



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

EL ÁLBUM ILUSTRADO: UN VEHÍCULO PARA DESARROLLAR LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD DEL
ALUMNADO

AUTORA: TAMARA RECIO CUENCA

DIRECTOR: JAVIER ARGOS

FECHA: 27 de Septiembre de 2013

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es profundizar en los conceptos de inteligencia emocional, creatividad y Literatura Infantil. En él, se resaltan los beneficios que tienen todos ellos para el desarrollo integral de los individuos, así como el potencial y el papel que desempeñan dentro del contexto escolar. Asimismo, se analiza la legislación educativa vigente en nuestro país para comprobar cómo se contemplan en el currículo español y, más concretamente, en el de Cantabria. De igual modo, se establecen las conexiones que existen entre las emociones, la creatividad y la literatura infantil respectivamente. Finalmente, el presente trabajo culmina con el desarrollo de una propuesta práctica de animación lectora en la que se pretende desarrollar la inteligencia emocional del alumnado y la creatividad a partir de la literatura infantil, concretamente de los álbumes ilustrados; todo ello con la finalidad de animar a los docentes a incluir estos aspectos en sus prácticas escolares.

Palabras clave: inteligencia emocional, creatividad, Literatura Infantil, animación lectora.

ABSTRACT

The aim of this paper is to deepen in the concepts of emotional intelligence, creativity and Children's Literature. In it, the benefits they all have for integral development of individuals, as well as their potential and their role within scholar context, are highlighted. Also, current educational legislation in our country is analyzed in order to check how they are covered in Spanish curriculum and, more specifically, in Cantabrian curriculum. Likewise, the connections between emotions, creativity and Children's Literature are respectively established. Finally, this work will culminate with the develop of a reading entertainment practical approach that pretends to develop students' emotional intelligence and creativity, from children's Literature, specifically, from picture books; all with the aim to encourage teachers to include these aspects in their scholar practices.

Key words: emotional intelligence, creativity, Children's Literature, reading entertainment.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO.	3
• INTELIGENCIAL EMOCIONAL.	3
<i>Una aproximación al concepto de Inteligencia Emocional.</i>	3
<i>Modelos de Inteligencia Emocional.</i>	5
<i>El modelo de habilidad de Mayer y Salovey.</i>	7
<i>Beneficios de la inteligencia emocional: predicciones para la vida.</i>	10
<i>Inteligencia Emocional, educación y escuela.</i>	14
<i>Las emociones en el currículo español de Educación Primaria.</i>	16
• CREATIVIDAD.	21
<i>Delimitando el concepto de la creatividad.</i>	21
<i>La creatividad y las emociones.</i>	23
<i>Beneficios de la creatividad para el desarrollo integral de las personas.</i>	25
<i>La creatividad dentro del ámbito educativo.</i>	26
<i>La creatividad en el currículo español de Educación Primaria.</i>	29
• LITERATURA INFANTIL.	32
<i>Un acercamiento al concepto de Literatura Infantil a través del tiempo.</i>	32
<i>Literatura, emociones y creatividad.</i>	34
<i>Beneficios de la Literatura Infantil para el crecimiento personal y social de la infancia.</i>	36
<i>La Literatura Infantil dentro del contexto escolar.</i>	37
<i>La Literatura en el currículo español de Educación Primaria.</i>	40
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y LITERATURA.	44
• INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.	44
• OBJETIVOS.	47
• DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.	47
<i>Primer curso de Educación Primaria.</i>	51
<i>Segundo curso de Educación Primaria.</i>	65
<i>Actividades propuestas para desarrollar en familia.</i>	77
• METODOLOGÍA.	80
• RECURSOS.	81
• ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	81
• EVALUACIÓN.	82

4. CONCLUSIONES.....	83
5. BIBLIOGRAFÍA.....	86
6. ANEXOS.....	93

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Tradicionalmente, los aspectos académicos e intelectuales han priorizado en la escuela por encima de todos los demás, quedando las emociones y sentimientos desvaloradas hasta el punto de que, frecuentemente, cognición y emoción se han entendido como opuestas. De igual modo, otras capacidades, como la creatividad, han sido infravaloradas en el contexto escolar y se han atendido únicamente desde un segundo plano, quedando relegadas a asignaturas “de segundo orden” o a momentos puntuales.

No obstante, esta visión de la educación ha quedado anticuada, obsoleta ya que únicamente satisface las necesidades del pasado.

La sociedad del siglo XXI, también conocida como la sociedad de la información y del conocimiento, se caracteriza, entre otros aspectos, por un ritmo de cambio vertiginoso y por la aparición de nuevos riesgos que tienen especial incidencia en la infancia y en la adolescencia.

Dentro de este contexto y para dar respuesta a estas nuevas exigencias, que exigen un reajuste continuo, se hacen necesarias una serie de capacidades, como son la adaptación y la flexibilización, el pensamiento creativo o las habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades, tradicionalmente menospreciadas por la escuela, ocupan un papel realmente importante en la vida de las personas ya que promueven el afrontamiento y la resolución de los dilemas del día a día, y contribuyen al desarrollo integral de los individuos.

En este sentido, parece que el énfasis otorgado desde los contextos escolares al desarrollo intelectual del alumnado no es suficiente para responder con éxito a las demandas cambiantes de la sociedad actual, anteriormente mencionadas. Por ello es necesario que el sistema educativo actual se renueve.

Así, dada la complejidad de la sociedad, es de vital importancia que nos cuestionemos y replanteemos las funciones básicas de la escuela, de forma que enfrentemos los desafíos de nuestra sociedad.

Teóricamente, una de las finalidades de la escuela es favorecer el desarrollo integral del alumnado. Para lograrlo, será necesario traspasar los conocimientos y

habilidades académicas y empezar a tener en cuenta otros factores “menos intelectuales” que van a ayudar al alumnado a afrontar con éxito las demandas sociales. En este sentido, desde los centros escolares debe prestarse atención tanto a los aspectos académicos como a los emocionales y entender ambos aprendizajes como inseparables.

A pesar de que actualmente muchos docentes comienzan a concienciarse de la necesidad de incidir en estos aspectos de forma explícita desde la escuela, los cambios sociales y educativos son lentos, por lo que esta concienciación no está teniendo demasiado reflejo en las prácticas desarrolladas en los centros escolares.

Sin embargo, la escuela constituye un contexto especialmente favorable para incidir en el desarrollo de los más pequeños. Por ello, si queremos formar ciudadanos preparados para adaptarse a la vida en sociedad es necesario que la escuela comience a valorar habilidades que tenía olvidadas, que promueva en el alumnado el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, de una mentalidad abierta y flexible, y del pensamiento creativo.

Como se ha expresado con anterioridad, el desarrollo emocional y de la creatividad da respuestas a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Por ello, es imprescindible que la escuela eduque en el mundo afectivo, emocional y creativo para formar individuos plenos y preparados para adaptarse a la sociedad actual y del mañana. De igual modo, integrar de forma explícita y sistematizada las habilidades no cognitivas en todas las áreas de los currículos se convierte en una tarea indispensable para lograrlo. Únicamente de esta forma se los centros escolares contribuirán verdaderamente a la principal función que tienen encomendada: el desarrollo integral del alumnado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO.

INTELIGENCIAL EMOCIONAL.

Una aproximación al concepto de Inteligencia Emocional.

El estudio de la inteligencia ha sido y sigue siendo objeto de gran interés, pero también de polémica. La inteligencia se ha asociado con significados muy diversos, y la falta de consenso en relación a éstos ha hecho inviable la delimitación de una única concepción para la misma.

Tradicionalmente, tal y como lo recogen Mayer y Salovey (Mestre, J. M; Berrocal, P; 2007), la inteligencia y las emociones se han visto como fenómenos incompatibles, hasta el punto de concebir a estas últimas como perturbadoras del pensamiento por ser irracionales y disruptivas. En este sentido, a lo largo de la historia del pensamiento occidental podemos encontrar afirmaciones como las siguientes: “La razón es superior a la emoción”, “Las emociones o pasiones engañan a nuestros sentidos y a nuestra razón porque están llenas de subjetividad” (Aristóteles), a las que alude Ordax Abad (2011).

Este discurso ha estado presente hasta nuestros días; no obstante, actualmente comienza a desdibujarse gracias a diversos hallazgos y aportaciones que demuestran la interrelación entre razón y emoción.

A pesar de que la Inteligencia Emocional (IE) es un término relativamente reciente, sus antecedentes se remontan a principios del s.XX, momento en el que diversos estudiosos, que se reseñan a continuación, comenzaron a incorporar componentes no cognitivos (afectivos, emocionales, sociales y personales) en el concepto de inteligencia y enfatizaron el valor de éstos a la hora de predecir nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida (Extremera y Berrocal, 2003).

Alfred Binet, pedagogo y psicólogo francés, y **Théodore Simon**, médico psiquiatra y pedagogo francés (1908), distinguen entre dos tipos de inteligencia: la ideativa, semejante a la conceptualizada desde las teorías clásicas psicometricistas; y la instintiva, que funcionaba a través de los sentimientos manifestándose mediante las emociones. Estos psicólogos no asociaban el proceso cognitivo con el emocional; sin

embargo, aludieron a la idea de usar las emociones de forma inteligente (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Edward Thorndike (1920), psicólogo y pedagogo estadounidense, define la inteligencia como un gran número de capacidades interconectadas pero independientes y distingue tres tipos de inteligencia: concreta, abstracta y social (Dueñas, 2002). Esta última sería definida como la “habilidad para comprender y dirigir a las personas, y actuar sabiamente en la relaciones humanas” (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Howard Gardner (1983), psicólogo estadounidense, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, propone una concepción multifactorial de la inteligencia y defiende la existencia de ocho tipos de inteligencias (corporal-cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, naturalista, musical). Sus inteligencias intra e interpersonal son unos de los antecedentes más cercanos de la IE. Gardner, tal y como lo recoge Fernández-Berrocal (2008), define la inteligencia intrapersonal de la siguiente forma:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: acceso a la propia vida emocional, la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerle un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Mientras que delimita la inteligencia interpersonal como “la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones”.

Robert Sternberg (1985), psicólogo estadounidense, desarrolla su Teoría Triárquica de la inteligencia distinguiendo entre tres tipos: analítica, creativa y práctica. La inteligencia práctica sería la más vinculada con la Inteligencia Emocional, ya que supone analizar las emociones y relaciones sociales en la vida cotidiana, así como dominarlas en la vida real (Fernández-Berrocal, 2008.)

Finalmente, en 1990, **Peter Salovey** y **John D. Mayer**, psicólogos estadounidenses, desarrollaron el concepto de Inteligencia Emocional (IE) en dos artículos: “*Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence*”, en el que también colabora Maria DiPaolo, y “*Emotional*

Intelligence". Este término no fue acuñado por ellos, sino que fue utilizado por primera vez en 1966 por Barbara Leuner, aunque no delimitó el mismo; y posteriormente por Wayne Leon Payne (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Bisquerra, 2003).

Una de las primeras definiciones de Mayer y Salovey de la Inteligencia Emocional, posteriormente reformulada por resultar insuficiente para algunas situaciones, es la que recogen Mestre y Fernández-Berrocal (2007, p.32): "la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción".

En 1994, se funda el *Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning* (CASEL) con la finalidad de promover la educación emocional y social en todo el mundo (Bisquerra, 2003; 2012).

Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional introducido por Mayer y Salovey pasa prácticamente desapercibido hasta 1995, año en que se publica el *bestseller* del periodista científico **Daniel Goleman**: "Inteligencia Emocional". Este libro genera gran expectación e interés en los medios de comunicación y también en el ámbito educativo, hasta el punto de que llega a eclipsar a los creadores del término. A pesar de que Goleman se basa en los trabajos de Mayer y Salovey, como ellos mismos manifiestan (Mayer *et al.*, 2013), el significado de la inteligencia emocional queda tergiversado tras la publicación de este libro, dificultándose la promoción de una imagen científica del concepto.

Asimismo, Goleman no es el único que propone una definición y planteamiento propio sobre la IE, sino que diferentes autores, como Bar-On, Epstein o Saarni, entre otros; desarrollan este concepto, generándose así diferentes concepciones que presentan claras divergencias entre sí.

Modelos de Inteligencia Emocional.

Como se ha manifestado con anterioridad, tras la publicación de los artículos de Mayer y Salovey surgen diferentes propuestas que tratan de explicar qué es la inteligencia emocional. A pesar de que estos planteamientos presentan discrepancias en las habilidades que poseería una persona emocionalmente inteligente, pueden agruparse

en dos modelos: el modelo de habilidad, desarrollado por Mayer y Salovey, y los modelos mixtos, como las propuestas de Goleman y Bar-On.

El **modelo de habilidad** constituye una visión restringida de la IE. Según este modelo, como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2004, 2005), la IE está basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Además, abarca una serie de capacidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información y es independiente de los rasgos estables de personalidad.

Los **modelos mixtos** desarrollan una visión muy amplia y difusa de la IE, en el sentido de que ésta englobaría una gran cantidad de cualidades y rasgos no intelectuales, cambiantes en función del autor que conceptualice esta inteligencia, que pertenecen a otras áreas de la personalidad (Mayer *et al.*, 2013).

Para **Goleman** la IE engloba prácticamente todos los ámbitos de la psicología, lo que impide que se erija como un modelo explicativo coherente general (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). En este sentido, la IE incluiría atributos de la personalidad, rasgos motivacionales y áreas comportamentales. Así, divide la IE cinco áreas: auto-conciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Zerón, Mendoza y Hernández, 2009).

Por su parte, **Bar-On** define la IE como “un abanico de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la propia habilidad para afrontar con éxito las demandas ambientales y las presiones” (Abarca Castillo, 2003, p.89-90). Además, subdivide la IE en cinco componentes: componentes interpersonales, intrapersonales, de adaptabilidad, generales del estado afectivo y de gestión del estrés; que se subdividen en quince subcomponentes de orden menor, algunos de los cuales, como expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2003) van más allá de lo que podemos entender por inteligencia o emoción.

Desde estos modelos, se desarrollan numerosas afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE que no cuenta con un respaldo empírico (p.e.: Goleman sostiene, y así lo exponen Mayer *et. al* en 2013, que la IE abarcaría el 80% de los factores determinantes del éxito vital). En contraposición, el modelo de habilidad es el planteamiento científico más avalado empíricamente y cuenta con una base teórica más fundamentada.

A pesar de que los modelos mixtos son los que más difusión han tenido, tal y como apuntan Extremera y Fernández Berrocal (2003), su interés científico es reducido ya que, al centrarse en rasgos estables del comportamiento, variables de la personalidad y otras variables (p.e.: motivación); no aportan nada nuevo al campo científico de la inteligencia.

Mayer y Salovey, como explican Mayer *et al.* (2013), reconocen que sus primeros artículos podían dar lugar a malinterpretaciones. Por ello, en publicaciones posteriores establecen una clara distinción entre la IE y los rasgos de personalidad (que podría resultar confusa en esos primeros artículos), distanciándose, así, de los modelos mixtos.

Por todo lo anteriormente mencionado, el presente trabajo, así como la propuesta que desarrollo en capítulos posteriores, se centrará y vinculará con el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, el cual será examinado con mayor profundidad a continuación.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

Mayer y Salovey, en su modelo de habilidad de IE, unifican las emociones y el razonamiento, defendiendo que éstas pueden utilizarse para promover un razonamiento más efectivo.

Tomando como pilar básico las definiciones de IE desarrolladas en sus primeros artículos y anteriormente mencionadas, Mayer y Salovey redefinen la inteligencia emocional y la conceptualizan a través de cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Así, según Mayer y Salovey (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007, p.32):

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

A continuación, paso a describir con más exactitud cada una de las ramas que conforma este modelo, que parten de los procesos psicológicos más básicos a los más elevados, teniendo en cuenta las aportaciones de los propios autores (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) y de Extremera y Fernández-Berrocal (2003, 2005):

- **Percepción y expresión emocional.** La percepción emocional es un proceso psicológico básico y una habilidad previa necesaria para desarrollar cualquier estrategia de regulación emocional. Implica la habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos, sentimientos y pensamientos; la habilidad para identificar emociones en otras personas, objetos, obras de arte, colores...; la habilidad para expresar las emociones adecuadamente, así como las necesidades relacionadas con ellas; y la habilidad para discriminar la expresión de emociones precisas e imprecisas, u honestas y deshonestas en los demás.
- **Facilitación emocional.** La facilitación emocional conlleva la habilidad para priorizar nuestros pensamientos y redirigir nuestra atención a la información importante a partir de nuestras emociones; la habilidad para generar y revivir emociones con la finalidad de facilitar juicios o recuerdos sobre los sentimientos; la habilidad para capitalizar las fluctuaciones emocionales y favorecer la consideración de distintos puntos de vista; y la habilidad para utilizar los estados emocionales para facilitar la resolución de problemas y la creatividad.
- **Comprensión emocional.** Por su parte, la comprensión emocional incluye la habilidad para etiquetar la emociones y reconocer cómo se relacionan esas etiquetas con las propias emociones; la habilidad para comprender los significados que las emociones acarrearán respecto a las relaciones; la habilidad para interpretar sentimientos complejos, como emociones contradictorias y combinaciones de múltiples sentimientos; y la habilidad para reconocer y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.
- **Regulación emocional.** La regulación emocional comprende la habilidad para estar abiertos a los sentimientos, ya sean placenteros o desagradables; la habilidad para acercarse o distanciarse de las emociones de forma reflexiva en función de su información o utilidad; la habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno y a los demás; y la habilidad

para regular las emociones propias y ajenas sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Para demostrar la existencia de la inteligencia emocional era necesario evaluar las dimensiones emocionales propuestas, más allá de otras dimensiones psicológicas conocidas, como los rasgos de personalidad. Para ello, Mayer, Salovey y Caruso, y posteriormente otros investigadores en la materia, desarrollan diferentes instrumentos de medida válidos y fiables que confirmaran su modelo, otorgaran validez al constructo y determinaran la capacidad predictiva del concepto. Actualmente el más utilizado de todos ellos es una medida de ejecución: el **MSCEIT** (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test).

Como explican Fernández-Berrocal y Extremera (2005), el MSCEIT mide las diferentes habilidades del modelo de Mayer y Salovey a partir de la cumplimentación de ocho tareas emocionales de diversa naturaleza. Las puntuaciones obtenidas mediante este instrumento se obtienen a partir de dos criterios: el criterio experto, que supone el grado de acuerdo de la respuesta de los participantes del test con la opinión de veintitún expertos e investigadores del ámbito emocional; y el criterio consenso, que hace referencia al grado de acuerdo entre los participantes del test con las respuestas de una muestra heterogénea de cinco mil individuos.

Asimismo, Mayer y Salovey también han desarrollado otras medidas de evaluación de la inteligencia emocional: las medidas de auto-informe, como el **TMMS** (*Trait Meta Mood Scale*), en las que una persona debe responder su grado de acuerdo o desacuerdo en relación a una serie de frases relacionadas con las habilidades que tiene para percibir, expresar, atender, comprender y regular sus emociones. La respuesta proporcionada por dicha persona proporciona un índice que se denomina “IE percibida”.

Ante la pregunta de cuál de estas medidas sería la más adecuada para valorar la IE de una persona, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) opinan que es más adecuado entenderlas como instrumentos complementarios más que contradictorios, ya que su combinación proporcionará una información adicional que facilitará la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la IE.

Beneficios de la inteligencia emocional: predicciones para la vida.

La inteligencia emocional tiene efectos positivos, demostrados empíricamente, para diversos aspectos de la vida. Entre ellos, Bisquerra et al. (2012), señalan que altos niveles de IE están asociados con menor ansiedad y estrés, así como menos comportamientos de riesgos y conflictos. De igual modo, una alta inteligencia emocional correlaciona con una mayor tolerancia a la frustración, resiliencia y bienestar social. Además, Mestre *et al.* (2007) vinculan positivamente la IE con un mayor liderazgo social; rendimiento laboral y académico más elevado; niveles superiores de satisfacción social, vital y laboral; mejor salud física y mental; y más conductas prosociales.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004), ponen de relieve los resultados obtenidos en diversas investigaciones centradas únicamente en el ámbito estudiantil. Así, manifiestan que carencias en IE tienen consecuencias negativas para los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Concretamente, estos estudios relacionan la inteligencia emocional principalmente con cuatro áreas: bienestar y ajuste psicológico, relaciones interpersonales, rendimiento académico, conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

A continuación, paso a concretar los resultados obtenidos en estos estudios para cada una de las áreas anteriormente mencionadas. En relación a estas investigaciones, hay que tener en cuenta que las muestras de las mismas están conformadas mayoritariamente por estudiantes universitarios, aunque encontramos algunos casos relacionados con la adolescencia y la infancia.

Bienestar y ajuste psicológico.

Salovey, Stroud, Wooler y Epel (2002) observan que los alumnos universitarios con altos niveles de IE presentan menos síntomas físicos, ansiedad y depresión, así como una mayor autoestima y satisfacción interpersonal, un uso más elevado de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación.

Ciarrocchi, Deane y Anderson (2002) informan de que los estudiantes universitarios con IE alta responden con menos estrés a ideaciones suicidas en comparación con los que tienen IE baja; además, presentan menos depresión y desesperanza. Liao *et al.* (2003) encuentran resultados en esta misma línea con estudiantes adolescentes.

Asimismo, Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), han encontrado que los estudiantes universitarios con más IE presentan mayores niveles de empatía, así como una mayor satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales.

Por su parte, Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) comprueban que mientras que altos niveles de inteligencia emocional se corresponden con mayor autoestima, felicidad y satisfacción ante la vida; bajos niveles de IE lo hacen con mayor ansiedad y pensamientos rumiativos.

Relaciones interpersonales.

En relación a las relaciones interpersonales, Schuttle, Malouff, Bobik *et al.* observan una relación positiva entre altos niveles de IE y relaciones sociales de mayor calidad.

En esta misma línea, Lopes, Salovey y Straus (2003) informan mayor satisfacción en sus relaciones, así como interacciones más positivas, y presentan mayor apoyo emocional y menos conflictos con sus allegados para aquellos que poseen alta IE.

De igual modo, Ciarrochi, Chan y Bajgar han comprobado que altos niveles de IE se relacionan con una mayor capacidad a la hora de establecer relaciones interpersonales y mantenerlas, poseer más amigos, contar con más apoyo social, experimentar una mayor satisfacción con las emociones y desarrollar comportamientos más adaptativos para mejorar su emociones.

Mayer, Caruso y Salovey (1999) observan que los estudiantes universitarios con alta IE presenta mayor empatía que aquellos con baja IE. Estos resultados son confirmados por Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, que han encontrado relaciones positivas entre ciertos aspectos de la IE y la empatía, así como relaciones negativas entre la IE y los niveles de inhibición emocional.

Rendimiento escolar.

Los estudios realizados aportan resultados contradictorios dentro de este ámbito. A pesar de que las primeras investigaciones encontraron una relación directa entre el rendimiento académico y la IE, estos resultados no fueron respaldados por las investigaciones posteriores, aunque probablemente esta divergencia en los resultados podría deberse a problemas metodológicos asociados con la muestra utilizada.

Parker *et al.* observaron que la IE emocional total de los alumnos adolescentes tenía una capacidad predictiva baja en relación al rendimiento escolar. No obstante, encontraron que algunas de las subescalas de la IE (interpersonal, adaptación y manejo del estrés) sí predecían de forma importante el éxito académico, especialmente para el primer año universitario.

