expresión de sus emociones.

2. Justificación

“Un beso, solamente, un beso, separa la boca de África de los labios de Europa”

Estas palabras del escritor saharauí Limam Boisha, explican una de las razones por las que me aventuré a llevar a cabo una propuesta didáctica en un contexto como es el de los campamentos de refugiados saharauis.

Si bien es cierto que, existen múltiples diferencias entre las sociedades que habitan el mundo, eso no significa que no haya puntos en común entre ellas y más aún, cuando se trata de una antigua colonia española, con la que aún tenemos algún tipo de deuda moral o asistencial, que debe llevarnos a procurar el contacto y la cooperación internacional. La cultura es algo que influye en nuestra vida de forma tan normal y cotidiana que no nos damos ni cuenta de la importancia que tiene en nuestro día a día. Por ello, quise aprovechar esos nexos de unión para conocer una cultura, para tratar de hacer menos notorias las diferencias.

Dicho esto, al emprender el viaje a los campamentos de refugiados, no tenía claro cómo iba a llevar a cabo la propuesta que había planificado en España. Desde un primer momento, tuve claro que quería trabajar la educación emocional a través de la literatura infantil; sin embargo, desconocer el contexto y la verdadera realidad que rodeaba los campamentos de refugiados era un lastre que, *a priori*, no podía solucionar.

Tras unos días en los campamentos y habiendo comenzado las prácticas en la escuela, pude comprobar lo necesario que era introducir en el proceso educativo el trabajo del control y la expresión de las emociones.

En primer lugar, observé una clara diferencia en los roles de género, sobre todo entre los adultos. En raras ocasiones pude ver grupos mixtos de hombres y mujeres paseando por la calle o charlando en la escuela. Sin embargo, este patrón de separación por sexos no se repetía de forma tan marcada entre los niños, aunque sí que estaba presente en el día a día escolar.

Por otro lado, durante mi estancia de prácticas en el colegio, fui testigo de las limitaciones que tenían los niños para expresar su opinión. En varias ocasiones, presencié cómo los alumnos tenían que guardar silencio. Yo misma tuve que cambiar las palabras de algunas lecturas porque no estaba permitido decirlas en público.

A partir de ese primer contacto con la sociedad saharauí, tuve claro que no quería imponer mis costumbres como las mejores ni implementar mi propuesta didáctica como una actividad revolucionaria. Sin embargo, vi necesario llevar a cabo mis secuencias pedagógicas de tal manera que los alumnos pudiesen conocerse a sí mismos y llegaran a empatizar con los demás, a través de una serie de actividades planteadas mediante una selección de cuentos infantiles que trabajaban la educación emocional.

3. Marco teórico

3.1. Del concepto de emoción a la inteligencia emocional y sus principales modelos

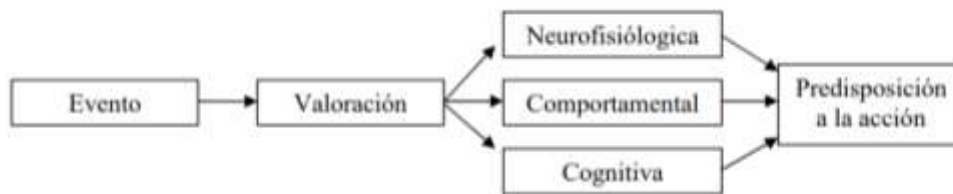
Las emociones aparecen en el ser humano de manera innata. Desde que nacemos, numerosos estímulos influyen en nosotros haciendo que nos sintamos de múltiples maneras. En origen, y sobre todo, hasta que el uso de razón lo permite, lo más probable es no saber cómo dominar lo que nos ocurre. Sin embargo, a partir de la experiencia, se aprende, por lo que, con el paso del tiempo y a través de las vivencias, el niño puede llegar a conocerse y a saber cómo se siente en determinadas situaciones.

En primer lugar, para comenzar a fundamentar el concepto de emoción de una manera general, consultaremos Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su edición online, donde encontramos la siguiente definición: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

No obstante, continuaremos hablando del concepto de emoción de una forma más amplia. En concreto, vamos a seguir la evolución del término a través de los sucesivos estudios de cuatro autores: Goleman, Bisquerra, Reeves y Mora.

Si nos paramos a pensar en el origen del término “**emoción**”, Goleman (1996) establece que el lexema “-moción” tiene su procedencia en el verbo latino “*movere*”, cuyo significado es “moverse”, y que, al añadir el prefijo “e-”, se puede decir que estos impulsos van dirigidos a la acción. Sin embargo, este autor no da una definición en concreto sobre qué es una emoción, sino que se mantiene en la postura de defender que las emociones tienen tantos significados como sentimientos pueden llegar a sentir las personas.

Por otro lado, Bisquerra (2003) da la siguiente definición de **emoción**: “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Este autor es el primero en establecer que las emociones pueden deberse a distintas causas, ya sean procedentes de estímulos externos o internos.



Cuadro 1: Definición de emoción. Obtenido de Bisquerra (2003), pág. 12

Reeves (Reeves, 2003, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014) añade que las emociones son fenómenos de carácter subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo de periodos de duración más bien cortos que nos ayudan a responder a los cambios que se producen en nuestro entorno, y que pueden afectar a nuestro bienestar, por lo que son funcionales y adaptativas.

Siguiendo la clasificación de las emociones de Ekman (1992), existen seis emociones básicas y universales: miedo, tristeza, sorpresa, alegría, ira y asco. Este autor fue el primero en clasificar las emociones durante la década de los años noventa del pasado siglo XX; hoy en día, su clasificación sigue vigente y es punto de partida en estudios emocionales, a pesar de haber sido cuestionada en varias ocasiones.

Por último y para terminar de encuadrar el concepto de emoción, podemos remitir a una de las definiciones más actuales, la cual es aportada por Mora (2012). Este autor propone que las emociones son una reacción conductual del organismo ante una información externa o interna que puede causar placer, dolor, recompensa o castigo. Estas respuestas tienen lugar en el cerebro a través de conexiones sinápticas que codifican los estímulos externos que crean en el interior del individuo un cambio. Dichas respuestas tienen un origen inconsciente en todo ser vivo; sin embargo, lo que nos diferencia a los seres humanos de individuos de otras especies es el carácter consciente de las emociones: los también denominados **sentimientos**.

Tanto este último autor como Bisquerra (Bisquerra, 2009, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014) y Reeves (Reeves, 2003, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014) coinciden haciendo una aportación en la que indican que, a través de las emociones, se favorecen las relaciones interpersonales.

Durante las últimas décadas, el interés por la inteligencia emocional ha tenido un importante auge, debido a las consideraciones que la rodean en cuanto a su relevancia en el ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal, 2008).

Teniendo en cuenta la gran cantidad de definiciones que existen sobre el concepto de **inteligencia emocional**, he optado por tomar la establecida por Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 2009, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014). Estos autores establecen que la inteligencia emocional engloba procesos de reconocimiento, uso y comprensión de las emociones propias y ajenas, lo que da pie a resolver situaciones problemáticas y a aportar soluciones. De este modo, la inteligencia emocional permite que la persona haga uso razonable de lo que siente y que actúe, en consecuencia, según la situación.

Al hablar de inteligencia emocional, es necesario tener en cuenta los principios en los que se fundamenta. Entre estos principios o competencias, destacamos algunos de los citados por Gómez (Gómez *et al.*, 2010, en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, págs. 45-46), quien afirma que la inteligencia emocional, fundamentalmente, se basa en:

- *“Autoconocimiento.* Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- *Autocontrol.* Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- *Automotivación.* Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- *Empatía.* Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del prójimo.
- *Habilidades sociales.* Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- *Asertividad.* Saber defender las propias ideas respetando las de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- *Proactividad.* Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de los propios actos.

- *Creatividad*. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.”

Asimismo, se han elaborado numerosos **modelos** referentes a la inteligencia emocional, de manera que, para saber algo más sobre este concepto, continuaremos explicando algunos de estos modelos, teniendo en cuenta que se clasifican en: modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos.

Comenzaremos hablando de los **modelos mixtos**. Los principales teorizadores de este tipo de modelos son Goleman y Bar-on, los cuales aportan ideas sobre las dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones.

El modelo Goleman (Goleman, 1995, en Trujillo y Rivas, 2005, págs. 11 y 18) presenta diez situaciones con cuatro alternativas, relacionadas con la competencia emocional. Dicho modelo evalúa las potencialidades o fortalezas y sus correspondientes límites y se desarrolla a partir de la clasificación de los rasgos de personalidad, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Por otro lado, el modelo propuesto por Bar-on (Bar-on, 1997, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014) habla de las consideraciones de la inteligencia emocional como una serie de habilidades que, sin embargo, incluye características personales que tienen que ver con las relaciones sociales, el control de los estados de ánimo, la autoconciencia, etc.

Si damos paso a los modelos de inteligencia emocional relacionados con las **habilidades**, encontramos el modelo de Mayer y Salovey como principal referente. La idea que defienden estos autores es plantear la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades a desempeñar, restando importancia al papel de los componentes de la personalidad.

Este modelo (Salovey y Mayer, 1997, en Trujillo y Rivas, 2005, pág. 17) se basa en la evaluación de la inteligencia emocional a partir de una serie de habilidades a desarrollar. Dichas habilidades tienen un carácter adaptativo y emocional y se fundamentan en la valoración de la emociones, la comprensión de las mismas y su regulación y expresión en contextos y/o situaciones determinadas. En definitiva, califica

las destrezas con las que podemos darnos cuenta de nuestro mundo emocional, así como nuestra capacidad para regular lo que sentimos.

Por último, y haciendo referencia a **otros modelos** que estudian la inteligencia emocional, podemos centrarnos en el modelo propuesto por Petrides y Furham, en el que los autores posicionan la inteligencia emocional como un concepto esencial y que forma parte de la personalidad y los afectos de cada individuo. (Petrides y Furham, 2001, en González Barrón y Villanueva Badenes, 2014)

3.2. La inteligencia emocional a través de la lectura de cuentos

Desde que nacemos, las emociones están presentes en nuestra vida; las utilizamos para adaptarnos al entorno que nos rodea y para dar respuesta a los estímulos que recibimos. Por ello, es importante que tanto en el núcleo familiar como en la escuela se eduquen las emociones desde edades tempranas. Begoña Ibarrola (2009) añade que la educación ha de centrarse en un modelo de desarrollo integral de la persona, por lo que es de especial necesidad que exista un equilibrio entre el trabajo tanto de aspectos cognitivos como de enseñanza emocional.

Una de las herramientas didácticas más utilizada para trabajar las emociones es el cuento. Según Ibarrola, los cuentos son transmisores de valores sin convertirse en una lección, sino que se trata de enseñanzas que aconsejan y guían al lector en contextos que simulan realidades cercanas o familiares. A través de la lectura de cuentos infantiles, a los niños se les presentan situaciones y personajes con los que pueden sentirse identificados, y de este modo, forjar un vínculo atrayente hacia los libros.

Si hablamos de los beneficios de los cuentos de cara a la educación emocional, los autores Camps y Marín (1997) defienden que las lecturas infantiles influyen positivamente en los pequeños lectores:

- Los cuentos ayudan al niño a “ver la historia” a través de imágenes, afirmando el invaluable papel de la imaginación.
- La lectura de cuentos favorece la atención.
- Compartir momentos de lectura con familiares, amigos, profesores..., beneficia el afianzamiento de las relaciones interpersonales.
- A través de los cuentos el lector puede empatizar con los personajes y llegar a sentir sus emociones, sus vivencias, etc.

Todas estas influencias positivas han sido secundadas por múltiples autores y estudios, nacionales e internacionales, de diferentes campos de investigación. Por ejemplo, de acuerdo a la propuesta de Camps y Marín, se encuentran las declaraciones de la especialista americana en neuropsicología Susan Greenfield (2012): *“Reading helps to lengthen attention spans in children and improves their ability to think clearly. Stories have a beginning, a middle and an end – a structure that encourages our brains to think in sequence, to link cause, effect and significance. It is essential to learn this skill as a small child, while the brain has more plasticity, which is why it’s so important for parents to read to their children”*.³

Por otra parte, Teresa Colomer habla de un valor formativo de la lectura, el cual se produce sin el requisito de que exista un mediador entre el lector y el cuento, por lo que el papel de la familia o de la escuela no es indispensable, aunque sí influye de manera notoria.

Este valor formativo del que habla Teresa Colomer (2001) se produce en tres niveles:

1. Formación de la persona: La lectura de cuentos de diferentes temáticas contribuye a que los niños, ya desde edades tempranas, sean conscientes y sepan distinguir las características de los personajes que aparecen en las historias: buenos, malos, testarudos, leales, etc. De esta manera, pueden establecer una idea más aproximada de su identidad personal e identificar esas características en otros seres —en este caso, de ficción— dando forma a su mundo interior a través de determinados comportamientos.
2. Lectura, comparación y comprensión de textos literarios: La diversidad de cuentos que existe es una realidad que permite a los lectores más pequeños empezar a conocer el mundo a través de la lectura. Mediante los diferentes textos literarios, los niños pueden acercarse a otras culturas diferentes a la suya y ser conocedores de una gran variedad de costumbres, sociedades y modos de vida.

³ “La lectura ayuda a los niños a mantener la atención y a mejorar ciertas habilidades de pensamiento. Las historias se dividen en tres partes, presentación, nudo y desenlace. Esta estructura ayuda a estimular nuestro cerebro para pensar de forma secuencial y así enlazar los hechos, las consecuencias y su significado. Aprender estas habilidades desde que somos niños es esencial debido a que su cerebro tiene más plasticidad. Por ello, es importante que los padres lean a sus hijos”. (Traducción propia)

3. Formación lingüística: Cada autor escoge la manera y los recursos que emplea para escribir sus textos. A través de la lectura de textos literarios de distintos autores, los niños pueden aprender nuevas técnicas y profundizar sobre la lengua escrita. De este modo, la lectura es una herramienta que sirve para perfeccionar el aprendizaje de una lengua, ampliar el vocabulario y los conceptos relativos a la temática del texto, así como para que el lector pueda empatizar con el autor de la historia.

Dichos niveles podrían resumirse en que, gracias a la lectura de cuentos, los niños descubren su yo interior y van forjando su identidad personal, además de favorecer el aprendizaje y profundización de una lengua y el descubrimiento de conocimientos sobre otras culturas. Por lo tanto, la función de los educadores debe centrarse en promover el interés por la lectura, teniendo en cuenta los gustos de los alumnos. Además, como docentes, hemos de tener en cuenta hasta qué punto del desarrollo los cuentos pueden influir y cómo debemos intervenir para ayudar a los alumnos a saber emplear las herramientas idóneas para cada tipo de lectura.

Al trabajar mediante propuestas de educación emocional, si seguimos a Cerrillo (2007), este autor habla de que el papel del educador como mediador ha de servir de guía a los alumnos para que éstos solucionen sus dudas y sepan elegir con criterio las lecturas. Sin embargo, no hay que olvidar que lo más recomendable es que sea el propio lector quien elija el cuento que quiere leer.

Continuando con la idea de mediación de la que habla Pedro Cerrillo, existe la probabilidad de que, a lo largo del proceso de educación literaria, surjan dificultades, las cuales tienen que ser resueltas con la ayuda de esta figura del mediador. Tales dificultades pueden darse a consecuencia de una mala selección de las lecturas, la instrumentalización de las mismas para trabajar otras materias escolares; también porque exista una falta de motivación y de animación por la lectura, o bien, debido a que no hay apoyos ni dotaciones suficientes en las bibliotecas a las que pueden tener acceso los alumnos.

Ya hemos hablado de la importancia que tienen la escuela y la familia en la educación literaria de los más pequeños. No obstante, las bibliotecas juegan también un papel influyente en la formación de los lectores. Esta influencia se debe, principalmente,

a que el acceso a la biblioteca es un acto voluntario del niño, es decir, va si quiere, no tiene por qué estar obligado a hacerlo, a diferencia de las lecturas obligatorias que se mandan desde el colegio y que pueden resultar poco llamativas en ciertos casos para los intereses de los educandos.

La adquisición del hábito lector mediante la acción voluntaria de acudir a una biblioteca, sea o no escolar, es fundamental para conseguir que los niños se conviertan poco a poco en lectores competentes.

3.3. Lectura y emociones en contextos de vulnerabilidad: El caso del pueblo saharauí en el exilio

El epígrafe anterior de este trabajo terminaba hablando sobre las bibliotecas, y eso se debe a que, para continuar contextualizando el marco teórico, esta tercera parte va a centrarse en la educación literaria en lugares en situación de vulnerabilidad; en concreto, en el caso de los campamentos saharauís de Tinduf, en Argelia.