Por su parte, Barchard (2003) comprobó que los niveles de IE de los alumnos universitarios predecían las notas que obtendrían al finalizar el curso académico.

Fernández-Berrocal y Extremera (2003) observaron que los alumnos depresivos mostraban un rendimiento académico inferior a los considerados “normales”, siendo más probable que mostraran este tipo de sintomatología si presentaban una baja IE. Asimismo, encontraron asociaciones entre la IE y el rendimiento escolar: dicho estudio puso de relieve que la IE influye en el equilibrio psicológico, que, a su vez, afecta al rendimiento escolar final. Esta investigación pone de manifiesto que, probablemente, la relación entre la IE y el rendimiento no es lineal y directa, sino que se ve afectada por otras variables o características del alumnado.

En este mismo ámbito, Lam y Kirby observaron en un estudio con estudiantes universitarios en 2002 que la IE, y más específicamente la regulación emocional, contribuía de forma más significativa en el desarrollo cognitivo que la inteligencia general. Además, encontraron que aquellas personas cuya habilidad para regular sus emociones era superior obtuvieron calificaciones más altas (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Conductas disruptivas y consumo de sustancias.

Las distintas investigaciones llevadas a cabo dentro de este ámbito ponen de manifiesto que niveles bajos de IE son un factor clave para la aparición de conductas disruptivas y el consumo de drogas.

Rubin (1999) ha encontrado que los alumnos de Primaria con alta IE son valorados como menos agresivos por sus compañeros y como más propensos a comportamientos prosociales por sus profesores. Estos resultados se corresponden con los obtenidos en el estudio de Mestre *et al.* (2004), en el que comprueban que los alumnos con baja inteligencia emocional son percibidos como más conflictivos tanto por el alumnado como por el profesorado (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Extremera y Fernández-Berrocal (2002) han observado que los adolescentes con alta IE llevan a cabo menos acciones impulsivas, presentan un temperamento menos agresivo y tienden a justificar menos los comportamientos agresivos. Además, presentan niveles más bajos de impulsividad.

Liau *et al.* informan que los alumnos de secundaria con bajos niveles de IE llevan a cabo más conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Trinidad y Johnson (2002) hallaron que los adolescentes con alta IE consumen menos alcohol y tabaco que aquellos que tienen baja IE. Además, detectan mejor las presiones del grupo y manejan mejor la discrepancia que se producen entre sus emociones y las motivaciones del grupo, presentando una mayor resistencia grupal.

Por su parte, Petrides, Frederickson y Furnham (2004) han observado que los alumnos con bajos niveles de IE tienen más faltas injustificadas y más posibilidades de ser expulsados de sus centros escolares.

Finalmente, Brackett, Mayer y Warner (2004) advirtieron que la IE predecía con mayor precisión los comportamientos de los hombres que los de las mujeres. Así, encontraron que bajos niveles de IE se relacionaban en el caso de los varones, pero no en el de las féminas, con un mayor consumo de alcohol y drogas ilegales, más comportamientos adictivos, así como un mayor número de peleas físicas y de relaciones negativas con los amigos.

Tal y como muestran los resultados de las investigaciones anteriormente citadas, existen evidencias de que bajos niveles en IE se asocian a un mayor déficit en los niveles de bienestar, menor cantidad y calidad en las relaciones interpersonales, rendimiento académico más bajo, así como más conductas disruptivas y consumo de drogas. En contraposición, la alta IE predice un mayor equilibrio psicológico y bienestar, así como un mayor logro escolar derivado de un mejor manejo de las emociones. Asimismo, se relaciona con mejores redes interpersonales y de apoyo social, menos comportamientos disruptivos y consumo de sustancias, actuando como un factor protector en relación a estas últimas.

Estos resultados recalcan los beneficios que tiene la IE para la vida de las personas al predecir significativamente importantes aspectos asociados al desarrollo de comportamientos socialmente deseables vinculados con la adaptación social y

psicológica. En este sentido, recalcan y justifican la necesidad de desarrollar este tipo de inteligencia desde que comienza nuestra andadura en la vida.

Inteligencia Emocional, educación y escuela.

La finalidad de la educación es contribuir al desarrollo integral de los individuos. Esto supone abarcar todas las potencialidades de las personas y entender la educación como un proceso integrador que, necesariamente, ha de traspasar la dimensión cognitiva y tomar en consideración los aspectos emocionales, afectivos y sociales del alumnado.

No obstante, como sostienen Corsini y Marsella (Dueñas, 2002, p. 92):

Aprender en la escuela es todavía en muchas clases un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se da importancia. Pero la realidad va alcanzando de forma creciente a los centros de enseñanza: a la vista de los déficits emocionales y sociales con los que los niños llegan a la escuela, los centros de enseñanza no pueden seguir limitándose por mucho más tiempo a hacer de exclusivos transmisores de conocimientos. Si el objetivo de la escuela es de verdad preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos.

En este contexto, teniendo en cuenta los beneficios derivados de poseer alta IE, anteriormente mencionados, que la IE sí puede aprenderse y el desarrollo emocional es una parte importante de la personalidad y del desarrollo integral de la persona, enseñar IE de forma explícita se convierte en una tarea necesaria a llevar a cabo desde los centros educativos. Sin embargo, existen muchas formas de hacerlo. En este sentido, coincido con Extremera y Fernández-Berrocal (2003), que defienden el modelo de habilidad de Mayer y Salovey como la base emocional adecuada para lograrlo.

Cuando se habla de inteligencia emocional y educación, frecuentemente se alude al término de educación emocional o educación socioemocional. No obstante, la educación emocional es un movimiento más amplio que la IE y, además de promover el desarrollo de ésta, favorece la adquisición de una serie de competencias básicas para la vida y que contribuyen al aumento del bienestar personal y social. La educación emocional tiene sus fundamentos no solo en la IE, sino también en los movimientos de

renovación pedagógica, los movimientos de innovación educativa, el *counselling* y la psicoterapia, las teorías de las emociones, la teoría de las Inteligencias Múltiples, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, las investigaciones del bienestar subjetivo y el *fluir* (Bisquerra, 2003).

De acuerdo a Bisquerra, R. (*op. cit.*, p. 27) la educación emocional es:

Un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la personas, con objeto de capacitarlas para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional se traduce en el desarrollo de programas de educación emocional. No obstante, existen una serie de premisas que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollarlos con éxito (Bisquerra, 2003; Bisquerra *et al.*, 2012;). En primer lugar, los programas desarrollados deben estar apoyados en un marco teórico. En segundo lugar, es conveniente desarrollar estos programas desde una perspectiva de ciclo vital; es decir, implantarlos en las primeras etapas escolares y extenderlos a lo largo de toda la escolarización. De igual modo, es necesario disponer de profesorado preparado, por lo que será indispensable que posean formación en IE ya que, al ser el referente inmediato de los estudiantes, juegan un rol muy importante. Por otra parte, es conveniente trabajar la IE de forma transversal y, de no ser posible, al menos llegar al máximo de asignaturas. Asimismo, es interesante trabajar implicando a los diferentes agentes involucrados y relacionados con el alumnado: profesorado, comunidad escolar y familias, contribuyendo así a una educación compartida. Por otro lado, los programas de educación emocional deben tener una metodología eminentemente práctica, ya que las habilidades emocionales y sociales requieren entrenamiento y simulaciones similares a las de la vida cotidiana. Finalmente, es necesario llevar un seguimiento de los programas que permita evaluar sus contribuciones en el alumnado, lo que hará necesario utilizar instrumentos de recogida de datos.

Asimismo, tal y como lo señalan Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), se han desarrollado algunas investigaciones (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Bracket, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004) que confirman la eficacia de los programas desarrollados bajo el modelo de habilidad de IE. Concretamente, en el ámbito educativo

destacan principalmente los programas SEL, desarrollados en EEUU, por sus prometedores resultados (Durlak, 2013). No obstante, es fácil encontrar programas etiquetados como SEL que van más allá del modelo de habilidad de Mayer y Salovey y entrenan diversas habilidades propuestas bajo los modelos mixtos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)

En nuestro país, la mayoría de experiencias en educación emocional no tienen efectividad probada. Sin embargo, existen algunas iniciativas interesantes como el GROP, en Cataluña; el programa de aprendizaje social y emocional, en Guipuzcoa; el proyecto INTEMO, en Málaga; o el programa Educación Responsable, en Cantabria (Fernández-Berrocal, 2008).

Es sabido que los cambios educativos, como los cambios sociales, suelen ser lentos. Por ello, a pesar que la investigación en IE comenzó hace veinte años, la práctica educativa aún no se ha visto afectada de forma significativa. Para acelerar los procesos de cambio, será conveniente continuar investigando la influencia y beneficios de la IE en el ámbito educativo, desde edades tempranas, y subrayando la importancia de la misma y, de este modo, favorecer su integración en los currículos escolares.

Las emociones en el currículo español de Educación Primaria.

Mayer y Salovey defienden la utilidad de la enseñanza emocional que viene dada de forma natural en muchas de las artes liberales y, de forma implícita, en los sistemas de valores de algunas asignaturas. Así, recalcan el lugar privilegiado que ocupan la literatura, los programas de arte, la música y el teatro (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) a la hora de enseñar IE. Sin embargo, ¿se reconoce de forma manifiesta la necesidad de atender a las emociones en los currículos españoles? En caso afirmativo, ¿se especifica la contribución que puede hacerse desde las diversas asignaturas al desarrollo emocional del alumnado? A continuación, analizaré la presencia o ausencia de las emociones en el currículo español y más concretamente en el de Cantabria, así como las implicaciones que se deriven para la práctica educativa.

La LOE, ley educativa vigente en nuestro país en la actualidad, incluye una referencia de forma explícita al desarrollo emocional del alumnado. Así, en uno de sus tres principios, se reconoce la necesidad de atender al desarrollo integral del alumnado,

más allá de las capacidades intelectuales, para lograr una educación de calidad. “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”.

No obstante, a pesar de que ésta es la única referencia que encontramos en relación a las emociones, sí aparecen más alusiones relativas a la afectividad. Concretamente, en el preámbulo de esta ley se manifiesta el potencial de la educación en relación al alumnado, reconociendo que “es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. De igual modo, entre los fines de la educación reconocidos por la LOE se destaca, entre otros, “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado”.

En esta misma línea, si nos centramos específicamente en la etapa de Educación Primaria, en el art. 17 de la citada ley, uno de los objetivos a los que se alude para con el alumnado es el siguiente: “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”.

Si nos centramos en el ámbito curricular, en el **Real Decreto 1513/2006**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, la primera alusión al ámbito emocional está relacionada con el desarrollo de las competencias básicas. Concretamente, se vinculan cuatro de las competencias básicas (la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal) de forma explícita con el ámbito emocional y se hace referencia a algunas de las dimensiones del modelo de habilidad de Mayer y Salovey, como la expresión y la regulación emocional.

En relación a las diferentes áreas de la etapa, existen desigualdades entre las distintas asignaturas: mientras que para unas las emociones forman parte de la propia definición del área, en otros casos únicamente se mencionan vinculadas al desarrollo de las competencias básicas o algunos de los contenidos propuestos. No obstante, la presencia de las emociones en las diversas áreas es mayoritaria.

En el caso de **Conocimiento del medio natural, social y cultural**; en el bloque de contenidos “Salud y desarrollo personal” se incluye la identificación y expresión de emociones y sentimientos propios, para el primer ciclo; y la identificación, descripción y valoración de emociones y sentimientos, para el segundo ciclo; ambos relacionados con la percepción y expresión emocional y, en el último caso, también con la comprensión emocional. Además, se menciona su al desarrollo de la competencia social y ciudadana, derivada del conocimiento de las emociones y sentimientos.

En relación a la **Educación artística**, ésta se vincula con las emociones en su propia definición. Así, el RD recoge que ésta “involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado”. No obstante, resulta extraño que la presencia de las emociones se reduzca únicamente a la enunciación anterior, y que no queden recogidas dentro de los contenidos u objetivos del área.

En cuanto a la **Educación Física**, en esta ocasión la presencia de las emociones en la conceptualización del área sí se traduce en los objetivos de la misma, así como en los contenidos para los tres ciclos. Así, el desarrollo emocional constituye uno de los ejes principales del área y la transmisión de sentimientos y emociones se ve facilitada por las posibilidades expresivas y de acción que ofrece. En este sentido, uno de los objetivos del área es “utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas”. Finalmente, en el bloque de contenidos “Actividades físicas artístico-expresivas” se incluye: la exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición, para el primer ciclo; y la expresión de emociones y sentimientos (así como la expresión de los mismos para el tercer ciclo) a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, para el segundo y tercer ciclo.

Educación para la ciudadanía, tal y como recomienda el Consejo de Ministros del Consejo de Europa, parte en sus objetivos y contenidos de lo personal y el entorno más próximos, siendo uno de los objetivos del área “desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas”. Además, dentro del bloque de contenidos “Autonomía y

responsabilidad” se alude a la “valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás”. Esta área destaca entre las demás porque las habilidades de regulación y percepción emocional se valoran dentro de los criterios de evaluación “Se trata de valorar si el alumno [...] ejerce una autorregulación de sus emociones y sentimientos. Asimismo se pretende comprobar si reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean [...]”.

En lo que respecta a **Lengua Castellana y Literatura**, se recalca el valor del lenguaje a la hora de expresar y regular las emociones, contribuyendo, de este modo, al desarrollo de la competencia lingüística y de aprender a aprender. Asimismo, se incluye la “recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos” entre los contenidos para el segundo y tercer ciclo. Sin embargo, no se hace ninguna mención a las emociones en los contenidos del primer ciclo.

Finalmente, en el RD 1513/2006 las áreas de Matemáticas y Lengua Extranjera aparecen desvinculadas del ámbito emocional, ya que no se las relaciona explícitamente con las emociones.

El **Decreto 56/2007**, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para Cantabria, solventa algunas de las carencias observados en el RD 1513/2006 que se han puesto de manifiesto con anterioridad. Así, por ejemplo, se especifican contenidos “emocionales” dentro del área Educación artística, así como criterios de evaluación vinculadas con éstos. No obstante, las emociones aparecen citadas en estos contenidos únicamente a partir del segundo ciclo. En esta misma línea, se incluyen contenidos vinculados a las emociones para el primer ciclo en el área de Lengua castellana y literatura. Finalmente, en esta ocasión las Matemáticas sí se relacionan con el ámbito emocional, aunque solamente a la hora de expresar su contribución al desarrollo de la competencia en autonomía e iniciativa personal. No ocurre lo mismo con Lengua Extranjera que continúa alejada del plano emocional.

La legislación citada con anterioridad proporciona un escenario adecuado para integrar la IE en los currículos escolares y favorecer su desarrollo. Principalmente, las habilidades del modelo de Mayer y Salovey a las que alude son: percepción y expresión emocional, comprensión emocional y regulación emocional; quedando la facilitación

emocional excluida ya que, probablemente, el uso de las emociones al servicio del pensamiento sea un tanto complicado para el alumnado de estas edades.

A pesar de que existen aspectos mejorables, por ejemplo, sería conveniente extender la presencia de las emociones a todos los ciclos para cada una de las áreas; no cabe duda que el marco legislativo anterior es un buen punto de partida para desplegar el trabajo en IE en los centros escolares.

No obstante, existe un proyecto de ley educativa que pasará a sustituir a la LOE: la **LOMCE** (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa). Lamentablemente, el ámbito emocional, así como el afectivo, quedan excluidos en esta ley en la que no encontramos ni una sola referencia a la palabra emoción o similares, ni tampoco a la afectividad. En su lugar, sí aparecen numerosas alusiones a la economía y al emprendimiento, y la educación aparece definida del siguiente modo:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En esta misma línea, uno de los objetivos de esta reforma educativa es “introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía”.

En este proyecto de ley el desarrollo económico prima por encima del desarrollo emocional, e incluso del desarrollo integral, ya que tampoco se hace ninguna referencia al mismo. En este sentido, la LOMCE vuelve a modelos anteriores y restablece la falsa dicotomía entre la razón y la emoción, al aludir únicamente a lo cognitivo y olvidarse del ámbito emocional y social. Así, en contraposición con la ley anterior, la LOMCE adquiere una nueva perspectiva que dificulta notablemente la inclusión de la IE en el currículo, al desechar todas las aportaciones y los logros desarrollados por la legislación anterior en el ámbito emocional.

CREATIVIDAD.

Delimitando el concepto de la creatividad.

Definir la creatividad constituye una labor ciertamente compleja y así lo ilustran algunos investigadores de la materia, como Bohm y Peat (1988), citados por Fuentes y Torbay (2004), cuando afirman: “Cualquier cosa que digamos que es, es también algo más y algo diferente. De esta manera, cualquier discusión sobre el tema actuará más como un punto de partida que como una afirmación definida de lo que es”.

Si acudimos a la Etimología, el término creatividad proviene del latín “*creare*” (crear, lograr, producir o causar) y también estaría vinculada con “*crescere*” (crecer). En este sentido, etimológicamente, la creatividad estaría relacionada con la creación de algo e implicaría crecimiento.

Como apuntan Marín y de la Torre (1991), la creatividad es un fenómeno polisémico, ya que tiene asociados múltiples significados; multidimensional, porque se ha abordado desde diversas perspectivas (la persona, el proceso, el medio y el producto); y factorial, ya que incluye diversas formas de manifestarse en función del campo o contenido al que se aplique. Todo esto ha dificultado el desarrollo de una concepción única e inequívoca.

No obstante, a pesar de la falta de acuerdo a la hora de definir el concepto, los diferentes autores presentan unanimidad en un aspecto: todo ser humano es potencialmente creativo. Así, la creatividad es un aspecto esencial de la naturaleza humana, consustancial al ser humano e inseparable del hecho de vivir (Fuentes y Torbay, 2004). De igual modo, la actividad creativa es intencional, direccional; tiene un carácter transformador; es comunicativa por naturaleza; y se caracteriza por la novedad, la originalidad, la flexibilidad... (Marín y de la Torre, 1991)

Asimismo, existen unos rasgos característicos de la creatividad que pueden encontrarse en las distintas definiciones (Marín y de la Torre, 1991): lo creativo es **nuevo**, antes no estaba o, al menos, no de esa manera; igualmente, lo creativo debe ser **valioso**, ya que, de no ser así, esa *novedad* no aportaría nada. Estos rasgos permiten englobar, bajo el concepto de creatividad, desde grandes productos con gran impacto

social (creatividad con “C” mayúscula) hasta las pequeñas realizaciones cotidianas (creatividad con “c” minúscula).

De igual modo, Marín y de la Torre (1991) delimitan los siguientes aspectos como indicadores de la creatividad:

- Originalidad.
- Flexibilidad.
- Productividad/fluidez.
- Elaboración.
- Análisis.
- Síntesis.
- Apertura mental.
- Comunicación.
- Sensibilidad para los problemas.
- Redefinición.
- Nivel de inventiva.

En esta línea, Marín y de la Torre (1991, p. 98) definen la creatividad como “todo aquello que sea diferente, algo antes inexistente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, que resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades y que lo designamos como un valor cualquiera que sea el campo de actuación”.

La conceptualización de la creatividad, tal como lo recogen Fuentes y Torbay (2004), ha evolucionado a lo largo de los años, adecuándose a su tiempo y a las demandas cambiantes de la sociedad. Así, ha sufrido diversas transformaciones: desde la concepción de genio, a la de potencialidad y hasta la de valor social; ha pasado de considerarse un atributo individual, vinculado a las fortalezas y talentos individuales, a un bien social (Müller-Using, 2012).

Actualmente, y así lo señalan Fuentes y Torbay (2004), la creatividad se ubica bajo el “*Paradigma de Potencialidad*”, que, parafraseando a Rodríguez (2001), sitúa a la persona en términos de los contextos y situaciones favorecedoras del desarrollo creativo, del desarrollo de sus potencialidades como ser humano y, por tanto, como ser-creativo. No obstante, como él mismo señala, habría que comenzar a hablar del “*Paradigma Social de la Creatividad*” que supone “entender el hecho creativo como

una exigencia cultural y ética, desde la crítica a una civilización tecnócrata, impersonal, escaparate de espectadores pasivos”.

Sin embargo, ambos paradigmas deben entenderse como complementarios, contribuyendo a una explicación más holística del hecho creativo, a la “*socialización la creatividad*”. De esta manera, la combinación de ambos enfoques pondría el énfasis en estimular la potencialidad de las personas para dar una respuesta innovadora a la sociedad, además de para promover su desarrollo personal.

Teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, “la creatividad debería entenderse como un fenómeno de cambio social, de forma de vida, y de modo de entender el mundo y el ser” (Fuentes y Torbay, 2004, p.4).

La creatividad y las emociones.

Para dar respuesta a las demandas de nuestra sociedad, compleja, global y cambiante, la educación integral del individuo se erige como una necesidad apremiante. Dentro de ésta, el desarrollo emocional y de la creatividad, tradicionalmente olvidados o relegados a un segundo término, ocupan un lugar de vital importancia. Sin embargo, ¿qué papel juegan las emociones en la creatividad? ¿Qué tipo de vínculo existe entre ambas? ¿Y en relación a la inteligencia emocional?

M. Romo (2012) sostiene que las emociones y las relaciones emocionales constituyen una parte fundamental del proceso creativo.

Por su parte, J. R. Averill (2011) defiende que las emociones y la creatividad están relacionadas principalmente de tres formas:

1. Las emociones como antecedentes de la creatividad.

En los últimos años, se han desarrollado diversas investigaciones sobre este asunto que corroboran que las emociones juegan un papel importante a la hora de que la creatividad finalmente tenga lugar. No obstante, los resultados obtenidos resultan un tanto confusos: a pesar de que, por lo general, las personas tienden a ser más creativas en un estado de ánimo positivo, para otras o para algunas fases del proceso creativo los estados emocionales

negativos resultan de mayor utilidad. Por otro lado, la predisposición a estados de ánimo depresivos es más común entre escritores y artistas que en el resto de la población.

2. La creatividad como una experiencia emocional.

A pesar de que la mayor parte de los episodios creativos requieren períodos prolongadas de tiempo, las ideas creativas pueden surgir de forma repentina (“fenómeno *Eureka*”). La dificultad de captar este tipo de situaciones hace que las investigaciones existentes al respecto sean escasas.

3. Las emociones como productos creativos. La experimentación de las emociones puede ser creativa en sí misma, lo que supone la existencia de “genios emocionales”. Así se introduce el término *Creatividad Emocional* (CE) que constituye un nuevo dominio de la creatividad.

La **creatividad emocional** es definida por Ivcevic, Brackett y Mayer (2007) como la habilidad para experimentar y expresar una combinación original, apropiada y auténtica de emociones y hace referencia a la riqueza emocional de la vida de una persona. En este sentido, una persona con creatividad emocional alta experimentará emociones más complejas.

La CE se relaciona con el comportamiento creativo que implica la expresión de sentimientos, así se vincula más con la expresión artística y las artes escénicas que con actividades artísticas escritas y las artes visuales, en las que la expresión de las emociones no es siempre necesaria (Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007).

En lo que respecta a la inteligencia emocional y la creatividad, Ivcevic, Brackett y Mayer (2007) no encontraron correlaciones significativas entre ambas. No obstante, teniendo en cuenta que dos de los componentes de la IE son la regulación emocional y el uso de las emociones para facilitar el pensamiento o dirigir los esfuerzos a las actividades que se desarrollan mejor en ciertos estados emocionales; puede existir cierta relación entre ambas si consideramos que algunas emociones son más propicias que otras para el desarrollo de la creatividad.

Beneficios de la creatividad para el desarrollo integral de las personas.

Diversos autores afirman que la creatividad es uno de los factores protectores que permiten responder y superar positivamente a situaciones de adversidad intensa, así como a entornos de riesgo (Fuentes y Torbay, 2004). Concretamente, señalan que la creatividad actúa como factor protector de la resiliencia¹. Así, es útil no solo para la vida presente de las personas, sino también para el futuro.

En este sentido, la creatividad posee beneficios para el desarrollo personal y social, y para la salud psicológica, conformándose como un elemento esencial para la renovación constante, al favorecer la adaptación de las personas a diversos contextos y la propia construcción o reconstrucción de la identidad.

Dentro del contexto escolar, en diversos estudios auspiciados por la Fundación Botín sobre educación social y emocional se ha observado que la creatividad constituye una parte esencial en las iniciativas dirigidas hacia una renovación pedagógica (Clouder, 2012).

Si acotamos aún más, existen estudios que demuestran importantes beneficios derivados de una comunidad educativa creativa rica en artes (que incluye la educación en arte, la educación a través del arte, y la educación como arte). Este tipo de educación tiene implicaciones positivas no solo para el alumnado, sino también para los docentes y la comunidad. Al respecto, Müller-Using *et al.* (2012) destacan los resultados obtenidos por Bamford y Caterall.

Bamford (2004) observó que, como consecuencia de la participación en este tipo de educación, el rendimiento escolar de los estudiantes, así como su actitud en relación a los centros escolares había mejorado; éstos eran valorados más positivamente por parte del alumnado, las familias y el profesorado; además, se constataba un aumento y mejora del desarrollo cognitivo, la salud y el bienestar juvenil, así como de la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y el reconocimiento entre docentes y discentes; de igual modo, se habían fomentado las interacciones en el aula logrando una mayor asistencia a clase, especialmente entre los chicos y el alumnado en

¹ Capacidad humana para superar una situación desfavorable extrema, y salir de ella fortalecido y transformado positivamente, con una reconstrucción personal y con un nuevo sentido de vida (Fuentes y Torbay, 2004, p.7)

situación de riesgo; los intereses del profesorado en relación a su propia formación se habían renovado, favoreciendo el uso de métodos pedagógicos más innovadores, un aumento en la satisfacción laboral y de la calidad de la enseñanza; el interés de la comunidad en relación a la educación y a la escuela había crecido, así como el interés social y cívico local; asimismo, la participación de la comunidad en las artes y su compromiso a la hora de participar en asuntos de patrimonio y orgullo cívico era mayor.

Caterall (2006), por su parte, se interesó en comprobar los beneficios a largo plazo de participar en una educación creativa rica en artes. Contrastó que a la edad de 20 años los participantes mostraban más posibilidades de involucrarse en actividades de voluntariado, de establecer relaciones fuertes, de votar, y de matricularse en estudios superiores. Asimismo, a los 26 años describieron sus vidas como más felices y con buenas relaciones, y se desenvolvían mejor que aquellos estudiantes que no habían participado en este tipo de educación. Por otro lado, constató que estos beneficios únicamente podían adscribirse a los programas de calidad, encontrando que $\frac{1}{4}$ de los programas desarrollados bajo el enfoque de escuela creativa rica en artes, tenía un calidad tan mala que incluso habían influido negativamente en el desarrollo artístico y creativo del alumnado.

Los beneficios derivados del desarrollo de la creatividad ponen de relieve la necesidad de fomentarla y la convierten en una de las claves esenciales para el s.XXI.

La creatividad dentro del ámbito educativo.

Tradicionalmente, desde el ámbito educativo no se ha prestado especial atención al desarrollo de la creatividad del alumnado y, en el mejor de los casos, ha quedado relegado a las áreas plásticas y expresivas. Exceptuando ocasiones históricas concretas, la creatividad ha ocupado posiciones secundarias en las políticas educativas en favor de las habilidades cognitivas e intelectuales.

Actualmente, la tendencia general es incorporar el desarrollo de la creatividad entre los objetivos de los proyectos educativos de centro, así como las programaciones generales y de aula. No obstante, muy a menudo no se especifica cómo hacerlo y rara

vez se integra en las distintas áreas del currículo, quedando así minusvalorado y reducido a *papel mojado*.

La rigidez del sistema educativo, sumada a la falta de valoración y reconocimiento de la creatividad en las escuelas, impide al alumnado desplegar su potencial creativo y dificulta el pleno desarrollo de su personalidad (Müller et al., 2012). En este sentido, es primordial sustituir la cultura escolar que castiga la creatividad del alumnado, y favorecer su desarrollo a través de un trabajo sistemático en las aulas.

Si tenemos en cuenta las afirmaciones anteriores y tomamos en consideración los fines del sistema educativo, es urgente que los profesionales de la educación renueven su actitud con respecto a la creatividad y que promuevan realmente el desarrollo integral del alumnado, de manera que formen a ciudadanos capaces de afrontar y responder a las demandas del s.XXI. En este sentido, se hace imprescindible que la escuela *forme para el cambio*, propiciando que éste sea visto como una oportunidad por los estudiantes, y que favorezca que éstos estén abiertos a nuevas ideas y a la innovación; de igual modo, es necesario que facilite oportunidades al alumnado para cultivar y proyectar sus capacidades, y que pase de ser un sistema de reproducción social a transformar la realidad.

A tenor de lo anteriormente mencionado, Marín y de la Torre (1991, p.98) afirman:

Todas las capacidades de cada cual pueden dejar una huella personal y por tanto única, diferente, novedosa y superadora de sí mismo y de su entorno. Lo importante es descubrir esas capacidades, cultivarlas, estimularlas y darles la posibilidad de ejercicio. Esa es la gran tarea de la creatividad, revelar en cada cual sus posibilidades mejores y hacer que contribuyan a mejorar todo cuanto constituye su entorno y su propio ser.

La creatividad es un derecho fundamental del niño y un componente importante para una vida plena y satisfactoria; además, es necesaria para el desarrollo y progreso de las sociedades (Müller et al., 2012). De igual manera, es susceptible de ser aprendida y enseñada. Por ello, debemos otorgarle el papel que merece y convertirla en una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros niveles de escolarización, tanto en el currículum como en el entorno escolar. Sin embargo, ésta no

es una tarea sencilla. Como apunta J. Tejado (1989) “educar para la creatividad pasa necesariamente por una educación en creatividad” (Marín y de la Torre, 1991).

A la hora de promover el desarrollo de la creatividad, hay que tener en cuenta que existen determinados aspectos que dificultan y facilitan esta tarea. Así, entre los estímulos que favorecen el desarrollo de la creatividad destacan la autoeficacia creativa, la libertad y seguridad psicológica, conseguir que el aprendizaje o la resolución de problemas puedan ser divertidos, la transmisión de conocimientos, y la síntesis educativa. En contraposición, las prácticas de pensamiento convergente, las actitudes y creencias negativas sobre la creatividad y los estados emocionales que la inhiben constituyen barreras para la misma (Romo, 2012).

Además, según A. Bamford (2012) para que la enseñanza sea creativa son necesarios los siguientes aspectos:

- Asociación y colaboración.
- Estructuras organizativas flexibles.
- Accesibilidad para todos.
- Estrategias de reflexión y evaluación.
- Relevancia local.
- Creación activa, representación y exposición.
- Desarrollo profesional continuo.
- Liderazgo.
- Asumir riesgos.
- Las voces del alumnado.

En este sentido, una clase creativa necesitará un profesor apasionado y entusiasta que cuestione y rete al alumnado; ofrecerá lecciones interesantes y estimulantes que incluyen tareas abiertas y materiales atractivos, sugerentes y divertidos; precisará una planificación rigurosa; presentará una organización flexible del tiempo; tendrá en cuenta la opinión de los estudiantes; se desarrollará en un clima de confianza, dando pie a la iniciativa y la participación del alumnado; y fijará grandes metas que constituirán excelentes oportunidades de aprendizaje (Bamford, 2012; Rodrigo Martín, 2012).

Asimismo, hay que tener en cuenta que la creatividad no radica en la naturaleza de los contenidos, sino en cómo se abordan estos. Al respecto, C. Clouder (2012, p.16) afirma:

Los niños pueden aprender de forma más efectiva cuando se les permite ser activos y creativos. El juego no es algo que debe relegarse al recreo o al tiempo libre, sino que es más bien una actividad que permite a los niños sumergirse e implicarse con entusiasmo en lo que están aprendiendo, encontrar sus recursos, disfrutar y pasarlo bien en su tiempo escolar y desarrollar sus capacidades individuales mentales, emocionales y físicas de modo saludable.

El inmenso valor que tiene la creatividad en relación a las personas como seres individuales, así como para la sociedad en su conjunto reivindica su plena incorporación en el ámbito educativo. A pesar de que la creatividad debe ser fomentada, también, desde otros contextos, el carácter obligatorio de la educación y su finalidad en relación al desarrollo intelectual y personal del alumnado la convierten en el ambiente más propicio para su estimulación y potenciación.

La creatividad en el currículo español de Educación Primaria.

Los centros educativos, como se ha comentado, constituyen el espacio por excelencia para comenzar a desarrollar la creatividad de las personas. A pesar de que el interés en relación a la creatividad ha aumentado considerablemente en los últimos años, ésta no ocupa un lugar destacado en las programaciones y tiende a asociarse con determinadas áreas o materias escolares. ¿Qué marco proporciona el currículo para que esto sea así? ¿Hasta qué punto se valora desde el mismo el desarrollo de la creatividad? ¿Se promueve desde las diferentes asignaturas o se asocia a unas pocas? A continuación, analizaré, en relación a la etapa de Educación Primaria, los diferentes referentes legislativos de nuestro país y nuestra comunidad autónoma para conocer la respuesta a esas y otras cuestiones.

La **LOE** incorpora entre los fines de la educación el desarrollo de la creatividad del alumnado y, en relación a la etapa de educación primaria, recoge:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

De igual modo, entre los objetivos de la educación primaria incluye “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”.

Si tenemos en cuenta las afirmaciones anteriores, la LOE ofrece un primer marco que propicia la inclusión de la creatividad en las aulas y valora positivamente capacidades “menos tradicionales” tan importantes para lograr que el alumnado se desenvuelva con éxito en nuestra sociedad.

Sin embargo, al analizar el **RD 1513/2006**, comienzan a observarse una falta de homogeneidad en relación al desarrollo de la creatividad, que aparece parcelado con respecto a las competencias básicas y las distintas áreas curriculares, y únicamente se vincula con unas pocas.

En cuanto a las competencias básicas, la creatividad se asocia exclusivamente con la competencia cultural y artística y con la competencia en autonomía e iniciativa personal, al entender que es vital a la hora de desarrollar las mismas. ¿Acaso no es también importante a la hora de desarrollar el resto de competencias? ¿No debería ocupar un lugar destacado, por ejemplo, en la competencia en comunicación lingüística que se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta?

Algo similar ocurre con respecto a las materias curriculares. En este caso, la creatividad se relaciona de forma explícita con la Educación artística y la Educación física.

En cuanto a la **Educación artística**, se resalta el valor que posee esta área a la hora de potenciar el desarrollo de la creatividad y su contribución, en este sentido, a la competencia cultural y artística y a la competencia en autonomía e iniciativa personal. No obstante, no se hace referencia a la creatividad ni en los objetivos, contenidos ni criterios de evaluación de la misa.

En la misma línea, la **Educación física** también destaca las posibilidades expresivas que ofrece como medio para promover la creatividad. En esta ocasión, a pesar de que la creatividad tampoco aparece reflejada en relación a los contenidos, objetivos ni las competencias básicas sí lo hace en los criterios de evaluación. Así, uno de los criterios que se exponen en relación al tercer ciclo de primaria es “la adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad”.

A este respecto, el **Decreto 56/2007** añade otro criterio de evaluación para el primer ciclo: “simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad, mostrando interés, espontaneidad y creatividad” pero no hace lo mismo para el segundo ciclo, dejando así un *lapso creativo* vacío entre ambos ciclos.

Como se puede observar, existe un gran contraste entre las oportunidades que ofrecía la LOE a la hora de desarrollar e incluir la creatividad en el currículo y cómo se ha concretado finalmente en el mismo. Dentro del currículum de Educación Primaria, la inclusión de la creatividad se ha limitado a las áreas de Educación física y Educación artística, tomando de este modo el camino tradicional. No es de extrañar, entonces, que la mayor parte de los centros educativos sigan esta equivocada línea de actuación y encasillen la creatividad dentro de determinadas asignaturas en lugar de convertirla en parte de la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en relación a la **LOMCE**, ésta ofrece un marco similar al que pueda proporcionar la LOE, en contraposición con el caso anterior de las emociones. En este sentido expone:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de

comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

Sin embargo, si las intenciones de las leyes educativas en relación a la creatividad no se traducen en los objetivos, contenidos y criterios de las diversas materias escolares del currículo, la inclusión de la creatividad a este nivel no será fructífera. Como afirman de Marín y de la Torre (1991. p.22):

Si la creatividad es un valor socioeducativo semejante a la sociabilidad, la cooperación, la actitud participativa, y tan importante como el razonamiento, las aptitudes intelectuales o las estrategias cognitivas, ha de plantearse en normas legales, en proyectos educativos, en programaciones de los profesores. No debe convertirse en una palabra de relleno ante las demandas superiores, sino que ha de incorporarse en los objetivos de todas las materias curriculares. No es suficiente escribirlo en programaciones destinadas a *presentación y archivo*. Ha de traducirse en actividades concretas, en tareas docentes y discentes. Más aún, debería ser considerada en el proceso evaluativo. Solo así tendremos la garantía de que se asume realmente como valor fundamental.

LITERATURA INFANTIL.

Un acercamiento al concepto de Literatura Infantil a través del tiempo.

La consideración y valoración de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha tenido una evolución considerable a lo largo de la historia, tal y como apuntan Cerrillo y Sánchez (2006). A pesar de que en la actualidad nadie negaría la existencia de la misma, su reconocimiento es relativamente reciente y su existencia no se ha admitido casi hasta mediados del siglo XX. Tanto es así que, en épocas anteriores, ha sido ignorada tanto por la crítica literaria, como por la historia y la filosofía, y únicamente se ha valorado con criterios pedagógicos y doctrinales. J. Cervera (1991, p.9) señala “Durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso algo peyorativa. Se han discutido y hasta negado su existencia, su necesidad y su naturaleza.”

A lo largo del siglo XVIII, momento en el que tiene lugar el florecimiento de “la primavera de la literatura para la infancia” en Francia, se produce un cambio de mentalidad en relación a esta última, que es asumida como una etapa propia del desarrollo humano que requiere atención específica.

En esta época, surgen las primeras obras literarias destinadas al público infantil. Sin embargo, se dirigían únicamente a los hijos de familias privilegiadas social y económicamente y su carácter fue puramente didáctico ya que, en lugar de entretener y divertir, su finalidad principal fue la de instruir y educar a los más jóvenes (Cerrillo y Sánchez, 2006).

Hasta el siglo XIX, con la llegada de los hermanos Grimm, no se puede hablar de la existencia de la Literatura infantil propiamente dicha. No obstante, la aparición del Romanticismo en Europa favoreció que el didactismo y las tendencias moralizantes comenzaran a perder importancia dentro la LIJ en favor de los aspectos literarios.

En la actualidad, el panorama de la LIJ ha mejorado notablemente: a partir de 1970 la producción de la literatura destinada a la infancia ha incrementado considerablemente, y este interés editorial ha promovido el reconocimiento de la misma en los diversos sectores de la sociedad. Sin embargo, actualmente la LIJ no está libre de problemas; por el contrario, en numerosas ocasiones va acompañada de tendencias pasadas que afectan negativamente a sus componentes literarios: dentro del contexto escolar, se utiliza al servicio de los objetivos curriculares; además, se pueden detectar en ella nuevos adoctrinamientos como la defensa del laicismo, el nacionalismo, el feminismo...; de igual modo, en muchas ocasiones recibe atención insuficiente y se nos olvida que debemos valorarla, estudiarla y enjuiciarla (Cerrillo y Sánchez, 2006).

Definir la Literatura Infantil es aún hoy polémico, ya que no existe consenso a la hora de concretar su concepto y se pueden encontrar diversas definiciones para la misma. Por ejemplo, J. Cervera (1989, p.157) entiende que “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño”.

No obstante, en relación a la delimitación de una única concepción de literatura infantil, Sánchez Corral (1995), citado por E. Echevarría (2011a), sostiene que:

Mantener el debate acerca de qué ha de entenderse por "literatura infantil" es necesario, sobre todo si se quiere dignificar estéticamente el discurso, si se quiere asegurar su funcionamiento poético y sus virtualidades comunicativas, porque parece claro que la cualidad artística del lenguaje, esto es, su hipercodificación específica, debe ser un rango inherente e innegociable en aquellos textos que se le ofrecen a los niños como literarios.

Y prosigue: “Es aquí donde se asienta lo específico del discurso literario denominado infantil y/o juvenil: en la adecuación a los intereses psicocognitivos y vitales de los destinatarios, sin que ello comporte sacrificar las circunstancias - pragmáticas y textuales- del texto poético”.

Literatura, emociones y creatividad.

La Literatura Infantil constituye una herramienta útil para acompañar emocional y creativamente a niños y niñas. Respectivamente, las emociones, los sentimientos y la creatividad se erigen como unas de las variables lectoras más importantes a la hora de que el lector se adentre en los libros y mantenga el interés por ellos (Moreno, 2005).

Las emociones son connaturales a la propia literatura ya que, como defiende M. Sanjuán (2011, p. 96), “el componente emocional es intrínseco al acto de la lectura, no un mero añadido o consecución al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más lúdico o placentero”.

La Literatura Infantil, con la carga emocional que contiene, permite a los más pequeños compartir emociones y generar espacios emocionales interesantes; además, les ayuda a entender su mundo emocional, que en ocasiones puede llegar a desbordarlos, y les permite crecer emocionalmente. Al respecto, Goldin (2000), citado por Escalante y Caldera (2008), señala que “leer literatura es una experiencia, una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por lo tanto, de enfrentar dilemas vitales”. En este sentido, la Literatura Infantil es probablemente el primer hogar de la inteligencia emocional dentro del ámbito escolar.

La creatividad, por su parte, es inherente al arte y, por tanto, a la Literatura Infantil. Ésta, a su vez, abre la puerta de los niños a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario, permitiendo que éstos descubran el encanto que ofrecen los libros antes, incluso, de haber desarrollado las destrezas de lectura (Escalante y Caldera, 2008).

La Literatura Infantil permite desarrollar las capacidades creativas de la infancia, les ayuda a resolver conflictos de su día a día y a enfrentarse a nuevas situaciones, favoreciendo, así, el desarrollo de un pensamiento creativo. La lectura literaria, afirma M. Sanjuán Álvarez (2011, p. 94), convierte al lector en una suerte de *escritor de sí mismo* al permitirle construir y reinterpretar su experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada del texto literario.

Al hilo de lo anterior, Gianni Rodari en su Gramática de la Fantasía (2008, p. 15-16) afirma:

Una china tirada a un estanque suscita ondas concéntricas que se extienden sobre su superficie, involucrando en su movimiento, a distintas distancias, con distintos efectos, al nenúfar y al junco, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que se mantenían a su aire, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí. Otros movimientos invisibles se propagan en profundidad, en todas las direcciones, mientras la china en su caída remueve algas, espanta peces, provoca siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuando al fin toca fondo, subleva el barro, empuja a los objetos que yacían allí olvidados, desentierra a algunos, otros acaban recubiertos por la arena. Innúmeros acontecimientos y microacontecimientos, se suceden en un tiempo brevísimo. Aun teniendo tiempo y ganas, ni siquiera sería posible registrarlos a todos, sin omisiones.

No de otro modo una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que es complicado por el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y repeler, enlazar y censurar, construir y destruir.

Beneficios de la Literatura Infantil para el crecimiento personal y social de la infancia.

La Literatura Infantil, además de suponer el primer contacto de la infancia con las creaciones literarias, constituye un excelente recurso a la hora de desarrollar su personalidad, creatividad, imaginación y juicio crítico (Cerrillo y Sánchez, 2006; Escalante y Caldera, 2008).

Su aportación es esencial para los niños y niñas, no solo porque les permite disfrutar, emocionarse, conmoverse..., sino porque, como recoge C. Gil Martínez (2012, p. 120) la Literatura Infantil nos ayuda a afrontar con nuevas situaciones; favorece la empatía, nos anima a ponernos en el lugar del otro; desarrolla nuestra imaginación y aumenta nuestro vocabulario; refuerza los lazos afectivos; proporciona una manera nueva de mirar el mundo, especialmente la poesía; y nos hace sentir seres humanos más completos.

De igual modo, supone el primer paso a la hora de asentar la sensibilidad estética; el proceso de adquisición de la competencia lingüístico-literaria, que permite valorar, disfrutar e interpretar las creaciones estético-literarias; el acceso a la representación de la realidad, al aportar un marco cultural en el que es el niño quien construye su propia representación del mundo partiendo de sus propias experiencias (E. Echevarría, 2011a).

En esta misma línea, M. Sanjuán Álvarez (2012, p- 94) defiende que:

La literatura puede contribuir decisivamente no sólo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarle a extender su experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una realidad socialmente compartida.

Asimismo, la Literatura Infantil propicia el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que la observación de las emociones de los personajes, las causas y consecuencias de las mismas, así como la identificación con los mismos; permitirá que

los niños y niñas avancen en la percepción y comprensión emocional, y este aprendizaje podrá extrapolarse a las propias vivencias y experiencias.

De igual modo, es importante destacar el valor pedagógico de la Literatura Infantil ya que favorece el desarrollo del lenguaje y la formación integral; la formación de lectores autónomos y escritores críticos; el disfrute, la recreación, la creatividad y la fantasía; el conocimiento de la realidad y una mayor apropiación de los saberes; y la dimensión ética de las personas, ya las obras literarias contienen múltiples valores (Escalante y Caldera, 2008, p.677).

Como conclusión:

Las personas necesitamos de palabras para expresar lo que sentimos. A veces basta con reír, llorar, enfurruñarse, abrazar... pero otras veces necesitamos “contar” cómo nos sentimos, cuáles son nuestras sensaciones, necesitamos ponerle palabras a lo que no las tiene. Y entonces... aparecen los libros que nos cuentan, con palabras y dibujos, eso mismo que a nosotros nos pasa, nos tocan por dentro y nos curan o nos hieren. Y a veces, aparecen libros que nos despiertan emociones nuevas que nunca habíamos sentido y nos ponen en la piel de un enamorado, de un padre triste, de un judío perseguido, de un niño acosado... y entendemos y comprendemos mejor el mundo. Y la experiencia de leer se hace luminosa porque las palabras nos han llevado a ver mejor de nosotros mismos (Club Kiriko, 2009).

La Literatura Infantil dentro del contexto escolar.

La Literatura Infantil ha sufrido frecuentemente de una excesiva escolarización, siendo utilizada más que como un fin en sí misma, como el pretexto para desarrollar los contenidos escolares. En este sentido, Carmen Bravo Villasante, citada por (López Valero y Guerrero Ruiz, 1993) sostiene:

En los principios de la Literatura Infantil estuvo la Pedagogía, y hoy todavía muchas veces Pedagogía y Literatura para niños van unidas, a veces como buenas amigas y otras, la mayoría, sufriendo la literatura como una bella Cenicienta, la dura persecución de su pedagogía y envidiosa madrastra.