Desde hace más de cuarenta años, parte del pueblo saharauí vive en campamentos de refugiados en la extensa *hamada* del Sáhara argelino. Tras la salida de los españoles del territorio del Sáhara Occidental, tuvo lugar la denominada “Marcha Verde”⁴ y Marruecos acabó dominando la antigua colonia española. Al principio, también Mauritania competía con Marruecos por el dominio territorial de la zona sur de la antigua colonia, pero este país africano acabó desistiendo de su propósito y, hoy en día, solamente Marruecos persiste en sus propósitos anexionistas. Tras estos sucesos, entre los pueblos marroquí y saharauí se produjo una serie de guerras de guerrillas, prolongándose hasta la década de los noventa del pasado siglo XX. Desde entonces, los saharauís viven exiliados del territorio del que proceden en origen, teniendo que hacer sus vidas soportando condiciones climáticas extremas, en un lugar donde el futuro es incierto y bajo la dependencia casi total de la ayuda humanitaria y de la generosidad del país de acogida, Argelia.

⁴ La Marcha Verde hace referencia a la invasión militar por parte de Marruecos de Sáhara Occidental en 1975. Este suceso tuvo lugar poco antes de la muerte del General Francisco Franco, justo después de que los militares españoles abandonasen la colonia del Sáhara. Fuente: <http://porunsaharalibre.org>

Por lo tanto, no es de extrañar que entre la población saharauí y, sobre todo, entre los miembros más jóvenes, exista cierta incertidumbre ante la falta de perspectivas de futuro y la carencia de posibilidades de llevar una vida más allá de la subsistencia⁵.

Durante los últimos años, los campamentos de refugiados han ido dejando de ser un emplazamiento temporal para adquirir un carácter de residencia permanente, a la espera de un referéndum⁶ que parece no llegar nunca para decidir qué hacer. Bajo el punto de vista de Francisco Palacios, el presidente del Observatorio Aragonés para el Sáhara Occidental, los campamentos saharauíes son un ejemplo de organización, ya que, a pesar de vivir sin derecho a la autodeterminación, ante esta situación, surgen dos vertientes: la primera explicita la opresión y persecución de Marruecos hacia el pueblo saharauí; y la segunda refleja cómo los campamentos funcionan casi como un Estado y cómo se ha construido, gracias a la ayuda humanitaria, una red de servicios básicos de sanidad, educación, cultura, etc.

Entre estos servicios, cabe destacar el proyecto *Bubisher*⁷, una red de bibliotecas y bibliobuses. En cada una de las cinco *wilayas* que componen los campamentos, hay una biblioteca, excepto en *Dajla*, donde se está construyendo en estos momentos. En las bibliotecas, podemos encontrar múltiples títulos de libros infantiles, la gran mayoría en español. Estos libros han sido donados por voluntarios para formar parte de las estanterías del proyecto (Tarkki, 1998).

Volviendo a la idea del epígrafe anterior, desde hace algunas décadas, se han realizado estudios sobre la influencia de las bibliotecas en jóvenes que viven en barrios marginales de las grandes ciudades occidentales, como París. Esta influencia de la que hablan los estudios es, generalmente, muy positiva, ya que ha ayudado a los jóvenes a

⁵ La falta de oportunidades laborales y, en general, de futuro en los campamentos de refugiados ha desencadenado una “fuga de cerebros”. Muchos jóvenes al terminar el instituto se marchan a países como Argelia, Libia o Cuba y, a veces, a España. Siendo este último un destino menos elegido para vergüenza y baldón de nuestro país que ignora sus obligaciones de antigua metrópoli.

⁶ El referéndum, como solución de la ONU se ha ido aplazando desde los años noventa del pasado siglo XX.

⁷ Proyecto Bubisher es la red de bibliotecas de las diferentes *wilayas* que componen los campamentos de refugiados de Tinduf. Se trata de un proyecto que está en marcha desde el año 2008 y está formado por personas de todas las edades, sobre todo, profesores, bibliotecarios, escritores y voluntarios que conocen la causa del conflicto saharauí. Las bibliotecas reciben libros enviados por todos los que quieran colaborar con el proyecto. Además, se llevan a cabo talleres literarios y de cuentacuentos. Las bibliotecas están abiertas todas las tardes, de domingo a jueves. No obstante, todas las mañanas los trabajadores de la biblioteca se desplazan en el “bibliobús”, cada día, a un colegio diferente de la *wilaya* para hacer actividades con los alumnos de la escuela. Fuente: www.bubisher.org

ampliar sus intereses y a abrir, en cierto modo, su mundo, a la vez que crean y van dando forma a su identidad personal (Michèle Petit, 1998).

En el caso del Sáhara, podría tratarse de una situación similar a la de los barrios marginales de las urbes de Occidente. La biblioteca es, dentro de la *wilaya*, el lugar donde niños, jóvenes y adultos, pero, sobre todo, los más pequeños, pueden realizar actividades de carácter lúdico relacionadas con la literatura o llevarse prestados a sus casas libros para leer, acordes a sus intereses. En general, la biblioteca proporciona una libertad literaria y de enseñanza y tratamiento de valores y temas que la escuela no ofrece.

Tuve la posibilidad de estar dando clases de español en una de las *madrasas* de la *wilaya* de *Auserd*, y allí pude comprobar la escasa importancia que se le da a la enseñanza de las emociones en estos contextos de vulnerabilidad. En general, la educación en los campamentos de refugiados saharauis se centra en un modelo tradicional, es decir, las clases son impartidas de forma magistral por el maestro o la maestra y no se priman otros aspectos como la participación activa del alumnado o sus intereses, ni otras actividades que no sean las que aparecen en el libro de texto.

Moreno Fernández (2011) afirma: “No existe un documento oficial que recoja las enseñanzas y contenidos que deben impartirse en cada uno de los niveles del sistema educativo. En su defecto encontramos las “Distribuciones Anuales y Mensuales” que el Ministerio hace llegar a los profesores y en las que se especifica qué contenidos deben trabajarse cada semana e incluso cada día”.

La programación de trabajo a realizar que siguen las maestras en las escuelas saharauis tiene un carácter transitorio y temporal. Esto se debe a que, ante la falta de un currículo establecido, todos los proyectos que se implementan, aportan libros a las escuelas saharauis pero, una vez que finalizan, no se renuevan y los maestros se ven obligados a cambiar los contenidos, la forma de trabajar, etc., lo que genera cierta inestabilidad del sistema.

La experiencia *in situ* me permitió comprobar que la dedicación que se le daba a la literatura era insuficiente y muy superficial. En los libros de español que se utilizaban en la escuela, tan solo había un texto breve de lectura por unidad didáctica, cuyo tema, en general, no aportaba mucho interés. El trabajo con estas lecturas consistía en leer en

voz alta, o bien, repetir frase a frase lo que leía la maestra, para después contestar unas preguntas de carácter literal con el objetivo de trabajar la comprensión lectora.

La falta de interés por trabajar la literatura a partir de una perspectiva emocional y tratando valores como la igualdad, la coeducación, etc., no radica solamente en que las metodologías empleadas en la escuela saharai no contemplan este tipo de enseñanza, sino que la propia cultura y las costumbres de este pueblo no lo conciben (Llorente, 2011).

En resumen, aunque la educación es un derecho para todos los niños de los campamentos, muchos de ellos abandonan sus estudios al terminar la etapa de enseñanza primaria. Esto se debe a que, a causa de la situación de precariedad de los campamentos, existe una falta notable de recursos que se manifiesta, sobre todo, en el ámbito educativo.

Agustín Velloso (1993) opina que el problema de la educación en los campamentos se debe a la repentina creación de los mismos en los años setenta. La situación inesperada de exilio y de asentamiento en medio del desierto, obligó a la población saharai a tratar de cubrir rápidamente sus carencias. Por lo tanto, muchos de los profesores que se pusieron al frente de las aulas eran estudiantes universitarios que no habían terminado de formarse o que ni siquiera se habían especializado en educación, pero que tuvieron que asumir el papel de maestros. Por otra parte, otro problema radica en las malas infraestructuras de las escuelas, lo que hace que el ambiente en el que se desarrollan las clases no sea el más adecuado y propicio para los alumnos. Muchas de las aulas son muy austeras y están a falta de materiales, además de que no están acondicionadas para soportar las condiciones climáticas del desierto.

Estos problemas han ido mejorando con el tiempo gracias a la colaboración internacional del Frente Polisario⁸ con otros países, que ha conseguido fondos para formar maestros en el extranjero y para mejorar las condiciones de las escuelas. Sin embargo, todavía queda mucho recorrido hasta conseguir una educación de calidad.