A pesar de ello, la escuela tiene en sus manos la capacidad de promover el gusto por la lectura y la literatura, así como favorecer el desarrollo del hábito lector del alumnado, a pesar de que este cometido no es fácil.

Leer no es una tarea sencilla sino que requiere esfuerzo y concentración por parte del lector, en contraposición, por ejemplo, de ver una película; por lo que es importante hacer ver al alumnado su atractivo, despertar su apetito lector y provocarles el deseo de descubrir qué hay tras las páginas (Antón Cortés, 2012).

J. Cervera, citado por E. Echevarría (2011b), señala que dentro del contexto escolar la Literatura Infantil requiere un tratamiento totalmente alejado del concepto de asignatura. En este sentido, no deberían concretarse objetivos evaluables ni tampoco calificar al alumnado. Por el contrario, el contacto con la literatura debería hacerse por vía intuitiva y afectiva, siendo el juego uno de los caminos más atractivos para lograrlo.

Sin embargo, los currículos atiborrados de contenidos y las tradiciones metodológicas predominantes dificultan que el alumnado explore la dimensión emocional y lúdica de la literatura, quedando éstas frecuentemente olvidadas dentro del contexto escolar.

La animación lectora requiere planificación ya que va más allá de tareas aisladas desarrolladas en actos festivos esporádicos. Además, hay que tener clara la finalidad de la animación lectora: impulsar el acto lector, por lo que debe diferenciarse claramente la enseñanza de la lectura de su fomento o animación (Echevarría, 2011b). Así, la animación lectora se relaciona con la fantasía, la imaginación, y las posibilidades lúdicas que ofrecen lectura y escritura.

De igual modo, hay que tener en cuenta que la animación a la lectura necesita paciencia y constancia por parte del docente, y un ambiente estimulante que propicie el contacto placentero con los libros y que despierte la curiosidad del alumnado en relación a los mismos. Además, es conveniente que se convierta una tarea compartida entre la familia y la escuela. Al respecto, J. García Guerrero, citado por C. González Álvarez (, p. 74) apunta:

En el fomento de la lectura desde el centro escolar hay que desconfiar del éxito inmediato, de los resultados espectaculares que provienen de la aplicación de un

gran número de técnicas motivadoras, lúdicas y festivas de animación a la lectura, sobre todo cuando no forman parte de un proyecto de más largo alcance.

Asimismo, a la hora de fomentar el gusto por la lectura, propiciar oportunidades para desarrollar la lectura creadora es especialmente interesante, ya que se da la posibilidad a los lectores de convertirse en escritores, de forma que la obra literaria se convierte entonces en algo vivo, que puede ser recreado por todo lector (Marín y de la Torre, 1991). En este sentido, y parafraseando a Malaguzzi, la escuela despertaría de forma simultánea el placer de la lectura y el arte de la escritura creativa, convirtiendo al acto de escribir, al igual que el acto de leer, en una aventura fascinante. Leer es vivir pero también lo es escribir, también es sentirse vivo, porque en ambos casos compartimos mundos como emisores o receptores y porque ambos constituyen fuentes de conocimiento pero también de libertad (Cerrillo, 2007).

Por otro lado, no debe olvidarse que la selección de los libros juega un papel de vital importancia ya que, en el caso de que éstos no fueran adecuados, entretenidos o agradables para los destinatarios los demás esfuerzos serían inútiles.

En este sentido, el profesorado deberá atender a los intereses, los gustos y la capacidad de comprensión del alumnado al que irán dirigidos, siendo su labor como mediador de lectura muy relevante. Delibes (1994), citado por Cerrillo y Sánchez (2006, p.17) sostiene:

El tema no tiene por qué ser simple, ñoño ni edulcorado, pero sí ha de caer dentro de su mundo o excitar su imaginación. El tema que elijamos no debe dejarlos insatisfechos ni indiferentes, pero tampoco tiene por qué ser exclusivo para ellos. Quiero decir que un gran tema para un relato infantil será aquel que no sólo encandile a los niños, sino que despierte en el adulto sus nostalgias de infancia o sus sentimientos de entonces (...) La Literatura Infantil que, como hemos dicho, no demanda un estilo propio –salvo en el caso de niños de muy pocos años– sí requiere una determinada extensión... Al niño, inmerso ya en la peripecia, debemos facilitarle el acceso hacia el desenlace, puesto que le encocora cualquier interrupción, cualquier ornamento que frene o desvíe su interés.

Por su parte, M. Puerta (2000, p.169) señala:

No se trata de otra cosa que ofrecer a los jóvenes materiales literarios sometidos a criterios de selección donde primen los criterios artísticos y recreativos que le permitan al docente ser un autentico conocedor de lecturas y al alumno participar de placer de leer y formarse un buen gusto literario.

En definitiva, desde los centros escolares hay que superar la instrumentalización de la literatura al servicio de los contenidos curriculares y apreciar y promover su valor estético y recreativo. Como defienden Bettelheim y Zelan (1983), citados por M. Puerta (2000, p. 168), es necesario permitir al alumnado-lector:

Acceder a mundos mágicos y desconocidos donde la lectura se presenta como la adquisición de un arte arcano que le permitirá descubrir secretos hasta ahora ocultos, que abrirá la puerta de la sabiduría y de esta manera participar en sublimes logros poéticos.

La Literatura en el currículo español de Educación Primaria.

Como se ha comentado, dentro del contexto escolar la instrumentalización de la lectura al servicio los objetivos curriculares es frecuente. De igual modo, la animación lectora como una actividad puntual también es habitual. ¿Hasta qué punto este tipo de prácticas vienen determinadas por el currículo? ¿Refleja éste la importancia de la animación lectora dentro del contexto escolar? A continuación, se analizará el marco legislativo actual en relación a la literatura y la animación lectora para dar intentar encontrar la respuesta de los interrogantes anteriores.

La **LOE**, atiende entre sus fines al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas. De igual modo, dentro de la etapa de Primaria se incluye el desarrollo de hábitos de lectura y se especifica que, para fomentar el mismo, se dedicara un tiempo diario a dicha tarea.

La **Ley 10/2007**, de la lectura, el libro y de las bibliotecas, incluye un apartado destinado a la promoción de la lectura en el que se manifiesta la elaboración, valoración

y actualización de planes de fomento de la lectura por parte del Ministerio. “Estos planes garantizarán la continuidad en el tiempo de las políticas de promoción de la lectura para la consolidación de los hábitos lectores”, al entenderse la lectura como la herramienta básica para ejercer el derecho a la educación y a la cultura.

Esta ley apoya explícitamente al libro y a la labor que los diversos protagonistas del mismo tienen para la sociedad: escritores, traductores, ilustradores, libreros...

A pesar de que ambas leyes manifiestan la importancia de desarrollar el hábito lector, no aluden explícitamente a la promoción del disfrute de la lectura ni de la literatura, ni tampoco a los beneficios que pueden derivarse desde esta última para los lectores. No obstante, constituyen un primer paso para concretar la importancia animación lectora dentro de las diferentes áreas curriculares, lo cual es importante.

Dentro de nuestra comunidad autónoma, la ley mencionada anteriormente tiene su concreción en el **Plan lector de Cantabria**. Este plan, elaborado por la Consejería de Educación, constituye un documento marco en el que se fijan las propuestas generales para mejorar la competencia lectora y desarrollar el hábito lector del alumnado.

Dentro de este plan se señala que una de las funciones de lectura es que potencia la construcción de conocimiento y permite el acceso a la experiencia literaria; además, se asocia la competencia lectora con la competencia comunicativa, la literaria y la semiológica, siendo uno de los objetivos del plan reforzar estas competencias en el alumnado.

En relación al currículo, se recoge que la lectura debe traspasar el área de Lengua Castellana y Literatura e impregnar todo el currículum. Sin embargo, y a pesar de que entre sus pretensiones recoge el descubrimiento y la toma de conciencia del valor de la lectura por parte del alumnado, el documento se centra principalmente en la competencia lectora, pudiendo afirmarse que la animación lectora queda eclipsada por ésta.

Si nos centramos específicamente en el ámbito curricular de Educación Primaria, el **RD 1513/2006** concreta el papel que desempeña la literatura en el currículo español.

En relación a las competencias básicas, se destaca la contribución de la literatura, como obra artística que es, al desarrollo de la competencia cultural y artística.

La literatura tiene un papel importante dentro del currículo, ya que toma forma de área bajo el nombre de “Lengua Castellana y Literatura”. Dentro de esta área, la educación literaria constituye uno de los cuatro bloques de contenidos, y se refleja en los criterios de evaluación de los distintos ciclos, por lo que está presente en todos los cursos de Primaria. En este RD la educación literaria se entiende como:

Una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa, y como un acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias.

Asimismo, dentro del área se explicita, muy acertadamente, que el currículo en esta etapa se centrará en promover experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios.

Por su parte, el **Decreto 56/2007** de Cantabria no añade más matices al RD anteriormente mencionado. No obstante, hace referencia dentro del área de Lengua Castellana y Literatura al Plan Lector “como documento básico y referente indispensable para el desarrollo armónico e interrelacionado de los contenidos de esta materia”.

Estos decretos, principalmente hacen referencia a la literatura de forma instrumental y relacionada con una serie de contenidos que hay que cumplir y unos criterios de evaluación que van a servir para comprobar si finalmente han sido adquiridos por parte del alumnado. No obstante, aunque se hace referencia al fomento de experiencias placenteras de lectura, la visión que se ofrece de la literatura es triste y únicamente la de una asignatura curricular.

Finalmente, la **LOMCE** no añade ningún aspecto a las legislaciones anteriores respecto a la Literatura y solamente se alude a la misma como área escolar, sin prestar atención a su potencialidad estética o su importancia a la hora de promover el desarrollo integral del alumnado y de fomentar el gusto por la lectura. Así, parece que la perspectiva que dicha ley adopta con respecto a la Literatura es puramente didáctica y

más relacionada con la instrumentalización de la misma que, como hemos dicho, del fomento de la lectura.

Así, como se ha observado, las distintas leyes y decretos educativos en ningún caso favorecen la exploración de la dimensión emocional y creativa de la literatura sino que parecen propiciar la instrumentalización de la misma a pesar de que reconocen o, al menos, tienden a recoger la importancia de la animación lectora.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD Y LITERATURA.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Nuestra sociedad, la llamada sociedad del conocimiento y de la información, se caracteriza, entre otros aspectos, por el vertiginoso ritmo de cambio al que se ve sometida. Así, la adaptación y la flexibilización se convierten en fundamentales para los ciudadanos y las ciudadanas a la hora de hacer frente a dichos cambios con éxito, siendo la creatividad una habilidad en alza.

Otra de las características de la sociedad del siglo XXI es la presencia e importancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Estas tecnologías ponen a nuestra disposición abundante cantidad de información y han favorecido que nos veamos expuestos a numerosos estímulos visuales y audiovisuales hasta tal punto que, diariamente, nos vemos bombardeados por los mismos desde los distintos medios de comunicación. En la actualidad, las imágenes se han convertido en una potente forma de comunicación; no obstante, a pesar de que estamos muy familiarizados con las mismas, el grueso de la población las asume sin más y se caracteriza por una falta de reflexión a la hora de *leer* las imágenes.

Dentro del contexto escolar, es necesario dar respuesta a las demandas de la sociedad, anteriormente expuestas. En este sentido, el desarrollo integral del individuo debería ocupar un papel destacado y los aprendizajes más tradicionales, de tipo memorístico, perderían peso en favor de una serie de habilidades necesarias para desenvolvernó con éxito en la vida. El desarrollo de la inteligencia emocional respondería a ambos cometidos por lo que su incorporación en las aulas es apremiante.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, el principal propósito de la presente propuesta didáctica es conjugar el desarrollo de la inteligencia emocional, (concretamente las habilidades de percepción y expresión emocional, comprensión emocional y regulación emocional) con el desarrollo de la creatividad, como ejes vertebrales de la misma; así como promover el gusto por la lectura, utilizando como herramienta fundamental para lograrlo la Literatura Infantil, concretamente los álbumes ilustrados.

En los álbumes ilustrados se combinan texto e imágenes a la hora de contar la historia, desempeñando ambos un papel determinante en la creación del significado; además, los diferentes elementos de los mismos (portada, colores, tipografía, formato, etc.) tienen una función narrativa (Antón Cortés, 2012; Moya Guijarro y Pinzar Sanz, 2007). En este sentido, la lectura de un álbum ilustrado supone entrar en el mundo del arte, al despertar en los lectores innumerables evocaciones y sensaciones (Borda Crespo, 2009). Asimismo, cabe destacar el poder de las ilustraciones de los mismos, que tienden a predominar en el álbum, a la hora de comunicar emociones y avanzar en el aprendizaje emocional y favorecer la educación de la mirada (Borda Crespo, 2009). De este modo, parece que los álbumes ilustrados constituyen un medio muy apropiado para alcanzar las pretensiones de esta propuesta.

En relación a la selección de los álbumes, hay que tener en cuenta que ésta no es una tarea baladí y, por tanto, no puede dejarse en manos del azar. E. Echevarría (2011b) señala que:

Un buen álbum es el que está al alcance de la capacidad de recepción de sus potenciales lectores, sin limitarla ni excederla, y que es capaz de ofrecer por una feliz combinación entre imagen y texto una historia más rica de lo que podría hacerse sólo con palabras y más bella de los que podría lograrse sólo con imágenes

En este caso, la selección se realizó atendiendo a los aspectos señalados con anterioridad, así como a las recomendaciones que González Álvarez (2000) establece específicamente para los niños y niñas de entre seis y ocho años: abundantes ilustraciones, texto breve y sencillo con frases cortas (lo cual no significa que el vocabulario sea empobrecido o infantilizado), y temas relacionados con actividades cotidianas; además, atiende a dos criterios propios relacionados con el enfoque de la propuesta: por un lado, la experimentación de, al menos, dos emociones básicas diferentes por parte de los protagonistas para que el recurso de las emohuellas dé más juego; y por otro, el uso de las ilustraciones para plasmar las emociones de los protagonistas (a través de las expresiones faciales, del uso de los colores, etc.).

En cuanto a esta propuesta didáctica, hay que tener en cuenta que la misma asienta sus fundamentos dentro de uno de los recursos del programa Educación Responsable, desarrollado por la Fundación Botín. Concretamente, se basa en el recurso “Lectura y Emociones” (LEE), dirigido a la etapa de Educación Infantil, cuya finalidad es promover el gusto por la lectura y desarrollar una serie de habilidades emocionales y sociales propuestas para el conjunto del programa.

Las principales características de LEE son: el carácter lúdico y dinámico de las distintas actividades, que favorecen el desarrollo de la creatividad de alumnado; la presencia de un mediador externo al aula que facilita el acercamiento a la lectura e interactúa con el alumnado, involucrándolos en una serie de actividades; y un recurso específico para trabajar las emociones básicas a partir de la lectura, el *emociómetro*.

Mi propuesta mantiene la filosofía y características principales de LEE, constituyendo una primera prolongación del mismo al primer ciclo de Primaria, por la proximidad temporal existente entre ambos niveles educativos. Asimismo, a pesar de que incorpora una serie de características comunes para el ciclo en su conjunto (el mediador, los recursos para trabajar la inteligencia emocional a partir de la lectura o las actividades en familia), también se incluyen materiales específicos para cada uno de los cursos, como son los libros a utilizar o las actividades planteadas a partir de éstos.

De igual modo, dado que mi propuesta se basa en un recurso ya existente, perteneciente a un programa más amplio, ésta debe entenderse como parte de un planteamiento de mayor alcance, que incide y trabaja el desarrollo de la inteligencia emocional a través de distintas áreas escolares. Además, a la hora de desarrollar la misma he tenido en cuenta distintos recursos que la Fundación Botín tiene a su disposición a la hora de desarrollar Educación Responsable, como son una productora y un elenco de actores, ya que para uno de los cursos será necesario crear una serie de vídeos. No obstante, éstos también podrían ser desarrollados por los propios centros escolares.

Finalmente y a modo de recapitulación, recuerdo que los destinatarios de esta propuesta son alumnos y alumnas del primer ciclo de Primaria. A partir de la puesta en marcha de la misma, se pretende desarrollar la creatividad e inteligencia emocional de éstos, incidiendo principalmente en las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo,

sorpresa, asco y enfado), así como fomentar el gusto por la lectura. Para lograrlo, se trabajará principalmente a partir de la lectura de dos álbumes ilustrados distintos para cada curso mediante distintas actividades para el antes, el durante y el después de la lectura. Además, también se proponen una serie de actividades para llevar a cabo con la familia: unas dentro del centro escolar, y otras en el propio domicilio, siendo en este caso comunes a ambos cursos del ciclo.

OBJETIVOS.

- Acompañar y apoyar al alumnado en su desarrollo emocional, cognitivo y social.
- Ofrecer oportunidades al alumnado para practicar sus habilidades de percepción, expresión, comprensión y regulación emocional, principalmente a partir de las emociones básicas.
- Estimular la creatividad y el pensamiento creativo del alumnado, tanto a nivel individual como grupal para facilitar la cooperación y socialización del alumnado.
- Fomentar el gusto por la lectura y la literatura, de forma que el alumnado aprecie la lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de construcción de la propia identidad, y como práctica liberadora.
- Valorar la capacidad creadora del alumnado atendiendo no solo al resultado sino también al proceso que se ha llevado a cabo para lograr tal resultado.
- Promover el desarrollo de una educación compartida entre escuela, familia y comunidad.

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.

Como se ha comentado, dentro de esta propuesta existen una serie aspectos comunes a ambos cursos. Por ello, antes de concretar el trabajo específico que propongo para cada uno de ellos, paso a detallar y explicar estos elementos.

Por un lado, el mediador de la lectura será, en ambos casos, un detective. Éste hará llegar un caso específico al alumnado de cada curso a través de los medios de comunicación, dada su presencia e importancia en la sociedad actual. Cada uno de los casos supondrá el desarrollo de una serie de tareas por parte del alumnado, que se llevarán a cabo, preferiblemente, de forma conjunta al desarrollo de la propuesta. Así, los estudiantes se convertirán en los ayudantes del detective, y el hecho de que conozcan los casos en que se verán envueltos a partir de los medios de comunicación, como un suceso real, favorecerá y aumentará su interés, implicación y motivación con la propuesta.

Por otro lado, para trabajar las emociones básicas se va a utilizar el recurso “*las emohuellas*” que está conformado por dos materiales distintos con usos y formatos diferenciados: uno para trabajar a partir de la lectura de los álbumes ilustrados propuestos y el otro para utilizar con los libros que lean los alumnos, de forma voluntaria, del sistema de préstamos de la biblioteca de aula. En primer lugar, para poder utilizar estos materiales, será necesario que el alumnado de cada curso llegue a un acuerdo en el que se asocie cada una de las emociones básicas con un color diferente y representativo, a su juicio, de tal emoción. A continuación, explico más detalladamente estos materiales:

- Las emohuellas: trabajo a partir de los álbumes ilustrados. [*Identificación emocional, comprensión emocional y creatividad*]

En relación a los álbumes seleccionados para cada curso, este material nos permitirá trabajar la identificación y comprensión emocional propia y ajena, concretamente de los protagonistas de los libros.

Asimismo, para utilizar este recurso, será necesaria la colaboración activa del alumnado en la realización de diferentes elementos que conformarán el mismo, lo que permitirá al alumnado desplegar su creatividad.

En primer lugar, el alumnado, de forma colaborativa y con la ayuda del profesor, creará un zapato para cada una de las emociones básicas (confeccionando, así, un total de seis) ya que, al intentar identificar y comprender las emociones de los protagonistas de los álbumes será como “ponerse en sus zapatos”; y lo decorará de modo que represente, bajo su punto de vista, esas emociones. Para ello, podrá utilizar distintos materiales:

cartulina, goma-eva, fieltro, etc., y tendrá a su disposición diferentes plantillas de zapatos por si las necesitara [Anexo I].

De igual modo, en un mural grande (por ejemplo, de un metro con cincuenta centímetros de ancho por tres metros de largo) el alumno rotulará el nombre de las emociones básicas en columnas separadas, utilizando para ello los colores que se habían asociado previamente a cada una de ellas. Una vez esté finalizado, se colgará en el aula a ras de suelo para que esté lo más accesible posible al alumnado y cada zapato se colocará en el suelo debajo de su correspondiente emoción.

La forma de proceder será la siguiente: tras la lectura de cada álbum ilustrado, el alumnado identificará las emociones que haya vivido el protagonista en el transcurso de la historia; creará, nuevamente de forma conjunta, tantas huellas del pie del protagonista como emociones haya experimentado (de ahí el nombre del recurso) a lo largo de la misma; y las decorará de forma que le caractericen. Una vez hecho esto, colocarán cada huella debajo de la emoción que la corresponda, acompañándola con el nombre del protagonista y con una o más frases que expliquen en qué momento sintió esa emoción (Véase Anexo II).

A medida que vayan surgiendo estas emociones, el profesorado lanzará distintas preguntas al alumnado para vincular las experiencias y emociones de los protagonistas con las propias, de forma que facilite su comprensión (por ejemplo, si el protagonista está muy contento porque ha hecho un amigo nuevo podría preguntarles ¿Cómo os sentiríais si tuvieras un nuevo amigo? ¿Os sentiríais igual que el protagonista? ¿Habéis sentido alguna vez esa emoción? ¿Cuándo? Etc.)

- La ficha de las emohuellas: sistema de préstamos. [*Identificación emocional*]
Este material será utilizado con los libros adquiridos por el alumnado a través del sistema de préstamos del aula para leer en su tiempo libre. Lo último que se pretende con esta propuesta es imponer una serie de actividades a la lectura por puro placer, recreación y disfrute, ya que lo único que conseguiríamos es que el alumnado vinculara la lectura con la obligación. Por ello, este material será de uso voluntario.

El funcionamiento del mismo es el siguiente: tras la lectura de los libros de la biblioteca de aula, el alumnado rellenará la ficha de las emohuellas y la introducirá en un “buzón” que se incluirá en la contraportada de los distintos libros del aula (Véase [Anexo III](#)).

Las fichas están conformadas por tres espacios diferenciados: uno para escribir de forma breve la opinión personal del libro, otro para expresar las emociones que nos ha transmitido la lectura y el último para recoger las emociones que ha experimentado el protagonista. Todo ello servirá de *feedback* para los demás compañeros que podrán acceder a las fichas antes de seleccionar una lectura u otra. Así, estas fichas permitirán trabajar la identificación de emociones propias y ajenas, además de guiar al resto de compañeros a la hora de elegir un libro u otro.

Para plasmar las distintas emociones, el alumnado se servirá de sus propias huellas dactilares (nuevamente de ahí se deriva el juego de palabras que da nombre al recurso) y utilizando pintura de dedo y los colores que se asociaron a cada emoción, dejará constancia de las mismas (Véase [Anexo IV](#)).

Sería conveniente que las fichas estuvieran ubicadas en un lugar dentro de la biblioteca de aula para que el alumnado las tuviera a su disposición dentro de ese contexto propicio de la lectura.

Finalmente, hay que tener en cuenta que para la elaboración del primer material y la explicación del funcionamiento de ambos serán necesarias, al menos, dos sesiones.

Ahora que ya he explicado el funcionamiento de estos recursos, comunes a ambos cursos, y antes de detenerme en expresar el desarrollo concreto de la propuesta para cada uno de ellos; creo que es necesario explicar brevemente cómo se desarrollará la misma en ambos casos.