⁸ El Frente Polisario es un movimiento de liberación nacional, democrático y anticolonialista que abarca a los sectores y personalidades más progresistas de la sociedad saharai en las zonas liberadas, los campamentos del exilio o bajo la ocupación marroquí. Sus objetivos principales son la independencia total del Sáhara Occidental y la construcción de un Estado moderno. La palabra PO-LI-SA-RIO es el acrónimo de Frente Popular de Liberación de Saguía el Hamra y Río de Oro que hacen referencia dos regiones del sur del territorio del Sáhara Occidental. Fuente: <http://porunsaharalibre.org>

Aunque en la educación saharauí aún queda mucho por hacer, estos problemas tan solo reflejan una parte del ámbito educativo, no su totalidad. De hecho, durante mi estancia en los campamentos, tuve la oportunidad de conversar con algunos maestros que buscaban metodologías más innovadoras, con los que pude tratar de la importancia de la educación emocional y la enseñanza en valores, algo que, según ellos, debería estar presente en las aulas. Según sus testimonios, en la escuela saharauí se está abandonando cada vez más la enseñanza tradicional, para dar paso a una nueva educación donde el alumno pueda tener un papel más activo e igualitario⁹.

⁹ Ver anexo 3 donde se encuentran las entrevistas realizadas a docentes saharauís en activo.

4. Propuesta didáctica

Como ya hemos dicho en el apartado anterior, la inteligencia emocional y la educación en valores son conceptos fundamentales para la construcción de la identidad y el desarrollo integral de la persona. Aprender a identificar y tratar las emociones ayuda a los niños a conocerse mejor a sí mismos y a forjar su mundo interior tomando como referencia una escala de valores que se ajuste a sus principios morales.

En esta propuesta didáctica se van a trabajar dichos conceptos, la inteligencia emocional y la educación en valores, utilizando como herramienta didáctica el cuento. A través del cuento, los niños desarrollan la dimensión emocional, fomentan la lectura y la escritura y pueden llegar a ser lectores que piensan y sienten, es decir, son capaces de adquirir habilidades para dotar de un sentido lo que leen, trasladando las conclusiones de lo leído a su propia experiencia, comparando lecturas y, en definitiva, aprendiendo conceptos nuevos que les sirvan a lo largo de su vida.

En un primer momento, mi intención había sido implementar la propuesta didáctica en el aula. Sin embargo, antes de llegar a los campamentos, desconocía por completo cómo eran las condiciones de las clases, por lo que, cuando fui consciente de la realidad de las escuelas, me resultó muy complicado desarrollar mi propuesta allí. No obstante, sí que llevé a cabo algunas sesiones en el aula, aunque la gran mayoría decidí ponerlas en práctica en la biblioteca de la *wilaya*. La biblioteca disponía de materiales para trabajar con los alumnos y de un espacio donde, a diferencia de la escuela, los niños podían expresarse libremente y no estaban tan condicionados por la supervisión de la maestra.

Ayudada por la bibliotecaria, una joven saharauí que había vivido en España durante quince años, pude implementar las actividades más fácilmente. De hecho, sin su ayuda, me hubiera resultado muy difícil hacerlo porque, aunque el español es lengua cooficial de la República Árabe Democrática Saharaui y se imparte como asignatura obligatoria en las escuelas e institutos, no todos los niños tienen un dominio fluido de nuestra lengua. Por ello, que la bibliotecaria pudiese traducir mis palabras al dialecto *hassanía*, el que se habla en los campamentos saharauís, fue de gran utilidad para poder establecer un *feedback* con los niños.

4.1. Objetivos didácticos generales

A continuación, planteo una serie de objetivos de carácter general, relacionados con la implementación y desarrollo de las sesiones.

- Reconocer las emociones que reflejan los personajes de los cuentos.
- Asociar una emoción a diferentes situaciones, independientemente de haber sido o no vividas por los alumnos.
- Disfrutar con la escucha de cuentos y mantener una escucha activa.
- Mejorar sus habilidades de comprensión y comunicación oral y escrita en español.
- Participar activamente durante el proceso de la actividad.
- Disfrutar con los compañeros realizando una actividad lúdica.

4.2. Selección y análisis de los cuentos

En este epígrafe aparece un listado de los cuentos seleccionados para trabajar durante las sesiones didácticas con los niños del campamento. Dichos libros tratan temas relacionados con las emociones, la igualdad, la coeducación, la aceptación de las diferencias, la búsqueda de soluciones, etc., siguiendo las corrientes de la literatura infantil más actual.

La mayoría de los libros fue seleccionada por mí antes de llegar a los campamentos. A pesar de no conocer bien el contexto en el que iba a desarrollar mi propuesta de actuación, tenía algunas nociones sobre lo que podía encontrarme allí.

Ante la incertidumbre de disponer o no de Internet o ignorando si tendría medios para imprimir en la *wilaya*, viajé con los libros que había seleccionado, impresos desde España. Elegí libros infantiles con muchas ilustraciones que explicaran el texto para hacer más comprensible y visual la lectura. En general, se trata de historias sencillas con textos de fácil comprensión, porque aunque el español sea lengua cooficial, sabía de antemano que no todos los niños serían capaces de seguir una dinámica de inmersión lingüística íntegramente en castellano.

Los libros seleccionados para la propuesta son los siguientes:

i. *El cazo de Lorenzo* (Isabelle Carrier)

La autora de este cuento propone, a través de sencillas ilustraciones, una historia para trabajar con los más pequeños las diferencias, dificultades y cualidades, a través de la perspectiva de un niño distinto a los demás.

ii. *Por cuatro esquinitas de nada* (Jérôme Ruillier)

Este libro ilustrado presenta a los niños temas relacionados con la amistad, la diferencia y la exclusión. Es un libro muy visual, con gráficos fácilmente comprensibles para los alumnos.

iii. *El monstruo de colores* (Anna Llenas Serra)

Este cuento proporciona a los niños una forma de conocer las emociones más básicas a través de una sencilla historia. Las ilustraciones ayudan a relacionar los colores con emociones determinadas para que el lector pueda identificarlas y entender su significado a través de sencillos ejemplos.

iv. *La gran fábrica de las palabras* (Agnes de Lestrade)

Se trata de una historia que presenta una interesante propuesta de reflexión sobre el mundo en que vivimos, las prioridades de la vida, el sentido del dinero y del mal o buen uso que podamos hacer de un mismo recurso.

v. *El tigre de Emilia* (Miriam Latimer)

La autora de este álbum ilustrado nos presenta la historia de una niña que cada vez que sucede algo que no le parece bien o no es como ella deseaba monta en cólera. A través de este cuento, los niños pueden reflexionar sobre la importancia de controlar las emociones, el valor de la tolerancia y el respeto por lo diferente.

4.3. Metodología

Las actividades están pensadas para fomentar el protagonismo y la participación del alumnado, usando tanto el trabajo individual como en grupo e incorporando el juego, lo corporal y la cooperación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.

No obstante, para implementar cualquier metodología en una cultura diferente a la propia, hay que tener en cuenta las características más relevantes del contexto de acogida para no cometer ninguna falta de respeto.

Respecto a esto último, personalmente, desconocía que para la cultura saharauí, a consecuencia de la religión que profesa, el Islam, no está permitido mostrar los sentimientos en público, sobre todo cuando se trata de varones; y además, el contacto físico entre hombres y mujeres no se contempla, a no ser que sean miembros de la misma familia.

Debido a estas peculiaridades culturales, tuve que plantear el trabajo de la coeducación teniendo cuidado de no herir la sensibilidad de nadie ni que las intenciones didácticas fuesen malinterpretadas o contrarias a sus creencias. Por ello, para trabajar de forma coeducativa, traté de formar equipos mezclando chicos y chicas por igual.

Lo esencial cuando se trata de una cultura diferente, y aún más cuando sigue costumbres marcadas por la tradición y el culto religioso, es tratar de llevar a cabo propuestas de mejora bajo las formas del respeto. Es decir, se pueden introducir propuestas novedosas adaptándolas a lo que ya existe para que no se produzca una brecha cultural o una situación de choque de culturas¹⁰.

En el caso de las metodologías, es necesario innovar, sobre todo, cuando encontramos que las utilizadas en una escuela tradicional y mal dotada, como la escuela saharauí, están desfasadas. Sin embargo, la introducción de nuevos métodos ha de ser un proceso prolongado en el tiempo porque quien tiene que cambiar las costumbres de un pueblo es la gente que lo conforma. Cuando se actúa como cooperante, es esencial adaptarse y mantener la mente abierta, pero sin olvidar que no se está allí para que se produzcan cambios radicales, pues ni se dispone del tiempo suficiente ni se posee el sentido de pertenencia e integración propio de un nativo.