Para cada uno de los cursos, la propuesta comenzará con el conocimiento del caso en el que se verán envueltos los alumnos, así como la figura del mediador, el detective; y se establecerán los tiempos que se dedicarán para llevar a cabo las tareas encargadas por éste.

Asimismo, antes de comenzar a leer y trabajar a partir de los álbumes propuestos para cada curso, la maestra o el maestro realizará una pequeña presentación sobre qué son los álbumes ilustrados, en la que se recalcará la importancia de tener los ojos bien abiertos para atender y leer tanto las palabras como las imágenes.

Una vez finalizada esta pequeña exposición sobre los álbumes ilustrados, se presentará al alumnado el recurso de las emohuellas y se crearán los materiales derivados del mismo.

A continuación, se procederá a la lectura conjunta de los libros, siendo la maestra o maestro quien realice la lectura en voz alta; y a la realización de las distintas actividades derivadas de cada uno de ellos, así como de las tareas encomendadas por el detective.

En cuanto a los álbumes ilustrados con los que se va a trabajar, los seleccionados son “Cosita Linda” y “Lola con alas” para el alumnado de Primero de Primaria, y “Me llamo Yoon” y “Voces en el parque” para los alumnos y las alumnas de segundo de Primaria.

Para terminar, una vez se hayan realizado las distintas actividades y, por lo tanto, ayudado al detective a resolver el caso, la propuesta culminará tras conocer la resolución del mismo, nuevamente mediante los medios de comunicación.

A continuación, detallo el desarrollo de la propuesta para cada uno de los cursos y la temporalización de la misma. En relación a los tiempos, hay que tener en cuenta que el uso de los mismos debe ser flexible, pudiendo alargarse o reducirse las sesiones si fuera necesario. No obstante, para Primero de Primaria serán necesarias unas dieciséis sesiones, mientras que para Segundo de Primaria se utilizarán veinte aproximadamente.

Primer curso de Educación Primaria.

1. Conocimiento de la figura del mediador y del caso.

La propuesta comenzará con el visionado de una noticia del telediario dentro del aula (véase un ejemplo de guión para el mismo en el Anexo V). Esta noticia narrará la historia de una bruja que ha lanzado un hechizo para hacer desaparecer la alegría en

nuestra ciudad e incluirá una entrevista a un detective, nuestro detective, que está buscándola para obligarla a que detenga este hechizo y, mientras tanto, reclutando a diferentes niños para que reduzcan el efecto de este hechizo e intenten que el mismo no tenga efecto, al menos, en su clase. Dentro de esta entrevista, el detective mencionará que está enviando diferentes paquetes a los distintos colegios de la ciudad con instrucciones sobre cómo ayudarlo para que los alumnos y las alumnas que estén interesados en colaborar con él sepan cómo hacerlo.

Tras ver esta noticia el maestro o la maestra preguntará al alumnado si les gustaría ayudar al detective en este caso tan importante e intentará despertar el interés de éstos en relación al mismo (por ejemplo, puede lanzarles preguntas para que reflexionen sobre qué ocurriría si nadie fuera feliz en toda la ciudad o por qué es importante la felicidad en nuestras vidas).

En el momento en que los alumnos y las alumnas decidan que sí quieren colaborar con el detective, el profesorado les enseñará una paquete que ha recibido el colegio, del cual son destinatarios (sería interesante que el conserje o, si pudiera darse el caso, el cartero del barrio, llegara al aula justo antes de ver el telediario y que, en el momento de hacer la entrega, mencionara que los alumnos eran los destinatarios del mismo, despertando su interés en relación a su posible contenido). El paquete contendrá una carta dirigida al alumnado (véase el Anexo VI a modo de ejemplo), un álbum ilustrado y una caja fuerte, así como una carta para el profesorado que contendría instrucciones para ayudar a sus alumnos con las encomendaciones del detective.

En la carta, el detective explicará al alumnado qué tienen que hacer si quieren ayudarlo. Así, las tareas que les confiará son las siguientes:

- En primer lugar cada alumno de clase se convertirá en el *guardián de la alegría* de un compañero. Para ello, el profesor escribirá el nombre de cada alumno en un trozo de papel y cada niño cogerá uno al azar, convirtiéndose, en secreto, en el guardián del compañero que le haya tocado.
Como guardián de la alegría, deberá prestar especial atención a ese compañero o compañera para “cazar” las situaciones que le impidan estar alegre e intentar favorecer que se sienta feliz (por ejemplo, si en un momento dado observa que su compañero está triste porque los demás no quieren jugar

con él en el recreo, podría invitarle a su casa el fin de semana para jugar juntos) aminorando así los efectos del hechizo.

Además, para cazar esa situación, los guardianes deberán escribirla en una hoja y guardarla en la caja fuerte (en la siguiente página podéis encontrar un ejemplo de cómo realizarla: <http://www.robives.com/blog/papersafe>) que les habría enviado el detective.

Los alumnos serán guardianes de la alegría de sus compañeros hasta que tengan constancia de que el detective ha conseguido detener a la bruja. Asimismo, antes de asignar quién es guardián de quién, profesorado y alumnado pueden acordar cambiar, por ejemplo semanalmente, la persona a quien “guardar”.

Hay que tener en cuenta que esta tarea permitirá al alumnado trabajar la identificación y comprensión emocional, así como favorecer la regulación emocional de sus compañeros.

- El alumnado, con la ayuda de su maestro o maestra, deberá escribir un contra-hechizo para reducir el efecto del que lanzó la bruja e impedir que vuelva a ocurrir algo similar. Esta tarea, por su parte, favorecerá que el alumnado dé rienda suelta a su creatividad.

En cuanto al álbum ilustrado, éste será “Las 3 brujas” de Grégoire Solotareff u otro de temática similar. La intención del mismo, y así lo explicará el detective en la carta, es que el alumnado pueda leerle y encontrar inspiración para llevar a cabo su misión ya que, si los niños del libro han conseguido vencer a tres brujas, ellos mismos también podrán hacerlo. De este modo, se favorecerá que el alumnado aprecie los libros no sólo como elementos de recreo sino también como un recurso útil a la hora de, por ejemplo, resolver una situación.

Esta primera parte de la propuesta (la noticia del telediario, el conocimiento del detective, así como la apertura del paquete y la lectura de la carta y el libro) ocupará, al menos, una sesión.

Por su parte, la misión relativa a los guardianes no se temporalizará, ya se no está enmarcada específicamente dentro del horario escolar. En cuanto a la escritura del hechizo, ésta se desarrollará en una sesión, y la maestra o el maestro serán los

encargados de decidir el momento más adecuado para realizarlo, pudiendo contar con la opinión del alumnado para tomar esta decisión.

2. Breve exposición sobre los álbumes ilustrados.

Antes de comenzar el trabajo con los álbumes ilustrados, el profesor, como se ha explicado con anterioridad, explicará al alumnado la diferencia entre éstos y un libro convencional. Asimismo, destacará el papel que desempeñan las imágenes a la hora de contar la historia y, por tanto, recalcará la importancia de prestarles atención.

Esta exposición no debe durar más de diez minutos, por lo que la sesión continuará con la presentación del recurso de las emohuellas.

3. Conocimiento del recurso “Las emohuellas” y desarrollo de los materiales.

Una vez se haya explicado al alumnado qué son los álbumes ilustrados, se presentarán las dos herramientas que vamos a utilizar para trabajar a partir de las lecturas: las emohuellas, y se procederá a realizar las distintas tareas derivadas de las mismas y anteriormente mencionadas.

La exposición de los álbumes ilustrados, la presentación de las emohuellas y la realización de los distintos materiales se temporalizará en dos sesiones.

4. Álbum ilustrado “Cosita Linda”.

El primer álbum que se leerá será “Cosita Linda” de Anthony Browne. Este álbum es especialmente interesante por la belleza de sus ilustraciones, que contienen mensajes ocultos y adelantan acontecimientos desde la primera página; y por su temática: la amistad entre dos animales muy diferentes (en el Anexo VII puede verse la ficha técnica de este álbum).

La propuesta de actividades para desarrollar a partir de la lectura de este álbum son las siguientes:

▪ **Titulando la historia.** *[Creatividad]*

Antes de leer el álbum, el maestro o la maestra enseñará al alumnado la portada del libro, ocultando el título de la misma. Cuando la hayan observado detenidamente les dejará un tiempo para qué piensen cómo creen que se titula la historia e inventen un posible título para la misma y lo rotulen en consonancia a la portada. Después, la maestra pedirá al los distintos alumnos y alumnas que muestren su selección al resto de compañeros y que expliquen por qué se han decantado por ese título y esa forma de rotular el mismo en lugar de otros.

Esta actividad ocupará una sesión.

▪ **Investigando con lupa.** *[Percepción emocional]*

A lo largo de la lectura, el profesor llamará la atención del alumnado en relación a las distintas ilustraciones incitando al alumnado a descubrir que se esconde detrás de los gestos de las personas, de los colores, las actitudes corporales, etc. Se pretende que éstos expresen las sensaciones que les transmiten pero también llamar su atención en relación al vínculo existente entre los aspectos anteriormente mencionados y la transmisión de emociones (por ejemplo, en un momento dado el gorila se enfada y el color utilizado en toda la ilustración es el rojo. En este caso el maestro podría preguntar al alumnado por qué y para qué habrá utilizado este color el ilustrador el lugar de otro).

Esta actividad se desarrollará durante la lectura de los distintos álbumes ilustrados tanto con el alumnado de Primero de Primaria como con el de Segundo. La duración de la misma dependerá de la extensión del libro y de las reflexiones del alumnado.

▪ **Las emohuellas.** *[Percepción emocional, comprensión emocional, creatividad]*

La recurso de las emohuellas a partir de la lectura de los álbumes ilustrados, cuyo funcionamiento ya se ha explicado con anterioridad, será la primera actividad que se realice después de la lectura en todos los cursos. Así, todas las actividades que se expongan a continuación de ésta, se desarrollarán, igualmente, después de la lectura de los distintos álbumes.

La duración aproximada de esta actividad y la anterior será de una sesión, aunque es probable que pueda alargarse un poco más en función de la implicación del alumnado.

▪ **Quien tiene un amigo tiene un tesoro.** *[Creatividad, percepción y expresión emocional]*

Tener amigos es muy importante para nuestras vidas (y si no que se lo digan al gorila cuando conoció a Linda), incluso podría decirse que éstos son como un pequeño tesoro, por lo que es necesario valorarlos.

En esta actividad, el alumnado tendrá que dibujar la silueta (de la cara o todo el cuerpo) de un buen amigo suyo y después rellenar/decorar esa silueta con el tesoro que “esconde” su amigo, de forma que manifieste su forma de ser, sus emociones..., así como las emociones que evoca en nosotros.

Para realizar este tesoro el alumnado podrá utilizar todo tipo de materiales, desde pinturas hasta trozos de tela, cartulinas, recortes, etc. De igual modo, hay que tener en cuenta que el amigo al que se haga referencia puede ser un compañero de clase o de cualquier otro contexto, incluso su mascota.

Esta actividad se realizará en una sesión.

▪ **Qué pasó después.** *[Percepción, expresión y comprensión emocional]*

Con esta actividad se pretende que el alumnado detecte el orden de diferentes acontecimientos de la historia a través de la asociación de las distintas emociones que ha experimentado el protagonista con los momentos en que han ocurrido esos sucesos en el álbum.

En “Cosita Linda” el gorila experimenta cuatro emociones: tristeza, alegría, enfado y miedo. Para realizar esta actividad, será necesario dividir a los alumnos en cuatro grupos, tantos como emociones experimenta por el gorila.

El maestro entregará a cada grupo una tarjeta, que habrá creado previamente, en la que estará escrita una frase relacionada con la situación en la que el gorila experimentó una de las emociones. Un ejemplo podrían ser estas cuatro frases: el gorila

no tenía amigos, Linda y el gorila se hicieron muy amigos, el gorila rompió la televisión porque no le gustaba la película, los cuidadores amenazaron con llevarse a Linda.

Cuando hayan leído su tarjeta, cada grupo decidirá en voz baja para que no lo oigan el resto de compañeros qué emoción sintió el gorila en ese momento, y elegirá un representante en el grupo para que exprese facial, y también corporalmente si lo desea, esa emoción. Así, los distintos representantes se colocarán enfrente de todos los compañeros de clase para que puedan verlos representar tal emoción.

Mientras los representantes de los distintos grupos expresan la emoción que les corresponda, el maestro irá preguntando a los demás qué emoción está representando cada uno de sus compañeros y a qué momento de la historia puede hacer referencia, pudiendo apuntar en la pizarra las respuestas del alumnado (hay que tener en cuenta que, lógicamente, podrán contestar todos los grupos exceptuando el grupo cuyo representante sea por el que se está preguntando en ese momento).

Finalmente, una vez se haya llegado a un acuerdo sobre las diferentes situaciones y emociones, entre todos reflexionarán sobre el orden de la historia y colocarán a todos los representantes en el orden en que las situaciones y emociones que representan aparezcan en la historia.

Esta actividad se desarrollará en una sesión aproximadamente.

▪ **La banda sonora emocional.** *[Expresión emocional, creatividad]*

En un momento dado de la historia, cuando el gorila se enfada mucho viendo una película, el ilustrador utiliza únicamente el color rojo para expresar el grado de enfado del protagonista.

En esta actividad se pretende que el alumnado represente diferentes escenas vinculadas con las distintas emociones que experimenta el gorila, utilizando para ello la música, principalmente instrumentos de percusión y/o efectos sonoros corporales. Así, se espera que el alumnado cree una pequeña “banda sonora” para las distintas emociones.

Para ello, se dividirá al alumnado en cuatro grupos, tantos como emociones experimenta el gorila, y se asignará a cada uno de ellos una emoción, teniendo que

inventarse cada grupo una pequeña composición que, posteriormente, interpretará delante del resto de sus compañeros. Esta interpretación será grabada por el maestro o la maestra que, posteriormente, montará en un Power Point o vídeo para que el alumnado pueda observar cómo suena su banda sonora dentro de la historia.

El desarrollo de esta actividad ocupará alrededor de una sesión.

▪ **La caja de la alegría.** *[Regulación emocional, percepción emocional, creatividad]*

Al comienzo de “Cosita Linda” el gorila se siente muy triste porque no tiene amigos y Linda le ayuda a que esté alegre. En nuestras vidas podemos estar tristes por razones muy diversas, también podemos tener miedo o estar enfadados hasta tal punto que no seamos capaces de evitar y dejar a un lado esas emociones.

Esta actividad implica la creación de una caja a la que el alumnado pueda recurrir en los momentos en que necesite o quiera estar alegre, de ahí el nombre de la actividad, de forma que este objeto se convierta en un instrumento de regulación emocional externa para los alumnos y las alumnas.

Para desarrollar esta actividad el profesorado, previamente, pedirá al alumnado que lleve a clase la alegría de todas las maneras que considere posibles (mensajes escritos, fotografías, objetos, etc.). Una vez hecho esto, el profesorado llevará una caja del mayor tamaño posible y solicitará al alumnado que la decore con total libertad de forma que sea también representativa de la alegría.

Una vez se haya decorado la caja, el maestro explicará la función de la misma y pedirá a los alumnos y a las alumnas que muestren a sus compañeros todos los elementos que hayan traído, que expliquen porque consideran que son representativos de la alegría, y que, finalmente, los depositen en la caja.

Esta actividad también se desarrollará en una sesión.

▪ **Reescribiendo la historia.** *[Creatividad]*

Esta actividad supondrá la puesta en marcha de la lectura creativa. Para llevarla a cabo se lanzará al alumnado la siguiente hipótesis: ¿Qué pasaría si los cuidadores del zoológico no hubieran encontrado una amiga para el gorila?

Con esta actividad se pretende que el alumnado reinvente la historia escribiendo un final distinto para la misma. A partir de la pregunta anterior y con la ayuda del profesorado, los alumnos y las alumnas reescribirán en gran grupo una nueva historia para el gorila, sin olvidar que el título de la historia debe guardar cierta relación con ésta.

No obstante, hay que tener en cuenta que la hipótesis planteada en esta actividad constituye un ejemplo y que la maestra o el maestro podrá plantear otras si considera que son más oportunas o interesantes.

Par realizar esta historia será necesaria una sesión aproximadamente.

▪ **Cositas lindas.** *[Percepción emocional]*

Esta actividad será la última que se desarrolle en relación a este álbum ilustrado. Las cositas lindas, jugando con el título del álbum, además de existir, como Linda, también pueden decirse.

Para realizar esta actividad el alumnado y la maestra o maestro se sentarán formando un círculo; además, será necesario un ovillo de lana.

La forma de proceder es la siguiente: la maestra o el maestro, agarrando la punta final de uno de los ovillos, mencionará una situación que la haga feliz en relación a uno de los alumnos y le lanzará el ovillo (por ejemplo: Soy feliz cuando escucho cantar a Luis); éste tendrá que hacer lo mismo en relación a otro compañero o compañera y así sucesivamente. Para que la actividad llegue a su fin, será necesario que todo el alumnado haya recibido, al menos, una cosita linda. Asimismo, la actividad podrá constar de una sola “ronda” o de varias en función del interés y disposición del alumnado.

Finalmente, cuando se haya terminado la(s) ronda(s), todos, maestra/o y alumnado, estarán enredados por los hilos del ovillo, de forma que éstos representen y manifiesten de forma visual todos los momentos felices que les unen. Así, enredados, podrán reflexionar al respecto.

Esta actividad se desarrollará en unos 15 minutos.

5. Álbum ilustrado “Lola con alas”.

El segundo y último álbum ilustrado para trabajar con Primero de Primaria será “Lola con alas” de Polly Dunbar, en el que colores y emociones se funden para contar la historia (véase la ficha técnica en el Anexo VIII).

En relación a este álbum se realizarán las actividades que se explican a continuación:

▪ **Inventando la historia.** *[Creatividad]*

Esta actividad se realizará antes de leer este álbum ilustrado. Para llevarla a cabo, la maestra o maestro comunicará al alumnado el título del próximo álbum que van a leer: Lola con alas. Una vez hayan escuchado el título del mismo, de forma individual inventarán un posible argumento para este libro.

. Cuando todos tengan decidido su particular argumento, cada alumno expondrá al resto de la clase su historia. Seguidamente y una vez se hayan escuchado las diferentes propuestas, entre todos intentarán decidir qué argumento de todos los expuestos parece el más apropiado.

Esta actividad ocupará alrededor de una sesión.

▪ **Investigando con lupa.** *[Percepción emocional]*

La presente actividad se desarrollará a lo largo de la lectura siguiendo las pautas anteriormente mencionadas. En este caso, se prestará especial atención al uso de los colores.

▪ **Las emohuellas.** *[Percepción emocional, comprensión emocional, creatividad]*

Al igual que en el caso de la actividad anterior, esta actividad se llevará a cabo tal y como se ha expresado en el álbum anterior y, nuevamente, será la primera que se desarrolle después de la lectura del álbum. De nuevo, esta actividad y la anterior ocuparán aproximadamente una sesión.

▪ **El cuadro de la alegría.** *[Expresión emocional, regulación emocional, creatividad]*

La protagonista de este álbum ilustrado, Lola tiene en su habitación un cuadro muy alegre que, incluso, la ayuda y anima a dejar de estar triste.

En esta actividad, el alumnado creará, de forma colaborativa, un cuadro de la alegría que se colgará en el aula y al que puedan recurrir cuando queramos estar más alegres, como hace Lola.

Una vez se haya terminado el cuadro, todos los alumnos y alumnas de la clase crearán el cuadro viviente de la alegría a partir del cuadro inicial, que podría mantener una estructura similar a éste y del que todos serán protagonistas, al igual que Lola cuando se cuele en el cuadro de su habitación. Para ello, será necesario que el alumnado se pinte, decida qué tipo de atuendo llevar, qué podrá ser más concreto o abstracto en función del alumnado, la posición de los distintos integrantes, etc.

Cuando se hayan acordado las decisiones anteriores, esta obra artística viviente se expondrá a toda la comunidad escolar. Asimismo, sería interesante que, previamente, el alumnado hubiese creado una banda sonora para el cuadro y exponer ambos de forma conjunta al resto de compañeras y compañeros del centro.

De igual modo, si el cuadro viviente de la alegría se fotografiase y pudiera ser expuesto junto con la banda sonora del mismo en un museo o galería de arte de la propia ciudad, resultaría especialmente gratificante para el alumnado.

Esta actividad ocupará varias sesiones y su duración variará en función de si finalmente se realiza la banda sonora de la misma o no. En cualquier caso, la duración aproximada será de unas dos o tres sesiones.

▪ **Imagina si...** *[Creatividad, regulación emocional]*

En esta actividad, el profesorado planteará al alumnado las siguientes cuestiones: ¿Qué hubiera pasado si Lola no hubiese pinturas en casa? ¿Qué podría haber hecho para estar contenta?

Con esta actividad, se pretende que el alumnado dé rienda suelta a su creatividad e imagine, de forma individual, la mayor cantidad de alternativas posibles a las que Lola, o ellos mismo si se diera el caso, podrían recurrir para estar alegres.

Finalmente, las distintas opciones propuestas por el alumnado, pueden recogerse en mural para tenerlas presentes.

La duración de esta actividad será unos veinte minutos.

▪ **Una pintura emocionante.** *[Percepción y expresión emocional, regulación emocional, creatividad]*

En ocasiones estamos alegres, otras veces estamos enfadados, también podemos estar tristes o experimentar numerosas emociones que pueden influir y, en ocasiones, eclipsar nuestro estado de ánimo y quehacer diario y que es importante regular.

Con la presente actividad se pretende que el alumnado pueda canalizar sus emociones utilizando, para ello, la pintura.

Para realizar esta actividad, será necesario colocar, en un lugar de clase, dos cartulinas DIN A2 unidas a una altura que sean accesibles para el alumnado, cerca de las cuales se situarán varias mesas con cuantos materiales se nos ocurran (lápices de colores, rotuladores, pintura de dedo, papel de cebolla, algodón, etc.).

La dinámica es la siguiente: los alumnos y alumnas recurrirán a este espacio en los momentos que lo necesiten, cuando crean que sus emociones, independientemente de cuáles sean, los desbordan o interfieren en el desarrollo normal de la clase. Para “librarse” de ellas utilizarán la expresión artística como una forma de desahogarse, de regular esas emociones.

Hay que tener en cuenta que no habrá un espacio diferenciado y específico para cada una de las emociones sino que el alumnado las expresará con total libertad en el lugar que considere adecuado, formando así una obra conjunta, su pintura emocionante.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado con anterioridad, esta actividad no estará enmarcada en un tiempo determinado sino que, como se ha comentado, se recurrirá a ella siempre que sea necesario.

▪ **Alfabetograma.** *[Creatividad]*

En esta actividad se pretende que el alumnado cree, con la ayuda del profesorado y de forma conjunta, un poema cuyo primer verso corresponderá con el título del álbum ilustrado que estamos leyendo: Lola con alas.

Sin embargo, la invención de este poema deberá seguir una regla: cada verso deberá comenzar con la letra siguiente del alfabeto en relación con la letra que empiece el verso anterior y preferiblemente se utilizarán versos cortos. La extensión del poema dependerá de la implicación e interés del alumnado. No obstante, un poema de seis u ocho versos ya sería adecuado.

El profesorado podrá versionar esta actividad si así lo desea. Por ejemplo, cada verso podría empezar con la última letra del verso anterior.

Esta actividad se desarrollará en unos veinte minutos.

▪ **La palabra mágica.** *[Creatividad]*

Con esta actividad, se pretende que las alumnas y los alumnos creen una historia a partir de una palabra seleccionada al azar.

Para comenzar esta actividad, la maestra o el maestro pedirá al alumnado que digan diez palabras (aproximadamente) que aparezcan en el álbum leído: Lola con alas, las cuales serán escritas por el profesorado en la pizarra.

Seguidamente, el profesor anotará cada una de ellas en un trozo de papel y las meterá en una caja, y dividirá al alumnado en grupos de cinco componentes. Cada grupo deberá coger un trozo de papel y escribir en vertical la palabra que les haya tocado en una hoja aparte.

Cuando todos los grupos hayan escrito su palabra en vertical, deberán escribir una palabra que empiece con cada una de esas letras. Por ejemplo, si la palabra que les tocó fue sombrero, podrían escribir: silla, ombligo, maleta, bigote, revista, estuche, raqueta, oso.

Finalmente, cada grupo deberá inventar una historia que contenga todas esas palabras y contársela al resto de los compañeros. El maestro podrá decidir si prefiere que se pongan de acuerdo en el argumento de la historia de forma oral o escrita.

La duración aproximada de esta actividad una sesión.

▪ **Emociones que hacen volar.** *[Percepción y expresión emocional, comprensión emocional, creatividad]*

En la portada del libro “Lola con alas”, Lola tiene unas alas de colores con las que se cuela en el cuadro de su cuarto. Podríamos decir que son las alas de la alegría ya que gracias a ellas Lola está más contenta. ¿Cómo serían las alas del miedo? ¿Y las del asco? ¿Y las de la tristeza? ¿A qué lugares llevarían a quienes se las pusieran?

Para llevar a cabo esta actividad, que será la última que se desarrolle en relación a este álbum y también a este curso, se dividirá al alumnado en cinco grupos, tantos como emociones básicas si exceptuamos la alegría, y se asociará a cada uno de ellos una de esas emociones salvo esta última. Además, será necesario que cada grupo guarde en secreto la emoción que se le ha asignado.

Se entregará a cada grupo dos cartulinas DIN A3 en las que deberá dibujar unas alas que, posteriormente decorará en función de la emoción que le haya tocado. Asimismo, deberán decidir el lugar al que esas alas llevarían a quien se las pusiera (teniendo en cuenta la emoción que representan las mismas)

Finalmente, una vez estén decoradas y se haya elegido el destino de las mismas, los integrantes de cada grupo elegirán a un representante que se pondrá las alas, dirá al resto cuál es su destino, y, con las alas puestas, “volará” al destino seleccionado. Cuando digo volará me refiero a que, simulando que vuela, intentará expresar corporalmente la emoción que las alas tratan de representar.

El resto de compañeros, teniendo en cuenta la estética de las alas, la expresión corporal de los distintos representantes y el destino final, tendrán que adivinar de qué emoción se trataba.

El desarrollo de esta actividad se temporalizará en una sesión.

6. Resolución del caso del detective.

Una vez se hayan desarrollado todas las actividades planteadas para los álbumes ilustrados, así como las tareas encomendadas por el detective, será el momento de dar a conocer al alumnado la resolución del caso de la bruja y los robos de la alegría.

En esta ocasión, la resolución del caso llegará a oídos del alumnado a través de una carta en la que les explicará que finalmente ha conseguido atrapar a la bruja y que el profesorado podrá escribir siguiendo una estructura similar a la de la primera carta. Además, les agradecerá la ayuda que les ha prestado y les indicará que es el momento de que lancen su contra-hechizo, el cual dará fin a la propuesta.

Segundo curso de Educación Primaria.

1. Conocimiento de la figura del mediador y del caso.

En esta ocasión, la propuesta comenzará a través de la lectura de una noticia de prensa (véase Anexo IX). En esta noticia se contará un suceso que está teniendo lugar en nuestra ciudad: un ladrón, de momento sin identificar, está robando las palabras de los libros de Literatura Infantil, por lo que ha sido apodado “*el ladrón de palabras*”; además, ha comenzado a extenderse el rumor de que, incluso, quiere robar a los niños sus propias palabras con las consecuencias que esto tendría para sus vidas (no podrían decir cómo se sienten qué piensan, etc.).

En relación a la presentación de la noticia, sería especialmente interesante contactar con algún periódico provincial para que se incluyera la misma en varios ejemplares, que serían los que les mostráramos al alumnado, ganando así mayor credibilidad.

Tras leer la noticia, el profesorado comentará la misma con el alumnado para indagar en las opiniones de éstos al respecto e intentar acrecentar su interés en para resolver esta situación. Tras esta conversación y buscando enganchar más al alumnado, sería adecuado animarles a buscar en la biblioteca de aula para comprobar si los libros de clase aún mantienen sus palabras.

Todo lo anteriormente mencionado se desarrollará en una sesión aproximadamente.

Pasadas una o más clases, incluso podría transcurrir un día, será el momento adecuado para que el alumnado conozca al detective, ya que su interés estará muy reciente. Para ello, sería conveniente que, por ejemplo, al terminar el recreo y cuando fuera a comenzar la clase, a ser posible el cartero o en su lugar algún otro trabajador del colegio, entregara al profesorado un paquete que habrían enviado a la clase y que incluirá numerosos álbumes ilustrados, un cofre y una carta dirigida al alumnado por parte del detective (véase el Anexo X a modo de ejemplo).

En esa carta, el detective les explicará que está colaborando con la policía para resolver el caso del ladrón de palabras y que, si quieren, ellos mismos podrán convertirse en sus ayudantes y propiciar que los robos tengan el menor efecto posible. Esta carta, además, incluirá una serie de tareas mediante las que los alumnos y alumnas podrán ayudarles. Así, estas tareas son las siguientes:

- En primer lugar, los alumnos tendrán que reescribir la historia de numerosos álbumes ilustrados que se han visto afectados por estos robos, para evitar que se queden “vacíos” para siempre. Para ello, se dividirán en grupos de tres alumnos y juntos reescribirán estos libros, para lo que deberán tener en cuenta que en los álbumes ilustrados tanto las imágenes como las palabras cuentan y que no deben contar lo mismo.

Estos álbumes, que estarán incluidos en el mismo paquete de la carta, serán álbumes ilustrados sin texto, aunque, evidentemente, este dato no será revelado al alumnado (véase en el Anexo XI una selección de los álbumes que podrían utilizarse).

Con esta actividad, se favorecerá el desarrollo de la creatividad del alumnado que se convertirá en escritor-lector, asimismo esta actividad podría poner en

marcha habilidades como la identificación o comprensión emocional ya que, a la hora de contar la historia, puede que el alumnado preste atención a las emociones de los protagonistas.

- En segundo lugar, las alumnas y alumnos deberán elegir diferentes palabras (no hay que limitar la elección, cuantas más mejor) relacionadas con emociones, sentimientos... o todo aquello que les interese y que consideren que son importantes conservar. En este sentido, las distintas elecciones deberán ser justificadas aludiendo a por qué son importantes para ellos.

Una vez estén decididas todas las palabras que quieran mantener a salvo del ladrón, el alumnado las introducirá en el cofre entregado por el detective para evitar que desaparezcan si el ladrón, finalmente, intentara robarles las palabras a las niñas y niños.

La primera parte de la propuesta relacionada con la noticia probablemente ocupará algo menos de una sesión, y lo mismo ocurrirá con la carta del detective.

En cuanto a las distintas misiones encargadas por el detective, cada una de ellas se temporalizará, al menos, en una sesión.

2. Breve exposición sobre los álbumes ilustrados.

Esta parte de la propuesta se desarrollará siguiendo las mismas pautas planteadas para el alumnado de Primero de Primaria.

3. Conocimiento del recurso “*Las emohuellas*” y desarrollo de los materiales.

Al igual que en el caso anterior, esta fase de la propuesta se desarrollará y temporalizará tal y como se ha planteado para el cursos anterior.

4. Álbum ilustrado “Me llamo Yoon”.

El primer álbum ilustrado que se leerá en Segundo de Primaria será “Me llamo Yoon” de Helen Recorvits (véase la ficha del mismo en el Anexo XII). Este álbum

ilustrado, además de permitir trabajar las diferentes variables de la propuesta, añade la posibilidad de incorporar la perspectiva intercultural, lo cual le hace más atractivo. No obstante, hay que tener en cuenta que éste álbum tiene una dificultad añadida para el alumnado, y es que las expresiones emocionales faciales no son tan fácilmente deducibles, en comparación con otros álbumes, al ser la protagonista una niña asiática.

A partir de este álbum, se proponen las siguientes actividades:

▪ **Las emociones están en todas partes.** *[Percepción emocional]*

La presente actividad se desarrollará antes de la lectura del álbum. Con ella, se pretende que el alumnado trate de augurar las posibles emociones que experimentará la protagonista del libro mediante la observación de la portada del mismo.

Para ello, el profesorado enseñará al alumnado la portada del álbum en cuestión y preguntará al alumnado cómo cree que se siente la niña que aparece en la misma y, en consecuencia, cómo se sentirá a lo largo de la historia. Probablemente, deducir el estado emocional de Yoon a partir de esta imagen puede resultarles un tanto difícil. En este caso, el alumnado podría hacer las predicciones basándose en su propia experiencia. Por ejemplo, podríamos preguntarles qué creen que está haciendo Yoon: ¿Está escribiendo? ¿Dibujando? ¿Qué escribe o dibuja? ¿Cómo os sentís vosotros cuando lo hacéis? Etc.

El desarrollo de esta actividad ocupará unos veinte minutos.

▪ **Investigando con lupa.** *[Percepción emocional]*

Esta actividad se desarrollará durante la lectura del álbum siguiendo las pautas anteriormente mencionadas.

▪ **Las emohuellas.** *[Percepción emocional, comprensión emocional, creatividad]*

Nuevamente, como en el caso anterior, esta actividad se llevará a cabo tal y temporalizará tal y como se ha expuesto en relación al curso de Primero de Primaria.

▪ **Hoy quiero ser...** *[Percepción emocional, creatividad]*

Yoon, la protagonista del primer álbum propuesto, quería ser diferentes cosas (un pájaro, una magdalena, etc.) en función de su estado de ánimo.

De igual modo, para desarrollar esta actividad, el alumnado, teniendo en cuenta su estado emocional, tendrá que decidir qué quiere ser (puede ser un animal, un objeto...).

Una vez tomada esta decisión, el profesorado pondrá a disposición de los alumnos y las alumnas diferentes materiales (bolsas de plástico, cartulina, pinturas, telas...) para caracterizarse.

Para terminar, los demás alumnos pueden intentar averiguar cómo se sentía ese compañero o compañera para “disfrazarse” así y, finalmente, el alumnado será quién explique su elección al resto.

La actividad se realizará en un sesión aproximadamente.

▪ **La metamorfosis.** *[Creatividad]*

Esta actividad está directamente vinculada con la decisión tomada en la tarea que la precede.

A partir de la misma, se pretende que el alumnado se auto-describa mientras su cuerpo se transforma en el objeto, animal o cosa que había elegido en la actividad anterior. Para ello, pueden escribir un pequeño guión o bien improvisar.

Por ejemplo, si hubieran elegido un pájaro podrían comenzar así: mis brazos comienzan a hacerse más grandes y mis piernas más pequeñas. Mi boca se endurece y alarga, se me cae el pelo de todo el cuerpo, etc.

Esta actividad necesitará, al menos, una sesión.

▪ **El idioma de las emociones.** *[Percepción y expresión emocional, creatividad]*

En el álbum ilustrado, Yoon no quería escribir su nombre en español porque no la gustaba. En coreano su nombre la parecía alegre, además significaba sabiduría resplandeciente, así que la gustaba mucho más.

Con esta actividad se pretende que el alumnado escriba cada una de las emociones básicas en un idioma inventado, de forma que la propia escritura refleje esa emoción. Para ello, será necesario dividir al alumnado en seis grupos, tantos como emociones básicas; y asociar cada una de ellas, de forma secreta para el resto de compañeros, a uno de los grupos.

Así, el alumnado de los distintos grupos tendrá que escribir la emoción que se le haya asignado en un idioma inventado (usando símbolos, letras desconocidas, etc.) de forma que, bajo su punto de vista, exprese esa emoción, y que una persona que la vea escrita y no conozca ese “idioma” pueda averiguar qué significa. De esta forma, cuando todos los grupos tengan escrita su emoción, los demás compañeros tratarán de descifrar su significado.

Finalmente, si los alumnos están entregados a la actividad, el profesorado podría sugerir que escribieran, en este caso de forma individual, su propio nombre en un idioma imaginario e inventaran un significado para el mismo.

El desarrollo de esta actividad se llevará a cabo en una sesión.

▪ **Des-emociónate.** *[Identificación emocional, comprensión emocional, regulación emocional]*

En ocasiones, las emociones pueden aferrarse tanto a nosotros que no nos permiten continuar con normalidad nuestra vida. Por ejemplo, Yoon estaba tan triste por haber dejado de vivir en Corea que la costó empezar a disfrutar de su nueva vida y ser feliz.

Con esta actividad, se pretende que el alumnado tenga opciones a su alcance a las que pueda recurrir cuando quiera controlar una emoción concreta porque interfiere en el desarrollo normal de su día.

Para llevarla a cabo, se necesitarán seis cartulinas DIN A3 de los colores con los que se haya asociado cada una de las emociones básicas al comienzo de la propuesta y se dividirá al alumnado en seis grupos.

El profesorado entregará una cartulina a cada grupo, al que se asociará una emoción (la del color de la cartulina que les haya tocado). Seguidamente, dibujará un círculo, lo más grande posible, que recortará y al que unirá una cuerda de lana de un metro de longitud aproximadamente, de tal forma que parezca un globo.

Cuando tengan los seis globos listos, las alumnas y alumnos que conforman cada grupo escribirán en su globo distintas situaciones que les hacen sentir dicha emoción y después entregarán los globos al maestro o maestra. En este momento, el profesorado leerá a toda la clase las distintas situaciones asociadas a las diferentes emociones y hará que el alumnado reflexione al respecto: ¿por qué estas situaciones pueden causar esta emoción? ¿Puede causar esta situación otra situación diferente? Etc., de forma que favorezca la comprensión emocional del alumnado.

A continuación, entre todos, buscarán alternativas que nos permitan hacer frente a esas emociones y situaciones y las escribirán en pequeños trozos de papel rectangulares.

Finalmente, los globos se colgarán en la clase (muchas clases tienen una especie de tendal que sería muy útil para colgar los globos y que estuvieran visibles y accesibles para el alumnado) y se unirá a las cuerdas de los mismos las distintas opciones escritas para cada emoción.

Así, el alumnado podrá recurrir a las distintas soluciones propuestas para cada situación que les permitirán hacer que sus emociones “vuelen”, desaparezcan.

Esta sesión se temporalizará en una sesión aproximadamente.

▪ **Coloreando las emociones.** *[Identificación emocional, expresión emocional, creatividad]*

Ésta será la última actividad que se desarrolle en relación al álbum “Me llamo Yoon”. Con ella, se pretende que el alumnado asocie distintas ilustraciones del álbum (Anexo XIII) con diferentes colores en función de las emociones que les transmitan.

A la hora de llevar a cabo esta actividad, será necesario dividir al alumnado en seis grupos (o más si el maestro o maestra considerara oportuno añadir más ilustraciones) y se entregará a cada uno de ellos una ilustración. Cada grupo, deberá prestar atención a la imagen que le haya tocado y atendiendo a las emociones que le transmite asociarla con un color.

Seguidamente y para concluir la actividad, cada grupo explicará y justificará al resto de compañeras y compañeros cuál ha sido su elección en base a la ilustración.

La actividad se desarrollará en unos veinte minutos.

5. Álbum ilustrado “Voces en el parque”.

El otro álbum ilustrado que se utilizará en esta propuesta para Segundo de Primaria será “Voces en el Parque”, de Anthony Browne. Este álbum (véase la ficha técnica en el Anexo XIV) narra la historia de una tarde en el parque desde cuatro puntos de vista distintos, utilizando todos los elementos disponibles para marcar y transmitir un mensaje diferenciado en cada caso (desde la tipografía utilizada a los colores, pasando por las propias imágenes, la portada, etc.), lo que le hace especialmente interesante bajo mi punto de vista.

Las actividades planteadas a partir de este álbum son las siguientes:

▪ **Adivina quién.** *[Percepción emocional, creatividad]*

La presente actividad se desarrollará antes de la lectura del libro. Para realizarla, serán necesarios diferentes elementos que llevan los personajes del libro a lo largo de la historia (por ejemplo, para la madre de Carlos un sombrero rojo, un pañuelo de colores, y un collar; para el padre de Mancha un gorro negro y una bufanda roja; para Carlos una flor, y para Mancha un jersey de colores llamativos y una goma de pelo para hacerse una coleta) y que se pondrán cuatro alumnos o alumnas (será necesario un alumno o alumna que tenga el pelo suficientemente largo como para hacerse una coleta).

En primer lugar, se explicará al alumnado que el próximo álbum que va a leerse está formado por cuatro personajes que van a encarnar, al menos en el atuendo, cuatro de sus compañeros o compañeras.

A continuación, cuando las alumnas y alumnos ya estén caracterizados, el resto tendrá que intentar adivinar qué tipo de personaje es cada uno (una niña, un abuelo, etc.) así como las emociones que experimentará el mismo a lo largo de la historia, basándose para ello en la caracterización de sus compañeros y justificando su respuesta.

Esta actividad se desarrollará en una sesión aproximadamente.

▪ **Investigando con lupa.** *[Percepción emocional]*

Esta actividad se llevará a cabo siguiendo la misma línea que se ha comentado con anterioridad. Sin embargo, en este caso el alumnado tendrá que centrar su atención en numerosos elementos (tipografía diferenciada, uso diferenciado de los colores para los mismos lugares en función del personaje, etc.).

▪ **Las emohuellas.** *[Percepción emocional, comprensión emocional, creatividad]*

Al igual que en la actividad anterior, ésta se desarrollará siguiendo las pautas expuestas para Primero de Primaria.

▪ **Voces en el parque.** *[Identificación emocional, expresión emocional, creatividad]*

Para esta actividad será necesario acudir a un parque cercano al centro escolar, por lo que sería conveniente contar con más de un docente (lo ideal sería que asistieran un total de cuatro maestras o maestros).

En primer lugar, el alumnado se sentará en silencio y con los ojos cerrados en una zona verde del parque alrededor de un minuto. A continuación, de uno en uno, irán comentando en voz alta las emociones que les ha transmitido este ambiente.

Seguidamente, se dividirá al alumnado en cuatro grupos que, grabadora en mano y acompañados por una maestra o maestro, irán registrando los sonidos del parque en la grabadora (viento, conversaciones, ruido de los columpios, etc.) y volverán al colegio.

Una vez en el aula, cada grupo escuchará y anotará los sonidos grabados en una hoja, así como las emociones que les transmiten los mismos para, finalmente, escribir de forma conjunta su historia basada en las voces del parque.

Finalmente, se leerán las distintas creaciones y se comentarán las similitudes o diferencias presentadas por las mismas. Además, se escogerá un título y se creará una portada de forma conjunta para todas ellas, de manera que se termine desarrollando un libro, que se guardará en la biblioteca de aula, con una estructura similar a la de “Voces en el parque”.

Esta actividad se temporalizará en dos sesiones.

▪ **Reinventando emociones.** *[Creatividad]*

En relación a los protagonistas de este álbum, podríamos decir que cada uno representa una emoción distinta. Así, el padre de Mancha podría simbolizar la tristeza, Mancha la alegría, la madre de Carlos el enfado y este último el miedo, aunque no estaría tan claro como los demás casos.

Con esta actividad se pretende que el alumnado, de forma individual y utilizando las emociones anteriormente mencionadas (tristeza, miedo, alegría y enfado), escoja dos de ellas y, a partir de la unión de las mismas, cree una nueva palabra, invente un significado para ella y realizará una creación que la represente.

Para terminar la actividad, el alumnado enseñará y explicará al resto qué ha realizado.

El desarrollo de esta actividad ocupará una sesión aproximadamente.

▪ **La música que hay en ti.** *[Expresión emocional, identificación emocional, creatividad]*

A la hora de desarrollar esta actividad será necesario asociar, de forma equilibrada, a cada alumna y alumno con uno de los personajes del álbum. Por ejemplo, si en el aula hay veintiocho alumnos se vinculará a siete con cada personaje.

Para ello, se escribirán los nombres de los personajes en pequeños trozos de papel de los cuales el alumnado tendrá que ir escogiendo uno. Así, cuando el alumnado sepa qué personaje le ha tocado, deberá elegir, de manera individual, un elemento sonoro que se identifique con el carácter y emociones que experimenta el mismo en la historia (puede ser un instrumento musical, objetos del día a día, el propio cuerpo, etc.).

Una vez se haya tomado la decisión, de uno en uno, el alumnado hará sonar su elemento sonoro para que el resto de compañeros traten de averiguar cuál era su personaje.

Finalmente, el alumnado que posea el mismo personaje formará un grupo, conformando un total de cuatro, así, cada uno de los grupos, con los distintos elementos que habían seleccionado anteriormente de forma individual, creará una pequeña melodía representativa, bajo su punto de vista, de su personaje que posteriormente interpretará para toda la clase.

Esta actividad necesitará, al menos, una sesión.

▪ **Limerick.**² [*Creatividad*]

Con esta actividad, se trata de crear un pequeño poema que juegue con el absurdo. Para llevarla a cabo será necesario mantener las agrupaciones de la actividad anterior.

Cada grupo creará, de forma colaborativa, un poema de cinco versos (podrá realizar tantos intentos como considere oportunos) basado en el personaje que les había tocado en la actividad anterior.

Intentando que los versos rimen y jugando con el sinsentido, el alumnado deberá escribir lo siguiente en cada uno de los versos: en el primero se definirá al protagonista, en el segundo se expresará una característica del personaje, en el tercero y en el cuarto se manifestará una emoción que el personaje transmita a los observadores o a los demás personajes de la historia, y en el quinto un final divertido que puede incluir, incluso, una palabra inventada.

Por ejemplo, un limerick relacionado con la madre de Carlos podría ser el siguiente:

Una señora muy malhumorada
siempre iba peripuesta y muy arreglada.

Era la señora tan pesada que allá donde fuera nadie la aguantaba

² Adaptado de la “Gramática de la Fantasía” de Gianni Rodari, p.63-72.

y hasta los árboles del parque al verla se enfadaban.

Por eso le pedimos: ¡Señora quédese en su casa!

Tal y como afirma Rodari en relación al limperk (2008, p.65) “cuando se trata de un *nonsense*, cualquier pedantería estaría fuera de lugar. Se produce la estructura del <<Limerick>> sólo porque es fácil, reconocible, y lleva infaliblemente a un resultado, no para cumplir con un deber escolar”.

Para terminar la actividad, cada grupo leerá a los demás su pequeña composición.

El desarrollo de esta actividad se temporalizará en una sesión aproximadamente.

▪ **Construyendo nuestro propio parque.** [*Percepción emocional, regulación emocional*]

En la primera actividad desarrollada después de la lectura, profesorado y alumnado fueron de visita al parque. A partir de esta actividad, experimentaron distintas emociones asociadas a los lugares y los sonidos escuchados en este.

Con esta actividad, se pretende recrear aquellos lugares y sonidos reconfortantes para el alumnado en un pequeño rincón del propio aula, de forma que el alumnado pueda recurrir a él si desea regular sus emociones.

Así, en primer lugar será necesario identificar esos lugares y sonidos (por ejemplo, la zona verde con sus flores, el sonido de los pájaros o las risas de los niños) para finalmente plasmarlos en el aula.