Así pues, debido a que mi estancia en los campamentos iba a ser pasajera, y por tanto, mi intervención tenía un carácter puntual, consideré que la forma más enriquecedora de implementar mi propuesta era a través de la lectura de los cuentos y elaborando materiales con los recursos de los que podía disponer fácilmente en el lugar y el entorno en el que se llevaba a cabo la intervención.

¹⁰ El choque de culturas ha sido estudiado en un libro clásico, *The clash of civilizations*, de Samuel Huntington, en donde este estudioso hace alusión a la pérdida de identidad propia de las naciones a causa de mezclarse con otras; es decir, la globalización y la miscelánea de culturas como el origen de la nueva concepción de sociedad mundial.

Por otra parte, en el momento de planificar desconocía el número de alumnos que asistirían a las sesiones, sobre todo a las que se realizaban en la biblioteca; en principio la mayor parte del trabajo se realizó en gran grupo, trabajando todos juntos. Sin embargo, se hicieron de forma puntual actividades en grupos más pequeños de cuatro o cinco personas, mezclando a chicos y chicas, para favorecer una participación más activa de todos ellos.

4.4. Planteamiento de las sesiones

Las sesiones de trabajo fueron llevadas a cabo tanto en el aula escolar, siempre que estuvo disponible, como en la biblioteca de *Auserd*.

En primer lugar, comenzaremos hablando del contexto donde se implementaron las sesiones prácticas: la *madrassa* y la biblioteca.

La *madrassa*,¹¹ o escuela, únicamente ofrece un servicio de carácter educativo. Los centros escolares no cuentan con servicios de transporte, comedor, aulas infantiles, etc. De hecho, antes de los siete años, los niños del campamento acuden a la guardería hasta que, a partir de esa edad, entran a la escuela primaria, donde permanecen hasta los doce años.

Por lo tanto, nos encontramos con que las escuelas primarias comprenden cinco cursos, en los cuales, dependiendo del número de alumnos, hay entre dos y cuatro unidades, con una *ratio* de veinte y veinticinco alumnos por clase.

Cada grupo-clase tiene su aula de referencia a la que acuden las maestras que imparten las diferentes asignaturas. En mi caso, yo acudía a las aulas de 5º curso de la *madrassa* “*Basiri*”¹² de *Auserd* para impartir clases de español.

En cuanto a recursos materiales, el centro escolar dispone de cuadernos y útiles de escritura que proporcionan las ONG; sin embargo, suelen estar en precario estado, al igual que los libros de texto o los materiales didácticos, debido a que no se renuevan con frecuencia.

¹¹ Aunque originariamente la palabra *madrassa* designa a la escuela coránica, basada en la memorización de los versos del Corán, en los campamentos de refugiados se da ese nombre a cualquier escuela, independientemente del sentido religioso del término.

¹² El colegio en que daba clase recibe en honor a Sidi Mohamed Sidi Ibrahim **Basiri**, quien es considerado el primer mártir del pueblo saharauí Desaparecido en la década de los setenta del pasado siglo tras iniciar una rebelión contra el colonialismo español, nada se sabe de él desde entonces. Actualmente, es una figura de gran importancia y referencia para todos los saharauíes. Fuente: www.elconfidencialsaharui.com

Los recursos materiales que utilicé para las sesiones los traje de España o tuve que hacerlos yo misma. Como no disponía de recursos TIC en el aula, recurrí a la pizarra tradicional y a los materiales que yo misma fabriqué.

La biblioteca, por otra parte, cuenta con una mayor cantidad de recursos materiales para trabajar que el aula: útiles de papelería, cuentos y libros de lectura, (la gran mayoría en castellano), mobiliario en buen estado... En sí, se trata de un lugar con una infraestructura mejor acondicionada para el trabajo pedagógico que la propia escuela.

Este espacio permanece abierto todas las tardes, de domingo a jueves, durante dos horas, y a diferencia de la *madrassa*, dispone de un servicio de transporte, conocido como “bibliobús”, que recoge a los niños en un punto determinado de cada *daira* y los lleva a la biblioteca. Además, todas las mañanas los voluntarios que dirigen la biblioteca se desplazan a una de las escuelas de la *wilaya* para hacer actividades.

Como el horario escolar es de jornada partida, durante la etapa de primaria de domingo a miércoles, los alumnos de la escuela donde yo daba clases tan solo podían ir a la biblioteca los jueves. No obstante, los alumnos de educación secundaria que querían acudir todas las tardes ya que su jornada acaba a mediodía.

Por lo tanto, he podido llevar a cabo mi propuesta didáctica con una gran variedad de alumnado, en cualquier caso, adaptando los materiales y las lecturas. De todos modos, puede llamar la atención que la selección de las lecturas sea de libros infantiles o álbumes ilustrados que en España se destinan a primeros lectores. Esto es así porque en los campamentos de refugiados no se empieza a aprender castellano hasta 4º curso de primaria, por lo que el nivel de español de la gran mayoría de alumnos se corresponde a la edad infantil y de primer ciclo de primaria en España.

A continuación, se van a explicar las sesiones prácticas de la propuesta que se implementaron con los niños del campamento de refugiados.

- Objetivos:
 - o Identificar las emociones más básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco.
 - o Plantear ejemplos relacionados con cada una de estas emociones.

- Contexto:

Esta primera actividad se trata de una introducción para presentar el concepto de las emociones a los alumnos. En un primer momento, quise llevar a cabo todas las actividades en la escuela, a pesar de la falta de materiales, debido a que resultaba complicado negociar con la *madrasa* un horario, por causa de que era época de exámenes y que las clases de español que les tenía que impartir en colaboración con mis compañeras de la facultad de Zaragoza, las cuales estaban en otros colegios de la *wilaya*.

No obstante, esta actividad introductoria la llevé a cabo tanto en la escuela como en la biblioteca. Considero que es importante realizar una actividad que sirva como toma de contacto para introducir conceptos que no se han trabajado anteriormente para que los alumnos puedan esclarecer sus ideas y preguntar las dudas que les surjan durante los primeros momentos.

En concreto, esta actividad fue implementada en una de las clases de 5º curso del colegio “*Basiri*” y también en la biblioteca de *Auserd*. En el aula de 5º curso, la actividad fue realizada con veinte alumnos de diez a doce años, mientras que en la biblioteca participaron diez niños de secundaria con edades comprendidas entre los once y los trece años.

En ambos casos, encontramos la problemática del idioma, debido a que no todos los alumnos comprenden y, ni mucho menos, hablan fluidamente español. Por ello, fue fundamental contar con la ayuda de algún alumno que hablase y entendiera castellano para poder explicar lo que íbamos a hacer y para que actuase de intérprete cuando fuera necesario en el aula. En la biblioteca sucedía lo mismo; sin embargo, la voluntaria que

se encargaba del centro colaboró conjuntamente conmigo para desarrollar esta y las demás actividades que puse en práctica en aquel lugar.

- Desarrollo:

Para conocer el concepto de emoción, tanto en el aula como en la biblioteca, dibujé en la pizarra una serie de caras con diferentes expresiones, una por cada emoción que íbamos a trabajar: alegría, miedo, ira, sorpresa, asco y tristeza. Una vez dibujadas, les pregunté a los alumnos qué creían que eran.

Las respuestas fueron variadas, siendo las más significativas o más repetidas las siguientes:

- “Son emoticonos del *Whatsapp*”
- “Son caritas que se ríen, felices, tristes...”

Una vez que los alumnos dieron su opinión acerca de lo que podían significar los dibujos, expliqué que se trataba de una representación de las emociones y les pedí que identificasen cada dibujo con una de las emociones básicas.

Posteriormente, lancé una serie de preguntas a los alumnos para que ellos propusieran ejemplos y que relacionaran situaciones determinadas con las emociones representadas en la pizarra.

Algunas de las preguntas fueron:

- Cuando estás triste, ¿cómo te sientes?
- ¿Y cuando estás alegre?
- ¿Qué te da miedo? ¿Y a tu compañero/a de mesa?

En general, la participación fue activa por parte de la mayoría de los alumnos. Si bien es cierto que algunos de ellos, por falta de dominio en el idioma, tuvieron más dificultad para contestar.

A continuación, transcribo algunas de las respuestas que los niños dieron:

- Salka: “Tengo tristeza cuando me enfado con mi hermana”
- Mahmud: “La alegría, al jugar a fútbol”
- Badati: “Minettu (su compañera de mesa) grita si ve arañas”

El balance de esta actividad de introducción fue muy positivo, ya que permitió que los alumnos tuviesen un primer acercamiento al concepto de las emociones. La mayoría participó activamente y se involucraba con el resto de compañeros haciendo preguntas y proponiendo numerosos ejemplos.