En este sentido, una vez se hayan identificado estos elementos, el alumnado únicamente tendrá que recrearlos teniendo a su disposición, para ello, todo tipo de materiales (cartulinas de colores, papel de seda, materiales reciclables, etc.). Además, este espacio dispondrá de un radio-cd para poder escuchar los sonidos elegidos, previamente grabados.

Esta actividad se desarrollará en un par de sesiones aproximadamente.

6. Resolución del caso del detective.

En esta ocasión, la resolución del caso se dará a conocer al alumnado a través de una nueva noticia de periódico (Anexo XV) que el maestro llevará a clase. Nuevamente, sería muy interesante contar con la colaboración de alguno de los periódicos de la ciudad de forma que editaran la misma dentro del periódico normal.

Además, el detective les enviará otra carta para agradecerles su ayuda que el profesorado podrá escribir siguiendo una estructura similar a la primera carta.

Actividades propuestas para desarrollar en familia.

Además de las actividades desarrolladas dentro del aula, esta propuesta incluye una serie de actividades para desarrollar con las familias. En este caso, las actividades que se proponen se dirigen al alumnado de ambos cursos y podemos encontrar propuestas para desarrollar en el propio domicilio, así como actividades para llevar a cabo en colaboración con los centros escolares. A continuación, paso a detallar cada una de ellas.

▪ **Escritura emocionante: el libro viajero y el libro de las emociones.**
[Creatividad, percepción emocional y expresión emocional]

Esta actividad implica un trabajo conjunto entre las distintas familias del alumnado y supone la creación de dos libros: el libro viajero y el libro de las emociones.

Por un lado, el libro viajero implica la escritura de una historia conjunta por parte de las distintas familias. La maestra o maestro únicamente dará el formato material del mismo, es decir, escogerá un título y decorará la portada.

Cada semana una familia se llevará el libro a casa y tendrá que continuar la historia en base a lo que haya escrito la familia anterior, siendo la primera familia la que decida el rumbo de la historia a partir del título de la misma. Para ello, todas las familias dispondrán de una página por las dos caras, una para el texto y otra para las ilustraciones, las cuales adoptarán, preferiblemente, un carácter táctil en el sentido de

que se realicen utilizando diversos materiales que permitan jugar con las texturas (papel de seda, papel de aluminio...).

Finalmente, El libro termina cuando todas las familias hayan colaborado en la historia, por lo que habrá que informar a la última familia de que su contribución supondrá el final de la misma. Así, una vez se haya terminado el libro, sería interesante realizar una reunión conjunta en el centro a la que asista todo el alumnado con sus familias para leer la historia final. Además, cuando el libro se haya acabado, éste pasará a formar parte de la biblioteca de clase.

En relación al libro de las emociones, éste acompañará a las familias en el mismo período que el libro viajero y tendrá un formato similar. La única diferencia entre ambos será que, en esta ocasión, en lugar de tener que escribir una historia, los diferentes miembros de cada familia plasmarán las emociones que han sentido al escribir la historia en el libro viajero, dejándoles total libertad para expresarse como prefieran (a través de palabras, colores, dibujos, imágenes...).

▪ **Lectura.** *[Identificación emocional, creatividad]*

A la hora de desarrollar esta actividad, sería recomendable llevarla a cabo en la biblioteca del centro, ya que sería útil contar con la colaboración de la persona encargada de la Biblioteca y se necesitarán un gran número de libros.

La actividad consiste en lo siguiente: los alumnos y sus familias van a ir juntos a un *lectaurante* (la Biblioteca), que es un restaurante de libros. El camarero (bibliotecario/a) del *lectaurante* entregará a los distintos comensales la carta, en ella que se ofertarán diferentes platos (libros) y cada persona deberá escoger un primer plato, un segundo plato y un postre.

Los nombres de los platos estarán determinados por el título del libro al que hagan referencia y al que se añadirá un pequeño matiz culinario (ejemplo: Caperucita roja sobre un manto de setas).

Con esta “comida”, la intención no es que se lean todos los libros, sino que se puedan hojear para que cada persona se forme una idea general de cada uno de ellos, por lo que se deberá pasar de un plato al siguiente antes de que se cansen.

Cuando se hayan degustado todos los platos, será el momento de “pagar” la comida. Para ello, las familias tendrán que compartir sus opiniones y emociones en relación a los diferentes libros y crear, entre todos, un menú lector que recomendarían a otros clientes (familias). Este menú podrá incluir, si las familias lo consideraran oportuno, otros libros que también les gusten, aunque no estuvieran incluidos en su carta. Además, a la hora de escribir este menú, deberán incorporar una emoción a cada uno de los “platos” que les evoquen los libros distintos seleccionados (por ejemplo: Caperucita roja sobre un manto de setas tristes).

Finalmente, los menús se incluirán en un buzón o similar de la biblioteca para que puedan consultarlos todas las personas que lo deseen.

Por otra parte, en el caso de que las familias no tuvieran disponibilidad para realizar la actividad en el centro escolar, éste podría prestarles, por ejemplo durante un fin de semana, una serie de libros de la biblioteca para que realizaran esta actividad en sus propios domicilio siguiendo la misma dinámica.

▪ **El saco de las historias.** *[Creatividad]*

Esta actividad se desarrollará en el domicilio familiar en un momento de ocio compartido por todos los miembros de la familia. Para llevarla a cabo, se necesitarán tres pequeños sacos (o algún objeto similar, por ejemplo, tres cajas), que pueden crearse a partir de telas viejas; y numerosos trozos de papel. En cada trozo deberá escribirse un número importante de personajes de cuentos conocidos o inventados (por ejemplo: el gato con botas, un gallo, Lola, etc.), situaciones o lugares (no tiene amigos, está de vacaciones en la playa, etc.) y de emociones (alegría, orgullo, envidia...) que se meterán en cada uno de los sacos.

La actividad se desarrolla del siguiente modo: los miembros de la familia sacarán un papelito de cada saco y dispondrán de un par de minutos, que podrían ser cronometrados, para inventar e improvisar una historia que incorpore todos los que le hayan tocado y que deberá contar al resto de los miembros.

▪ **Rincón de lectura.** *[Creatividad]*

Esta actividad está relacionada con el fomento de la lectura dentro del hogar. Una forma muy adecuada promoverlo es tener un lugar específico y compartido dentro del hogar para leer.

Para sacar el máximo partido a la lectura, sería adecuado que este rincón tuviera los siguientes elementos: asientos cómodos (sofás, cojines...); un espacio para almacenar los libros (estantes, un baúl, cajas...); una caja de manualidades con lápices, hojas, pegatinas, recortes de revistas, una grabadora y todos los materiales que tengamos a nuestra disposición y que permitan dar rienda suelta a la capacidad creadora de los diferentes miembros de la familia: inventar nuevos finales para la historia, crear sus propios libros y grabarles, etc.

METODOLOGÍA.

La metodología de esta propuesta pretende, principalmente, favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado (identificación y expresión emocional, comprensión emocional, y regulación emocional) así como su creatividad, a la vez que se trata de promover su gusto por la lectura. Asimismo, en la misma se presta especial atención al trabajo en colaboración y cooperación, aunque también hay momentos para el trabajo individual. De igual modo, se ha tratado de incorporar una perspectiva lúdica a las distintas actividades, de forma que favorezcan la implicación y motivación de la lectura.

La propuesta, además, cuenta con la figura de un mediador externo de la lectura: el detective, con la intención de favorecer el desarrollo de las pretensiones anteriormente propuestas.

Por otra parte, a lo largo de esta propuesta, el profesor asumirá el rol de mediador o guía y orientará al alumnado en el desarrollo de las distintas actividades siempre que lo necesiten.

RECURSOS.

- Los vídeos de los telediarios en los que se da a conocer y resuelve el primer caso del detective.
- Una televisión u ordenador para ver los telediarios.
- Las noticias del periódico a partir de las que se conoce el caso del Ladrón de palabras y la resolución del mismo.
- Las cartas del detective.
- Los álbumes ilustrados a partir de los cuales se desarrolla la propuesta: “Cosita Linda”, “Lola con alas”, “Me llamo Yoon”, y “Voces en el parque”.
- El álbum ilustrado “Las tres brujas” u otro de temática similar.
- Álbumes ilustrados sin texto.
- Rotuladores, lápices de colores, ceras, etc.
- Pintura de dedo y pintura corporal/maquillaje para disfraces.
- Plastilina
- Goma-eva.
- Fielto.
- Cartulinas de distintos colores y tamaños.
- Folios, recortes de revistas, papel de cebolla...
- Algodón.
- Ovillo de Lana.
- Instrumentos musicales.
- Elementos reciclables: cajas, rollos de papel, etc.
- Bolsas de basura.
- Grabadoras.
- Radio-cd.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Las distintas actividades planteadas en esta propuesta, la mayoría de las cuales suponen un trabajo en cooperación y colaboración, favorecen que todos los alumnos puedan participar y aportar su granito de arena al desarrollo de la misma. No obstante, estas aportaciones podrán variar en función de las capacidades y habilidades más destacadas.

EVALUACIÓN.

Atendiendo a lo que se ha expuesto en el marco teórico en relación a las propuestas de animación lectora, el trabajo realizado por parte del alumnado a lo largo de la presente propuesta no será calificado.

Sin embargo dado que se pretende promover el desarrollo emocional y de la creatividad del alumnado, el profesorado sí realizará un seguimiento de éste, principalmente a través de la observación, de forma que se registren todas aquellas conductas destacadas y relacionadas con el desarrollo de las distintas actividades.

Asimismo, los maestros o maestras documentarán el trabajo desarrollado por los alumnos y alumnas, de forma que pueda observarse la evolución y el progreso de los mismos en relación a las distintas capacidades y habilidades.

4. CONCLUSIONES.

A mi juicio, una de las principales aportaciones del presente trabajo está vinculada con la necesidad de realizar un cambio profundo en nuestro sistema educativo que suponga una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es necesario que se promueva el desarrollo de currículos integradores que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, satisfaciendo así las necesidades de nuestra sociedad.

Además, es urgente que los centros escolares ofrezcan una educación encaminada a desarrollar la personalidad del alumnado, sus capacidades y sus aptitudes hasta el máximo de sus posibilidades, de manera que se valorando todas sus potencialidades y no únicamente las académicas, o a éstas por encima de todas las demás. Así, considero que las escuelas deben promover un equilibrio a la hora de desarrollar las habilidades intelectuales, emocionales y creativas del alumnado de forma que se les dé la oportunidad conocer y expresar todas las capacidades que posee, favoreciendo, así, su éxito no sólo académico, sino también social y personal.

En la línea de lo anterior, el sistema educativo de nuestro país debe superar el paradigma tradicional que se centra, principalmente, en desarrollar las capacidades lingüísticas y matemáticas del alumnado, y en el que la memoria y la repetición son especialmente apreciadas. Así, es necesario que las prácticas escolares evolucionen y que atiendan, incluyan y valoren el desarrollo emocional y de la creatividad del alumnado como uno de los pilares básicos para la sociedad y la educación del siglo XXI.

No obstante, a lo largo de este trabajo se ha comentado que los cambios sociales y escolares son lentos, por lo que no se puede pretender que ocurra “de la noche a la mañana”, aunque sí puede verse favorecido por diversos aspectos. En este sentido, es necesario continuar la investigación inteligencia emocional y creatividad, así como en relación a la animación lectora y la Literatura Infantil, dentro de los contextos escolares y desde los primeros niveles educativos; y crear un mayor bagaje que permitirá poner de relieve sus potencialidades, su influencia y su repercusión en la vida de las personas, favoreciendo así su plena inclusión en los currículos escolares. Además, sería especialmente fructífero que se desarrollara un trabajo en colaboración entre

investigadores y educadores, ya que se incidiría aun más en la concienciación de estos últimos en relación a los aspectos anteriormente mencionados.

Por otra parte, si nos centramos más específicamente en la inteligencia emocional, es imprescindible garantizar la supervivencia y prosperidad de la misma como ámbito científico, tal y como señalan Mayer *et. al* (2013). Para ello será necesario alcanzar un consenso sobre qué es inteligencia emocional, que ha de pasar inevitablemente por otorgar al modelo de Mayer y Salovey el lugar que se merece y por desechar los modelos mixtos que engloban un batiburrillo de elementos.

Asimismo, parece que el desarrollo de la inteligencia emocional se queda pequeño para los contextos educativos, ya que este concepto ha sido superado por otro de mayor alcance: la educación emocional, por lo que ha de ser tomada en cuenta.

En relación a la creatividad, nuevamente se hace necesario romper con la visión tradicional según la cual ésta se asocia únicamente con las asignaturas intrínsecamente más artísticas y creativas, ocupando estas materias los últimos lugares en la jerarquía escolares. Así, por un lado, los centros escolares deben colocar en una situación de igualdad a las áreas artísticas y valorarlas del mismo modo que a las demás; y, por otro, asumir que todas las materias escolares pueden favorecer el desarrollo de la creatividad del alumnado de formas muy diversas.

En cuanto a la Literatura Infantil, nuestro sistema educativo debe ir más allá de la concepción actual según la cual ésta se entiende como un área escolar más con sus correspondientes objetivos, contenidos y criterios de evaluación; y valorar su apreciación por parte del alumnado a través de una vía más informal y lúdica, de forma que Literatura Infantil y animación lectora se aúnen.

Por otra parte, a la hora de plasmar en la práctica los distintos aspectos abordados en este trabajo (inteligencia emocional, creatividad y Literatura Infantil), la formación al respecto es fundamental y se exigen altos grados de implicación y reflexión, tal y como yo misma he podido comprobar. Además, el hecho de querer conjugar tantos aspectos a la vez hace que el desarrollo de una propuesta como esta sea especialmente difícil, ya que se manejan numerosas variables. No obstante, dada la posibilidad de poner en juego la propia creatividad y originalidad del docente, lo que supone un crecimiento profesional.

Además, en relación a mi propuesta y teniendo en cuenta que se basa en un programa ya existente con grandes cualidades, creo realizando las adaptaciones oportunas puede ser fácilmente prolongada a toda la etapa de Primaria. En este sentido, sería interesante añadir un grado de complejidad mayor acorde a la edad del alumnado, incorporando emociones secundarias y utilizando álbumes ilustrados, u otros libros si se considerase más oportuno, cuya temática diera pie al alumnado para realizar péqueles investigaciones y dar respuesta de forma creativa a interrogantes planteados a partir de la lectura.

Finalmente, en relación a mi futuro como maestra considero que este trabajo ha abierto mi vida a nuevos horizontes, me ha convencido aún más de la necesidad de integrar las emociones, la creatividad en el currículo y del importante papel que puede jugar la Literatura Infantil al respecto y en relación al desarrollo infantil. Además, se ha consolidado aún más mi concienciación sobre la importancia de la renovación constante en la educación.

5. BIBLIOGRAFÍA.

➤ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABARCA CASTILLO, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. J. Sala Roca; R. Bisquerra (dir.). Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- ANTÓN CORTÉS, R. (2012). Animar a leer en Infantil y Primaria. En: *Colección familias lectora*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 26-40
- AVERILL, J. R. (2011). Emotions and Creativity. En: *12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII): Faro, Portugal, 14-17 de septiembre*, 39-50. [Consulta: 3 agosto 2013] Disponible en: <http://www.apgico.pt/ECCIXII/speakers/presentations/Emotions%20%26%20Creativity.pdf>
- BAMFORD, A. (2012). Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa. En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 57-68.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- BISQUERRA, R (Coord.); PUNSET, E; MORA, F; GARCÍA NAVARRO, E; LÓPEZ-CASSÀ; LANTIERI, 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 San Joan de Déu.
- BORDA CRESPO, M. I. [coord.] 2009. Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006). Málaga: Junta de Andalucía
- CANTABRIA. (2007). Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 24 de mayo de 2007, 100, 7399-7465.
- CANTABRIA. (2007). *Plan lector de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- CERRILLO, P. 2007. Educar para leer y educar para escribir. En: CERRILLO, P; CAÑAMARES, C; SÁNCHEZ, C. (Coord.) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 175-192.
- CERRILLO, P.; SÁNCHEZ, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS*, 2, 7-21.

- CERVERA, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CLUB KIRIKO. (2009). *Sentir lo que leo, leer lo que siento*. Madrid: CEGAL.
- CLOUDER, C. (2012). El despertar creativo: transformación y hechizo. En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 9-19.
- DUEÑAS, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 77-96.
- DURLAK, J. A. 2013. Metanálisis de la eficacia de los programas universales de aprendizaje emocional y social en los colegios. *Metanálisis de los programas universales de aprendizaje emocional y social en los colegios*. Chicago: Universidad Loyola.
- ECHEVARRÍA, E. (2011a). *La Literatura Infantil y su didáctica. Existencia. Concepto. Corpus. Géneros. El canon literario*. Santander: Documento inédito policopiado.
- ECHEVARRÍA, E. (2011b). *Literatura Infantil y educación. El álbum ilustrado*. Santander: Documento inédito policopiado.
- ESCALANTE, D. T.; CALDERA, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 43, 669-678.
- ESPAÑA. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- ESPAÑA. (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, 293, 43053-43102.
- ESPAÑA. (2007). Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, el libro y de las bibliotecas. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de junio de 2007, 150, 27140-27150.
- ESPAÑA. (2013). Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa 121/000048, 21 de mayo de 2013. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 24 de mayo de 2013, 48-1, 1-53.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

- EXTREMERA, N; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, **6** (2), 1-17.
- FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. (2008). *Educación Emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, **19** (3), 63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RUIZ ARANDA, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* [en línea], **15** (6), 421-436. [Consulta: 1 julio 2013] Disponible en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F28241761-La-Inteligencia-emocional-en-la-Educacin%2Ffile%2Fd912f50a3e70073e79.pdf&ei=G0YXUs64OKGM7Qauy4GIAQ&usg=AFQjCNH1TURpAid3TyN_H133HCQHwAU0-Q&sig2=raJuC_Klq6Si8fNdTzYJOQ&bvm=bv.51156542,d.d2k
- FUENTES, C. R.; TORBAY, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], **2** (1), 1-14. [Consulta: 14 junio 2013] Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>
- GIL MARTÍNEZ, C. (2012). Literatura Infantil y Juvenil. En: *Colección familias Lectoras*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 117-143.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. En: *Lenguajes y textos*. Coruña: Universidad, 71-80.
- IVCEVIC, Z.; BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, **75** (2), 199-236.
- LÓPEZ VALERO, A.; GUERRERO RUIZ, P. 1993. La Literatura infantil y su didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, **18**, 187-199.
- MARÍN, R.; DE LA TORRE, S. [coord.] (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives.

- MAYER, J. [et al.] (2013). La inteligencia emocional cumple 20 años. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional II*. Santander: Fundación Botín.
- MESTRE NAVAS, J. M; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MORENO, V. (2005). *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad*. Gobierno de Navarra, Departamento de educación. [Consulta: 15 junio 2013] Disponible en:
http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/blitzamarillo8ok.pdf
- MOYA GUIJARRO, A. J.; PINAR SANZ, M. J. 2007. La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Revista OCNOS*, 3, 21-38.
- MÜLLER-USING, S. (2012). Creatividad y desarrollo infantil en el aula. En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 69-85.
- MÜLLER-USING, S. [et al.] (2012). ¡La creatividad es la clave! En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 21-46.
- ORDAX ABAD, M. (2011). *La competencia social y emocional en el aula*. A. Ezquerro (dir.) Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja.
- PUERTA DE PÉREZ, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la Literatura: ¿corazón o razón? *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11, 165-169.
- RODARI, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. 4ª ed. Barcelona: Editorial Planeta.
- RODRIGO MARTÍN, I.; RODRIGO MARTÍN, L. (2012). Creatividad y educación. El desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prismasocial*, 9, 311-351.
- ROMO, M. (2012). Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo. En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 123-136.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Revista OCNOS*, 7, 85-100.
- ZERÓN, M; MENDOZA, G; HERNÁNDEZ, A. (2009). El desarrollo de la inteligencia emocional en el profesionista del mañana. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* [en línea] 1 (9). [Consulta: 24 julio 2013] Disponible en:
<http://www.eumed.net/rev/ced/09/fcr.htm>