- Objetivos:

- Trabajar la diferencia como una virtud en un lugar de contrastes muy marcados.
- Aprender valores de respeto y de aceptación de uno mismo y de los demás.
- Conseguir mirar más allá de las apariencias.

- Contexto:

La propuesta didáctica se llevó a cabo con una clase de 5º de primaria de veinte alumnos, de los cuales, tan solo cinco hablan y comprenden español. El resto de la clase habla árabe.

En este caso, la actividad solamente se implementó en el aula de la *madrassa* y no en la biblioteca.

- Desarrollo:

La sesión comenzó realizando yo una lectura en voz alta de *El cazo de Lorenzo*, de Isabelle Carrier. El cuento fue leído por mí, explicando cada imagen con palabras y muchos ejemplos fáciles de entender para los niños que hablaban español, los cuales traducían al árabe para el resto de compañeros. Algunas palabras también las traté de explicar mediante gestos para que su comprensión fuese más sencilla.

En cada imagen trataba de formular preguntas para hacer que los niños reflexionasen sobre lo que estaba pasando en la historia. Al utilizar ejemplos sencillos y que ellos pudiesen entender, incluso sin la traducción al árabe, conseguí que algunos de ellos se abriesen y contasen cuáles eran sus “cazos”, es decir, aquello que les hacía diferentes del resto y que no les gustaba. No obstante, el objetivo de esta lectura era hacerles entender que tenemos que aceptarnos tal y como somos, sin dejar que lo que nos digan los demás nos influya negativamente.

Fue una sesión muy dinámica y participativa, donde todos los alumnos mostraron mucho entusiasmo, a pesar de la barrera del idioma. Lo cierto es que me sorprendió mucho cómo se desarrolló, ya que, por su cultura, los saharauis no suelen mostrar sus

sentimientos en público y el mundo interior y emocional no suele ser objeto de trabajo en las aulas.

- Objetivos:

- Trabajar el concepto de igualdad y las diferencias.
- Buscar soluciones a las dificultades que puedan surgir.
- Trabajar en equipo.
- Desarrollar la comunicación oral y escrita en castellano.

- Contexto:

De igual modo que la actividad anterior, ésta tampoco fue implementada en la biblioteca. De hecho, el desarrollo de esta propuesta se llevó a cabo en la misma aula de 5º curso, donde se trabajó la sesión con el cuento de *El cazo de Lorenzo*.

- Desarrollo:

La sesión discurrió en un primer momento fuera del aula donde, aprovechando que el patio de la escuela es de arena, dibujé algunas escenas del relato para explicar de una forma más visual lo que narraba la historia.

No obstante, como también quería trabajar la lectura en español en voz alta con los alumnos, escribí los diálogos del cuento en tiras de papel, las cuales repartí, aleatoriamente, entre los alumnos para que las fuesen leyendo cuando les indicaba. Si no entendían algo, trataba de explicárselo en español, muy despacio, con gestos y con los dibujos, y si seguían sin entender, los alumnos que sabían algo de castellano lo traducían al árabe.

- — ¡Sé redondo!— le dicen los redonditos
- —Soy redondo, soy redondo, soy redondo...
- —Te lo tienes que creer!— le dicen
- —Te tendremos que cortar las esquinas
- — ¡Oh, no! ¡Me dolería mucho!
- — ¿Qué podemos hacer?

Una vez leyeron la última cuestión, “¿Qué podemos hacer?”, les indiqué que esa pregunta la tenían que resolver ellos solos trabajando en equipo. De este modo, dividí la

clase en cuatro grupos de cinco niños cada uno y les di las indicaciones de que ellos eran los “redonditos” y tenían que buscar soluciones para que “Cuadradito” entrara en la casa.

En lo que respecta a la formación de equipos mixtos por género, ha habido un poco de resistencia, pero conforme avanzaba la actividad se han ido dando cuenta de que trabajan mejor de esa manera e incluso de que les ayuda a formar mejores relaciones entre compañeros.

Después de reflexionar en grupo sobre qué podían hacer para ayudar a “Cuadradito”, cada equipo aportó sus ideas, que se fueron apuntando en la pizarra:

- Equipo 1: Hacer una puerta cuadrada y una redonda.
- Equipo 2: Doblar las esquinas del cuadrado.
- Equipo 3: Doblar las esquinas del cuadrado, hacer la fiesta fuera de la casa.
- Equipo 4: Construir una puerta en el tejado más grande y que “Cuadradito” subiera por una escalera.

Por último, hicimos una asamblea en la que comentamos las respuestas dadas, llegando a la conclusión de que ni “Cuadradito”, ni nadie, tiene que cambiar para llegar a conseguir lo que todo el mundo hace, sino que lo que hay que buscar es otra manera de lograrlo.

- Objetivos:
 - o Reconocer y diferenciar las emociones.
 - o Reconocer situaciones que producen y desencadenan las diferentes emociones.
 - o Respetar los sentimientos de sus compañeros y empatizar con ellos.
 - o Desarrollar la comunicación oral y escrita en castellano.

- Contexto:

A partir de esta sesión, en la que se trabaja con el libro de *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, el resto de puestas en práctica tuvieron lugar en la biblioteca de la *wilaya*.

Como he dicho anteriormente, la biblioteca permanece abierta todas las tardes de domingo a jueves¹³, de cuatro a seis. Debido a que la jornada escolar de las *madradas* de educación primaria es de turno partido, es decir, de mañana y tarde, los alumnos que acuden a la biblioteca son, mayoritariamente, estudiantes de secundaria. Como he dicho antes, la mayoría de estos alumnos tienen entre once y trece años de edad, por lo que trabajar con ellos resultó muy enriquecedor.

En concreto, el día que implementé esta actividad, acudieron a la biblioteca cinco niños, a causa del fuerte viento que hacía y que levantaba la arena, formando una densa nube de polvo.

¹³ Algo que llamó mi atención fue que el fin de semana comienza, en la cultura saharauí, así como en países de origen musulmán, a partir del final de la jornada de los jueves y que los viernes y los sábados son días festivos, mientras que el domingo es el primer día laboral de cada semana. Esto se debe a que, para los países de mayoría musulmana, el viernes es el día en el que se reúnen a rezar los creyentes en congregación.

De hecho, y además del inconveniente del *siroco*, ese día, la bibliotecaria olvidó las llaves de la biblioteca, por lo que tuve que poner en práctica la actividad en el “bibliobús”, es decir, la furgoneta que la biblioteca tiene a su disposición, donde también hay algunos cuentos y varios materiales y útiles de escritura con los que trabajar.

- Desarrollo:

Trabajar con el libro de *El monstruo de colores* permite tratar el concepto de las emociones de diversas maneras. Como las emociones son algo innato, todas las personas, de una forma u otra, las sienten. Es esencial trabajarlas mediante actividades motivadoras.

Entendiendo que son difíciles de controlar y entender, esta actividad está planificada para que se desarrolle durante un tiempo prolongado.

En primer lugar, leímos el cuento en voz alta. Después de que yo lo leyera en castellano, la bibliotecaria traducía al árabe o explicaba los conceptos o palabras que los niños no habían entendido.

Una vez realizada la lectura, les propuse a los niños que, al igual que el monstruo del cuento ordenaba sus emociones en tarros, ellos podían hacer lo mismo pero, para hacerlo, tenían que fabricar una caja para cada emoción.

Utilizando folios, tijeras y pinturas de colores, cada uno de los niños construyó una caja de la emoción: una para la ira, otra para la alegría y lo mismo para el miedo, la tristeza y la calma.

La consigna siguiente fue que las cajas de las emociones permanecieran en un rincón de la biblioteca para que, cuando quisieran, dejaran en ellas un papel con una frase escrita, una palabra, un dibujo, etc. Deberían depositar su papel en la caja correspondiente a la emoción que querían compartir y expresar a través de sus escritos.

Las cajas de las emociones tendrían su lugar permanente en la biblioteca a partir de ese momento para que los niños, cuando quisieran, pudieran expresar lo que sentían. Y, una vez a la semana, o cada dos días, se haría una lectura de los papeles que hubiera en las cajas para tratar de ayudar o para disfrutar entre todos con lo que los compañeros habían dejado por escrito sobre sus sentimientos y emociones.

La actividad tuvo un resultado muy positivo, con una gran participación durante las semanas siguientes a situar las cajas en el rincón de las emociones. Y los niños, además de expresar sus sentimientos, mejoraron un poco su nivel de castellano.

- Objetivos:

- Dar importancia a valores como el amor, la amistad, el compañerismo...
- Empatizar con los compañeros y respetarles.
- Buscar soluciones partiendo de lo que tenemos y teniendo en cuenta el objetivo final.
- Saber cómo gestionar lo que tenemos, si necesitamos todo o si alguien que no tiene tanto puede necesitar algo de lo nuestro.
- Desarrollar habilidades comunicativas en castellano.

- Contexto:

Esta actividad fue implementada en la biblioteca. Durante el desarrollo de la misma participaron ocho niños de educación secundaria, de edades comprendidas entre los once y los trece años.

De nuevo, conté con la ayuda de la voluntaria de la biblioteca a la hora de resolver dudas y hacer traducciones al árabe cuando fue necesario.

- Desarrollo:

La puesta en práctica de esta actividad comienza con la lectura del cuento. Primero, lo leo yo en castellano y, conforme van surgiendo dudas sobre el significado de las palabras, la bibliotecaria traduce al árabe para que los niños comprendan toda la historia.

Tras la lectura, se plantean una serie de actividades para trabajar los objetivos citados anteriormente.

En primer lugar, los niños tenían que pensar una palabra que fuese importante para ellos: por su significado, porque les hacía gracia, por cualquier motivo que la hiciese especial...

Como su vocabulario de palabras en castellano no era muy amplio, hubo algunos que le pidieron a la chica de la biblioteca que les tradujese del árabe al castellano su palabra.

Una vez tuvieron pensada su palabra, cada uno la escribió en una cartulina. A la hora de escribir en castellano, yo misma les ayudé a escribir las palabras correctamente. Las palabras elegidas fueron las siguientes:

- Nayib: Dibujar
- Brahim: Familia
- Salka: Hola
- Galuhah: *Jaima*
- Mahmud: Coche
- Mouhamed: Amigos
- Naha: Bandera
- Yamal: Caramelos

Posteriormente, formé dos equipos de cuatro niños cada uno. En grupos, tenían que escribir una frase o una historia breve con sus palabras especiales. Para ello, tendrían que ayudarse unos a otros, debido a que entre los miembros de cada equipo, había quienes sabían mejor español que los demás. No obstante, contaron con mi ayuda y la de la bibliotecaria durante todo el proceso de creación de las historias.

Ambos equipos escribieron las historias utilizando las palabras que los miembros de cada uno habían escogido:

- Equipo A (Nayib, Salka, Mahmud y Naha): *¡Hola!, me llamo Said y me gusta dibujar coches con la bandera del Sáhara.*
- Equipo B (Brahim, Galuhah, Mouhamed y Yamal): *Mi familia vive en una jaima y vienen mis amigos a comprar caramelos.*

A pesar de que escribir las historias resultó complicado para la mayoría de los niños, la actividad tuvo una acogida muy positiva. Para los niños, tener que escribir en castellano y, además, tener que incluir las palabras que ellos habían elegido, era todo un reto. Aunque al principio pudo costarles más esfuerzo, poco a poco se iban ayudando entre todos, logrando escribir ellos solos, lo que les produjo gran satisfacción.

- Objetivos:

- Expresar las emociones en público.
- Respetar las decisiones de los demás.
- Aprender a controlar las emociones.
- Disfrutar de las dinámicas en grupo.
- Mejorar las habilidades comunicativas en castellano.

- Contexto:

Esta última sesión fue implementada en la biblioteca. Durante el desarrollo de la actividad participaron doce niños de secundaria que fueron a pasar la tarde a la biblioteca.

Una vez más, conté con la colaboración del personal de la biblioteca para las traducciones al árabe, siempre que fue necesario.

- Desarrollo:

La propuesta didáctica relacionada con el cuento *El tigre de Emilia* fue la única que no llevé, ni siquiera parcialmente, preparada desde España a los campamentos. De hecho, se trata de la actividad que surgió a raíz de encontrar el libro entre los estantes de la biblioteca de la *wilaya*.

En primer lugar, comencé leyendo el cuento en castellano. Durante la lectura, si había alguna palabra o expresión que los niños no entendían, la bibliotecaria la traducía al árabe, así como cualquier duda surgida con el significado del cuento.

Después de leer el cuento, se llevó a cabo una actividad, la cual consistía en formar dos equipos. Una vez hechos los grupos, le di una consigna a cada uno sobre la acción que tenían que interpretar entre todos.

Por turnos, cada grupo tenía que ponerse de acuerdo para realizar una interpretación de lo que yo les había pedido. Podían representar lo que ellos quisieran, decidiéndolo en equipo, pero tenían que aparecer en su interpretación unas emociones concretas.

Mientras uno de los grupos representaba su puesta en escena, el otro tenía que averiguar qué emociones aparecían y, decir si se mostraban de acuerdo con el equipo que actuaba o si por, el contrario, lo que habían representado les transmitía otra emoción y, en ese caso, cómo lo hubieran hecho.

Esta actividad sirvió para que los niños expresasen con su cuerpo lo que sentían y, al mismo tiempo, cooperaran con el resto de sus compañeros. En general, los niños disfrutaron de la puesta en práctica y de poder tener un espacio en el que hacer lo que quisieran, sintiéndose libres a la hora de expresarse.

4.5. Evaluación

En la evaluación de los resultados obtenidos en las sesiones, se ha utilizado una metodología de observación directa. Generalmente, el desarrollo de las sesiones ha sido participativo en la mayoría de los casos y muy positivo, tanto para los alumnos como para mí como docente. Traté de llevar un registro de todas las reacciones e intervenciones de los participantes; sin embargo, la parte final de cada sesión era siempre la más interesante, debido a las conclusiones y valoraciones que obteníamos entre todos pero, sobre todo, a las que llegaban los propios alumnos colaborando y dialogando entre ellos.

En general, los resultados que pude recoger han sido positivos en cuanto a que los niños se han mostrado participativos en todas las sesiones y han demostrado haber adquirido los conocimientos sobre emociones y educación en valores que traté de inculcar en ellos mediante las diferentes propuestas realizadas en las clases.

Utilizar los cuentos como instrumento vehicular para trabajar las emociones ha resultado muy motivador para los alumnos. Esto se debe, en gran medida, a que las lecturas propuestas en la escuela saharauí tradicional ni tienen un carácter lúdico ni aportan interés a los niños. En general, se trata de lecturas descontextualizadas que no persiguen, aparentemente, ningún objetivo didáctico o de enseñanza en valores, sino simplemente permiten la realización de tareas mecánicas de vocalización, lectura en voz alta, comprensión literal, etc.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos, se puede interpretar que han comprendido la historia de cada cuento que les propuse y que han sido capaces de identificar, entender y expresar las emociones y valores que se trabajaban en ellos.

Por último, quisiera recalcar que me sentí muy satisfecha con los resultados, sobre todo porque se trataba de introducir conceptos que nunca antes los niños habían trabajado en la escuela y tampoco fuera de la misma.

5. Conclusiones y valoraciones finales

Considero que parte del éxito de estas sesiones fue el haber tenido, durante las primeras semanas en *Auserd*, una toma de contacto con los alumnos de la *madrassa*. Sin esa experiencia previa, me habría costado mucho más entender el contexto en que me desenvolvía y crear un ambiente en el que se fomentara la participación.

Sin embargo, una de las mayores dificultades que encontré fue mi ignorancia sobre los conocimientos previos de los alumnos y el currículo que seguía el sistema educativo de las *wilayas*.

No obstante, ante la incertidumbre sobre lo que podía encontrarme en los campamentos, decidí llevar preparados algunos materiales desde España. Llevar seleccionados los cuentos, previamente, me ayudó bastante para tener una estructura, más o menos elevada, de las sesiones que compondrían mi propuesta.

Si bien es cierto que seleccionar los materiales en España facilitó mucho la elaboración de las actividades, desconocer el contexto y el nivel del alumnado entorpeció el desarrollo de las clases que, en principio, me hubiese gustado seguir.

Algo que he aprendido tras este viaje es que, cuando planteas una propuesta didáctica o cualquier actividad de forma anticipada, sin conocer qué es lo que te vas a encontrar en el lugar donde la quieres implementar, todo lo que has planeado puede cambiar. Y puede cambiar, simplemente, porque se trata de una cultura distinta donde lo que se quiere llevar a cabo no es lo habitual o no es compatible con las costumbres que rigen el modo de vida de los alumnos a los que vas a dirigirte.

Por lo tanto, es importante aceptar los cambios e ir adaptando las propuestas o actividades a aquellos. Es necesario ser flexible y trabajar desde el respeto y la tolerancia, siendo ejemplo de los valores que se quieren transmitir para que todo salga como en un primer momento fue planeado, pero con las matizaciones que exige el contexto particular en que nos desenvolvemos.

En general, las actividades tuvieron una actitud muy receptiva, mucho más de lo que esperaba antes de ir. Todos los niños que participaron en las sesiones se mostraron muy implicados, incluso a pesar de que el idioma suponía una barrera para entender los cuentos y lo que se pedía para desarrollar las actividades. De hecho, al no esperar una recepción tan positiva, las sesiones se desarrollaron con mucha agilidad, por lo que las

actividades que había preparado desde España fueron insuficientes, teniendo que planificar una sesión extra en la propia *wilaya* con el libro *El tigre de Emilia* de, Miriam Latimer, el cual encontré entre los estantes de la biblioteca.

Al no estar acostumbrados a participar de forma activa en la escuela, cualquier momento en el que pueden intervenir ayuda a los alumnos a centrar la atención y a incrementar su motivación.

Sin duda, la lectura supone un medio de comunicación y de relación con el aprendizaje social. Ser el saharauí un pueblo en el exilio, escasean los televisores, la prensa y el acceso a internet es muy limitado en la mayoría de los casos. Por lo tanto, la lectura de los libros disponibles se constituye, para los niños, en una ventana al mundo; y ejerce gran influencia respecto a los estereotipos y valores que aparecen en las historias.

No obstante, el hecho de plantear actividades más dinámicas y participativas que las que se llevan a cabo, normalmente, en la *madrassa*, ha servido para que los niños vean otro enfoque diferente de aprender y de expresarse; y no solo los alumnos, sino también las maestras y los voluntarios de la biblioteca, que han visto y han sido partícipes de otros métodos de enseñanza más modernos y menos tradicionales.

Anteriormente, he mencionado que encontré dificultades relacionadas con mi desconocimiento del nivel de los alumnos y del contexto educativo y social de los campamentos. Sin embargo, otro de los problemas a mi parecer, el que más me costó solventar fue la barrera del idioma. Aunque el español sea lengua cooficial, no todos los saharauís la entienden ni la hablan, por lo que, para implementar las actividades, necesité ayuda para traducir al árabe lo que yo iba diciendo en las clases.

En sí, la barrera del idioma y la falta de recursos fueron los aspectos fundamentales que diferenciaron esta propuesta de otra que podría haber llevado a cabo en España. Estos factores supusieron que tuviera que adaptar las actividades, recurriendo a un mayor uso del lenguaje verbal y de los gestos durante las explicaciones, también reduciendo el nivel de las lecturas, el cual no era acorde a la edad de los alumnos; sin olvidar la ayuda de la bibliotecaria con las traducciones del español al árabe.

Otro aspecto esencial que he aprendido durante este viaje, aunque lo cierto es que se trata de una idea sobre la que he tenido conciencia durante toda mi formación académica, es la del valor del docente y su influencia en el aula.

A raíz de ser responsable de mi clase durante la estancia como maestra de español en la *madrassa* y también a la hora de implementar la propuesta didáctica, tanto en el aula como en la biblioteca, reforcé la idea de la importancia de la figura del maestro.

Es cierto que los alumnos han de aprender a pensar por sí mismos y a tratar de buscar soluciones de forma individual o colaborando entre ellos pero, de igual modo, es innegable que la intervención docente, su actitud y compromiso con la educación y los valores que quiere transmitir en el aula son fundamentales.

En conclusión, de este viaje he aprendido lo importante que es saber adaptarse a las circunstancias. Está bien planificar, pero cuando el contexto es ajeno a ti, es esencial estar abierto a los cambios. Por otro lado, he tenido la posibilidad de realizar un acercamiento a otro sistema educativo, otras costumbres y valores, otra sociedad y otra concepción a la hora de expresar las emociones, a través de la observación de estos aspectos relacionados entre sí.

No me cabe duda de que volvería a los campamentos de refugiados. Quizá no al mismo lugar, ni a realizar la misma tarea, pero volvería. Considero que todavía me queda mucho por aprender, mucho por sentir de esta y otras culturas; sin embargo, si tuviera la posibilidad de repetir la experiencia, ahora que conozco mejor el contexto saharauí, trataría de hacerlo de una forma más interdisciplinar, seleccionando más cuidadosamente los materiales y las actividades, teniendo en cuenta siempre que las cosas pueden cambiar y que hay que estar abierto a esos cambios.

Mi experiencia me ha servido también para valorar el trabajo de los voluntarios, Es importante ayudar a los que sufren, a los que menos tienen, y no solo a nivel individual, sino también desde la autoridad del Estado. La cooperación internacional es una exigencia ética, máxime cuando un país ha sido metrópoli de alguna antigua colonia. Para mí, ha sido doloroso comprobar que muchos saharauis deciden continuar sus estudios en otros países en lugar de elegir España, adonde solo viene una minoría. En mi opinión, es especialmente vergonzante que otro país hermano, como Cuba, parezca estar más involucrado que el propio estado español en la ayuda al pueblo saharauí.

6. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, vol. 21, nº. 1, págs. 7-43.
- Bisquerra, R (Coord.); Punset, E; Mora, F; García Navarro, E; López-Cassá, E; Pérez-González, J.C.; Lantrieri, L; Nambiar, M; Aguilera, P; Segovia, N; Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, págs., 14-23.
- Camps, A y Marín, J. (1997). El cuento narrado, un medio de favorecer la imaginación. Barcelona. *Primeras Noticias Literatura Infantil y Juvenil*, 151, págs. 9-12.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona. Octaedro.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 22, nº. 4, págs. 2-19.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition And Emotion*, vol. 6 (3-4), págs. 169-200.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Universidad de Almería (Almería, España), vol. 6, nº. 2, págs. 421-436.
- Freeman, H. (2012). Getting lost in a good book can help keep you healthy. *Daily Mail*. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en: <http://www.dailymail.co.uk/health/article-2193496/Getting-lost-good-book-help-healthy.html>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro de profesorado Cuevas-Olula*. Almería. Espiral. Cuadernos del profesorado, vol. 3, nº. 6, págs. 43-52.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós

- González Barrón, R. y Villanueva Badenes, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid. Pirámide.
- Ibarrola, B. (2009). Educación emocional a través del cuento. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en: <https://es.slideshare.net/psicologiaparacrecer/educacin-emocional-a-travs-del-cuento-begoa-ibarrola>
- Llorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 23, págs. 227-247.
- Moreno Fernández, E. (2011). *La Educación Infantil y Primaria saharauí*. Sevilla: Eduinnova.
- Núñez, J. (2018). La larga condena de los refugiados en el desierto. *Heraldo De Aragón*, pág. 58.
- Petit, M. (1998). ¿Cómo pueden contribuir las bibliotecas y la lectura a luchar contra la exclusión? En 5ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares (1998). *¿Dónde están los lectores?* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, págs. 109-132.
- Real Academia Española. (2018). Emoción. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid. Recuperado el 10 de mayo de 2018 en: <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>
- Tarkki, P. (1998). La lengua española hablada por los saharauis. En Casado, C. *La lengua y literatura españolas en África*. Melilla: V centenario de Melilla, S.A., págs. 263-277.
- Trujillo Flores, M.M y Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*. Universidad Nacional de Colombia, vol. 15, nº. 25, págs. 9-24.
- Velloso de Santiesteban, A. (1993). *La educación en el Sáhara Occidental*. Madrid: UNED

7. Referencias bibliográficas utilizadas en la propuesta didáctica

- Carrier, I. y Bourgeois, E. (2010). *El caso de Lorenzo* (Ebook). Barcelona. Recuperado el 13 de enero de 2018 en: <http://www.andalicate.org/enlaces/cuentos-discapacidad/el-cao-de-lorenzo.pdf>
- Ruillier, J. (2012). *Por cuatro esquinitas de nada* (Ebook). Barcelona: Editorial Juventud. Recuperado el 13 de enero de 2018 en: <https://oei.org.uy/historico/documentos/nada.pdf>
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores* (Ebook). Editorial Flamboyant. Recuperado el 13 de enero de 2018 en: <https://es.slideshare.net/itzelmoralesperez1/el-monstruo-de-colores-44708745>
- Lestrade, A. y Docampo, V. (2016). *La gran fábrica de las palabras* (Ebook). Editorial Tramuntana. Recuperado el 13 de enero de 2018 en: <https://edoc.site/la-gran-fabrica-de-palabras-lestrade-y-docampoipdf-pdf-free.html>
- Latimer, M. y Jiménez Rioja, A. (2008). *El tigre de Emilia*. Barcelona: Intermón Oxfam.