➤ **OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.**

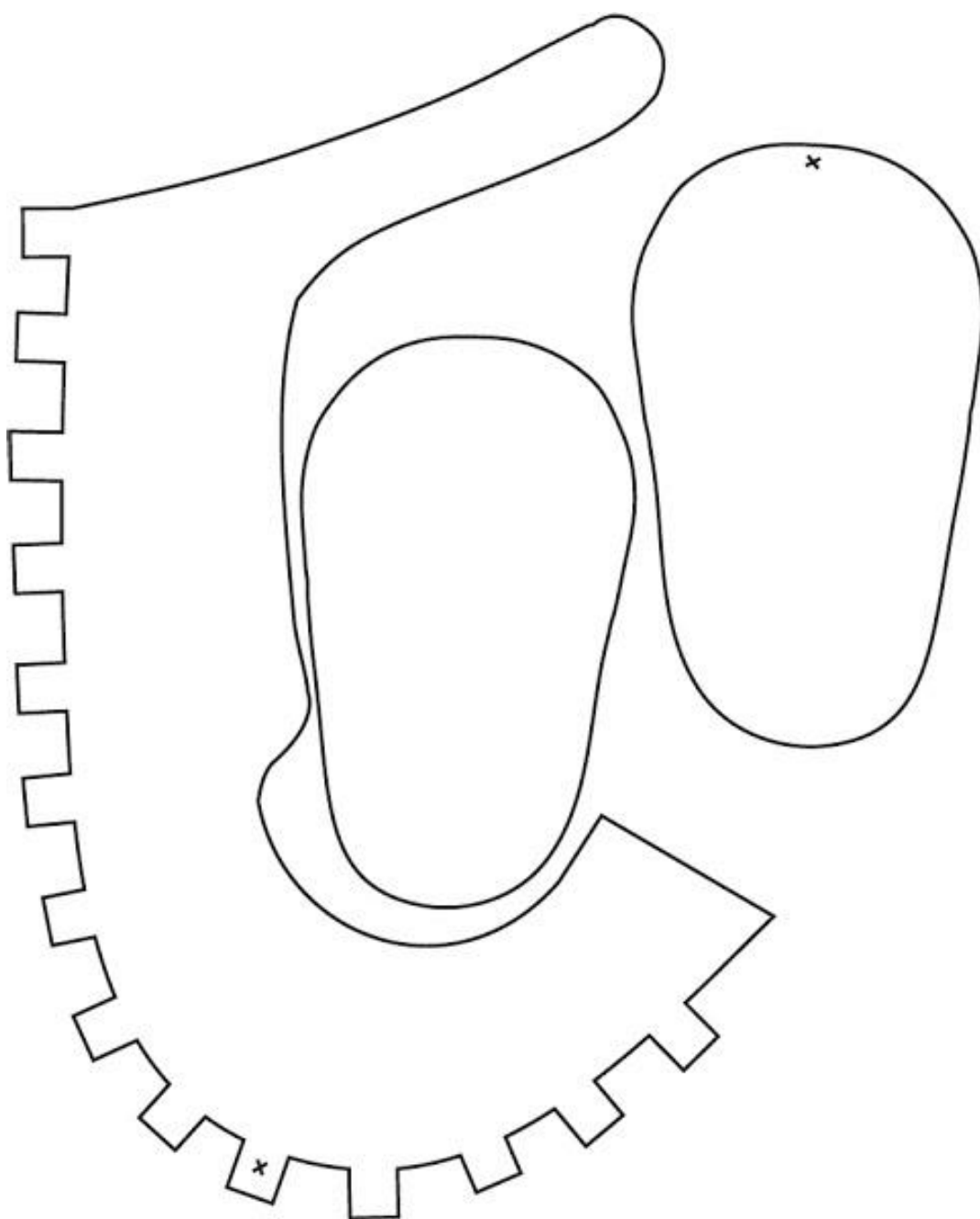
- AKINOLA, M.; MENDES, W. B. (2008). The dark side of creativity: biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **34** (12), 1677-1686.
- ARGULLÓ, J. M [et al.] (2009). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, **354**, 765-783.
- ARIAS, L.; GIMÉNEZ-DASÍ, M. (2009). La difícil tarea de evaluar emociones y afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego. En: FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (coord.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 511-515.
- ATO, E.; GONZÁLEZ, C.; CARRANZA, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicologías*, **20** (1), 69-79.
- AVERILL, J. (2004). A tale of Two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared. *Psychological Inquiry*, **15**, 228-233.
- AVERILL, J. (2005). Emotions as Mediators and as Products of Creative Activity. En: KAUFMAN, J.; BAER, J. *Creativity across domains: Faces of the muse*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 225-243.
- AVERILL, J. R.; THOMAS-KNOWLES, C. (1991). Emotional Creativity. En: STRONGMAN, K. T. *International review of studies on emotion*. Londres: Wiley, 269-299.
- AVERILL, J. R.; KOO CHON, K.; WOONG HAHN, D. (2001). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, **4**, 165-183.
- BISQUERRA, R. (2009). Competencias emocionales. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. 143-156.
- BOSCH, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Revista Ocnos*, **8**, 75-88.
- BRIERLEY, D. L. (2012). Investigando lo vivido: experiencias escolares que inciden en la revelación de una profesión creativa. En: FUNDACIÓN BOTÍN (ed.) *Buenos días creatividad*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 47-56.
- DEL CASTILLO GUEVARA, J.; MARTÍ LAHERA, Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *Acimed*, **16** (4). Consulta: 27 julio 2013. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007001000013
- CORONAS CABRERO, M. 2005. Animación y promoción lectora en la escuela. *Revista de Educación*, (1), 339-355.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P; EXTREMERA, N. (2003a). Educar la inteligencia emocional. *Tamadaba*, **6**, 4-5.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P; EXTREMERA, N. (2003b). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, **332**, 97-116.
- FRAGA DE AZEVEDO, F. J. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Revista OCNOS*, **1**, 7-18.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, M; GIMÉNEZ-MAS, S.I. 2010. La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], **3** (6). [Consulta: 11 julio 2013] Disponible en: www.cepcuevasolula.es/espinal
- GUTIÉRREZ-ROJAS, M. E; FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2009). Inteligencia Emocional e Implicaciones en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención. En; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (coord.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 427-432.
- GUTIÉRREZ-TAPIAS, M. (2003). La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica*, **12** (2), 4-15.
- LANGLEY, S. (2011). *The impact of Emotions on Creative Thinking: Can induced mood change peoples' level of creativity?* Professional Development Foundation: Institute of Work Based Learning, Middlesex University [Consulta: 1 agosto 2013] Disponible en: <http://www.langleygroup.com.au/images/The-impact-of-emotions-on-creativity.pdf>
- MAÑAS, C. (2009). Una lección emocional. En; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (coord.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 543-546.
- MARTÍN PRADO, M. V. (1998). Educación creadora. Descubrimiento del libro y la literatura. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, **11** (109), 50-56.
- MONARVAN VLIET, M. 2012. Promoción a la lectura en el marco educativo. *Revista OCNOS*, **8**, 67-74.
- NAVARRO, M. R. 2009. Dramatización y educación emocional. En; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (coord.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 547-550.
- OLMEDO, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. En; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (coord.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 451-455.

- ORTIZ, M. J. (2001). El desarrollo emocional. En: LÓPEZ, F. [et al.] *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide, 95-124.
- PALACIOS, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 34 (17), 249-270.
- PALOMERA, R; SALGUERO, J. (2010). Inteligencia emocional docente y clima escolar positivo. En: GÁZQUEZ LINARES, J. J.; PÉREZ FUENTES, M. C. (coord.) *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU, 373-378.
- RODRÍGUEZ, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores. (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Revista OCNOS*, 4, 77-81.
- SALMERÓN, P. *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa*. Granada: Universidad de Granada. 97-121. [Consulta: 15 julio 2013] Disponible en: www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-04.pdf (paper)
- SARTO, M. 1998. *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- SOUSA PEREIRA, C. (2005). Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil. *Revista OCNOS*, 1, 75-85.
- SUNDARARAJAN, L; AVERILL, J. R. (2007). Creativity in the everyday: cultura, self, and emotions. En: RICHARDS, R. E. *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. American Psychological Association, 195-220.
- TABERNERO, R. 2007. Tiempo de silencio. De la lectura compartida a la lectura privada: el álbum como género. En: CERRILLO, P; CAÑAMARES, C; SÁNCHEZ, C. (Coord.) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 319-325.
- VILLALOBOS, A. (2000). Creatividad e inteligencia emocional: ideas fuerzas en la implementación de un taller de formación docente. En: *Congreso Nacional REDUC, Investigación Educativa e Información: Santiago, 16 y 17 de octubre*, 1-8. [Consulta: 2 agosto 2013] Disponible en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fservidor-opsu.tach.ula.ve%2Fprofeso%2Fvivas_m%2Fdocumen%2Fart_ie%2Fcreat_e_in_tel.pdf&ei=aD4bUo3EFc3e7AbbmICAAQ&usg=AFQjCNH8XMhJJCmTvKEMNsrbwB2NTlBdlZA&sig2=cifzFPMTWKUhwV-bSh7nOw&bvm=bv.51156542,d.ZGU

6. ANEXOS.

ANEXO I





Cortar 1 Pieza



Cortar 1 Pieza



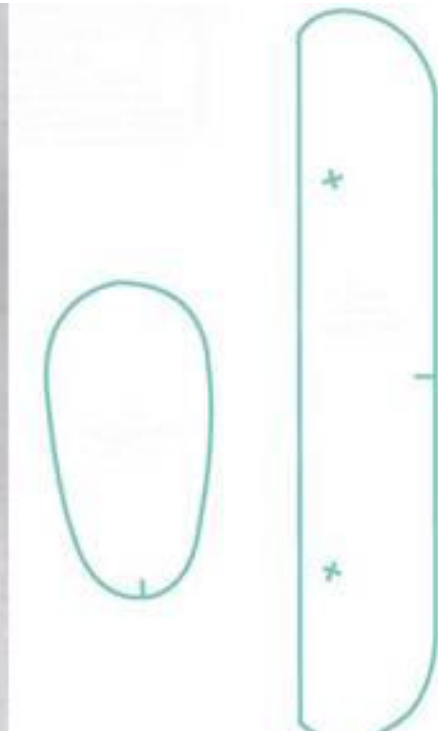
Cortar 2 Piezas



Cortar 1 Pieza



Cortar 1 Pieza



ANEXO II

ALEGRÍA

TRISTEZA

ASCO

SORPRESA

ENFADO

MIEDO

GORILA

Cuando conoció a Linda















ANEXO III



ANEXO IV

OPINIÓN PERSONAL:	
Mis emociones* 	Emociones del protagonista 

ANEXO V

[Se oye la sintonía del telediario al mismo tiempo que aparece la cabecera del informativo. Cuando termina la sintonía la cámara se va acercando al plató del telediario y termina enfocando al presentador del mismo en un plano medio.]

Presentador: Muy buenas tardes, soy_____ y esto es Informativos _____. Todos sabemos que la alegría es muy necesaria en la vida de las personas pero ¿qué pasaría si un día desapareciese? ¿Creen que es imposible? ¿Y si les dijera que estamos expuestos a un hechizo que tiene tal objetivo? Tras varias semanas analizando los hechos, hemos podido observar que no hay rastro de alegría en diversas ciudades de nuestro país *[Intercalar imágenes de gente con el semblante serio, triste... mientras el presentador lo está explicando]*. Según parece, y varias fuentes nos han confirmado, todo es obra de una bruja. Esta bruja amenazó semanas atrás a su vecindad con declaraciones como las siguientes, que uno de sus vecinos grabó con su teléfono móvil *[<http://www.youtube.com/watch?v=Pqd6Ue44X94> Incluir únicamente el audio, minutos 0:50-1:03]*. Sin embargo no se tomaron en serio porque esta mujer es considerada como una persona fuera de sus cabales. A pesar de que no queremos que cunda el pánico es de vital importancia que todas las personas que puedan tener información sobre el paradero de esta bruja la compartan con las autoridades para poder frenar el hechizo. Afortunadamente, ____, uno de los detectives más prestigiosos de nuestro país es el encargado de investigar el caso y estamos seguros de que dará con ella pronto. *[A continuación incluir la entrevista con el detective]* En cualquier caso, les mantendremos informado si se conoce alguna novedad relacionada con este terrible suceso.

ANEXO VI

A quien le pueda interesar:

Llevo siendo detective muchos años y, sin embargo, nunca me había enfrentado a un caso como el que me ocupa ahora: esa maldita bruja y su hechizo que están haciendo desaparecer la alegría (imagina que ya os hayáis enterado por los medios de comunicación).

Atrapar a la bruja y resolver este caso no va a ser nada fácil, por eso agradecería enormemente toda la ayuda que pudierais prestarme.

Creo que no me equivoco al pensar que tenéis un poco de alma de detectives, así que si queréis ser mis ayudantes os encomiendo un par de tareas que, sin duda, sabréis resolver, para que entre todos aminoremos el efecto del hechizo de la bruja.

Para realizar la primera tarea debéis convertirlos en los guardianes de la alegría de un compañero de clase e intentar hacerle en cuantas ocasiones podáis (he mandado una carta a vuestra maestra/o para que os explique concretamente cómo desarrollar esta importante labor).

En cuanto a la segunda tarea, ésta implica la escritura, de forma conjunta, de un contrahechizo con la intención de reducir aún más el posible efecto del hechizo de la bruja e impedir que vuelva a pasar algo así, que deberéis lanzar cuando ya esté resuelto el caso.

En este paquete que os mando, además de esta carta y la carta para vuestro profesor/a, incluyo un álbum ilustrado que os ayudará en la importante labor que os encomiendo. Debéis saber que los libros son muy útiles, y pueden servir de ayuda para los problemas que surjan en nuestra vida.

Aquí se acaba esta carta aunque estoy seguro que pronto recibiréis nuevas noticias sobre el caso porque, con vuestra ayuda, seguro que todo se soluciona muy rápido.

Un abrazo muy fuerte,

El detective.

ANEXO VII:

Título: Cosita Linda

Autor: Anthony Browne

Ilustrador: Anthony Browne

Traducción: Teresa Mlawer

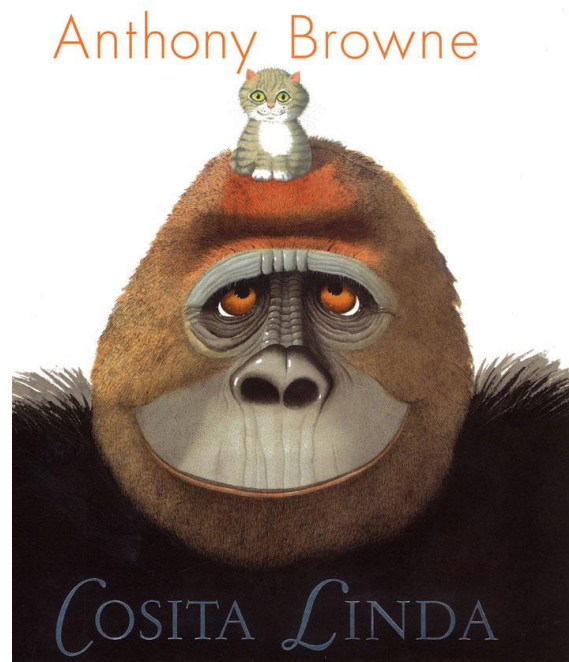
Editorial: Fondo de Cultura Económica
(México D.F., 2008)

Págs.: 30

ISBN: 978-968-16-8578-2

Edad recomendada: De 0 a 5 años

Este libro trata de: Amistad



Argumento: Esta es la historia de un gorila que sabe comunicarse por señas, y gracias a ello tiene todo lo que quiere: comida, bebida, diversión. Sin embargo, se siente solo y decide pedir a sus cuidadores un poco de compañía. Una historia cargada de ternura y con ciertas dosis de humor, idónea para introducir a los prelectores en el rico universo gráfico de Anthony Browne, en el que, por otro lado, rara vez faltan los gorilas...

ANEXO VIII

Título: Lola con alas

Autor: Polly Dunbar

Ilustrador: Polly Dunbar

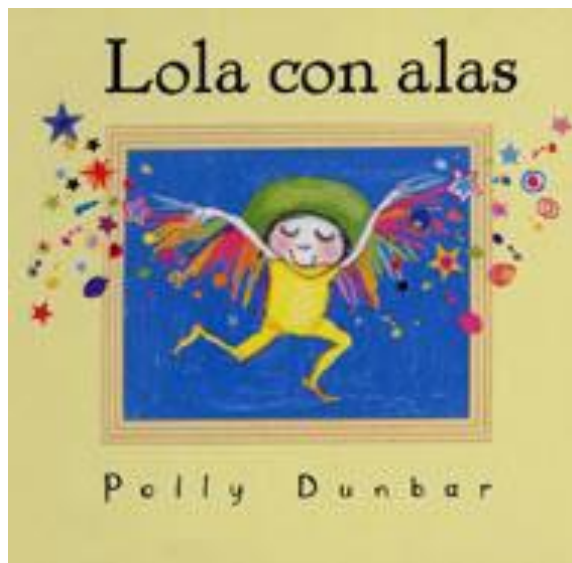
Traducción: Raquel Mancera Francoso

Editorial: Serres
(Barcelona, 2004)

Págs.: 33

ISBN: 84-8488-152-0

Edad recomendada: De 6 a 8 años



Este libro trata de: Tristeza, Sentimientos, Colores, Emociones

Argumento: El episodio que presenta el álbum trata de los sentimientos y la superación de la tristeza; introduce el arte como metáfora y motor del cambio de estado de ánimo de la niña protagonista. De la mano del color, la tristeza inicial de Lola va dejando paso a una alegría explosiva. Tras el gris, los colores transforman su rostro y se deja llevar por las sensaciones que le provoca el cuadro de su habitación. También al lector le salpicará el optimismo de esta historia, con un contagioso ritmo in crescendo. - See more at: http://www.canallector.com/5591/Lola_con_alas#sthash.WBBbp4fb.dpuf

ACTUALIDAD

El ladrón de palabras

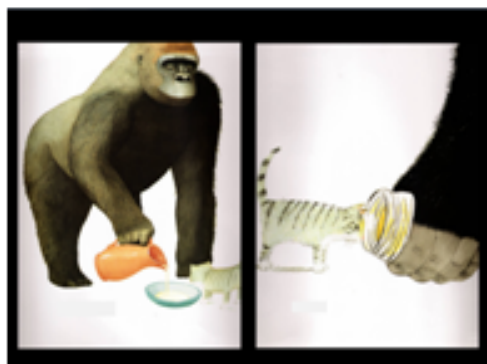
Las palabras de numerosos libros de Literatura Infantil están desapareciendo. Se desconoce el autor de los hechos.

Varias librerías de Santander han alertado de la desaparición del texto de numerosos libros de Literatura Infantil. Irene, una de las dependientas de una conocida librería, se percató de este suceso mientras atendía a una cliente que quería comprar un libro a su hijo, Juan.

Juan estaba ojeando diferentes libros cuando alertó a Irene de que "Alguien había robado las palabras de este libro". Irene comprobó que el niño estaba en lo cierto, sin embargo creyó que sería un error de la imprenta. Sin embargo, desde ese día a contabilizado, casi a diario numerosos casos más.

Este establecimiento no ha sido el único afectado, sino que muchas personas se han visto afectadas por estas extrañas desapariciones, desde centros escolares a hogares.

Por el momento, estas desapariciones solo han afectado a la comunidad infantil que está muy indignada. Amelia, de 6 años, tras descubrir que las palabras de uno de sus cuentos favoritos



"Cosita Linda", uno de los libros afectados.

habían desaparecido, lamentaba "No es justo ¿por qué nos roban a los niños? Parece que no le caemos bien a ese ladrón de palabras pero ¡yo no le he hecho nada! ¡Esas palabras eran mías y quiero que me las devuelva!"

A pesar de que por el momento no hay ninguna información fiable del caso, quizás Amelia tenga la clave. ¿Tendrá algo en contra de los niños el ladrón de palabras? Les mantendremos informados. ■

ANEXO X

A los niños y niñas valientes que aprecien la lectura:

Como sabéis, en nuestra ciudad anda suelto un ladrón, pero no un ladrón cualquiera, éste es ¡UN LADRÓN DE PALABRAS!

Me pongo en contacto con vosotros porque sois los principales afectados de sus robos, incluso parece que este malhechor tiene algo en contra de vosotros (sobre todo si tenemos en cuenta los rumores que hablan sobre su próxima fechoría: robaros las palabras). Yo soy un detective muy importante y estoy colaborando con la policía para resolver este caso tan extraño, perdonarme por no revelaros mi nombre pero, por razones de seguridad, prefiero mantener mi anonimato.

En cualquier caso, estaría encantado de que, si estáis dispuestos, me ayudarais a detener a este ladrón. Os preguntaré cómo ¿verdad? Dejadme que os lo explique:

En el paquete que os he enviado, además de esta carta, podréis encontrar numerosos libros infantiles que se han visto afectados por estos robos. Vuestra misión será reescribir estos libros por grupos, de forma que si no conseguimos recuperar las palabras de los mismos al menos puedan ser leídos por otros niños.

Por otro lado, creo que es importante que seamos prevenidos con este ladrón con respecto a su posible próximo golpe: el robo de vuestras palabras. Por ello, creo que, entre todos, debéis elegir todas las palabras que consideres imprescindibles, o especialmente importantes y meterlas en el cofre/caja fuerte... que incluye en este paquete. De esta forma, el ladrón nunca podrá arrebataroslas.

Esas son las misiones que os propongo aunque, si os ocurre alguna otra cosa que hacer para colaborar conmigo o la policía comentársela a vuestra maestra/o y no dudéis en llevarla a cabo.

Espero contar con vuestra ayuda, ya que estoy seguro de que, gracias a vosotros, este caso puede resolverse con más éxito.

Un abrazo muy fuerte y ánimo con vuestras misiones,

El detective.

ANEXO XI

- De noche la calle – Ángela Lago*
- Segundo acto – Marcos Chamorro*
- La bruja y el espantapájaros – Gabriel Pacheco*
- La puerta – Michel Van Zeveren
- Chicken and cat – Sara Varon
- Trucas – Juan Gedovius*
- Caperucita Roja – Pedro Perles
- Caperucita Roja – Adolfo Serra*
- Moskito – Hélène Degroote*
- Korokoro – Emilie Vast*
- El soldadito de plomo – Jörg Muller
- Ladrón de gallinas – Béatrice Rodriguez*
- Un día en la playa – Bernardo Carvalho*

** Álbumes especialmente interesantes a mi juicio.*

ANEXO XII

Título: Me llamo Yoon

Autor: Helen Recorvits

Ilustrador: Gabi Swiatkowska

Traducción: Christiane Reyes Scheurer

Editorial: Juventud
(Barcelona, 2003)

Págs.: 32

ISBN: 84-261-3335-5

Edad recomendada: De 6 a 8 años



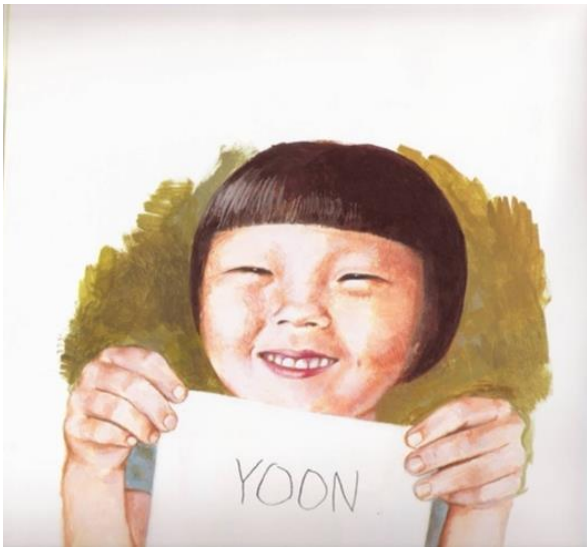
Este libro trata de: Familia, Escuelas, Emigración, Sociedad, Relaciones familiares, Integración social, Convivencia, Búsqueda de la propia identidad, Interculturalidad.

Argumento: Apasionante álbum ilustrado en el que se narra el difícil proceso de adaptación de una niña coreana en un país alejado del suyo. Una historia contada con mucho realismo, en la que se describen con precisión los sentimientos de la

protagonista. Cuenta con una gran propuesta ilustrativa que añade emotividad a la historia y que se hace imprescindible para que el lector pueda ir más allá del texto.

ANEXO XIII





ANEXO XIV

Título: Voces en el parque

Autor: Anthony Browne

Ilustrador: Anthony Browne

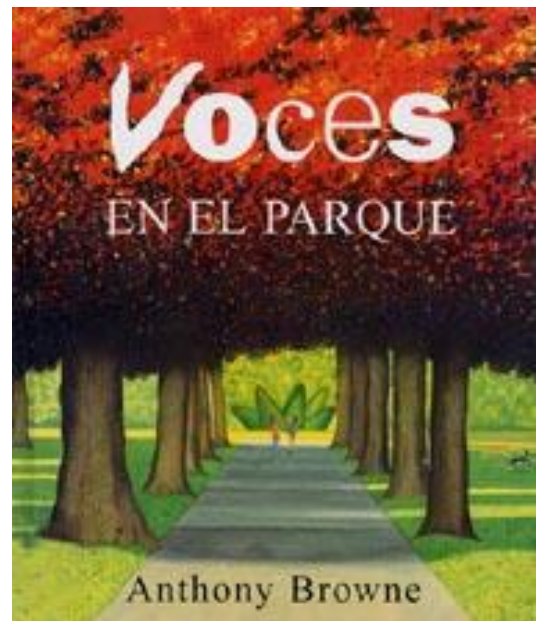
Traducción: Carmen Esteva

Editorial: Fondo de Cultura Económica
(México D.F., 1999)

Págs.: 30

ISBN: 968-16-6019-6

Edad recomendada: De 6 a 8 años



Este libro trata de: Relaciones sociales, Relación hombre-animal, Sociedad, Intolerancia

Argumento: Voces en el parque nos cuenta cuatro veces la misma historia, pero vista por cuatro personajes diferentes. Es un libro lleno de ilustraciones impactantes que muestra, con fina ironía, cierto "choque social" producido por un encuentro en el parque. De paso, permite descubrir que la realidad tiene muchas caras y que las imágenes -con las que también se escribe esta narración- pueden ser miradas de muchas formas diferentes.

ACTUALIDAD

Caso resuelto: el ladrón de palabras al descubierto.

Gracias a un cuento de Literatura Infantil y a la colaboración de un importante detective, la policía ha podido capturarlo.

El caso se ha resuelto gracias a la colaboración de uno de los detectives más famosos a nivel nacional, cuyo nombre no sacaremos a la luz para evitar posibles represalias por parte del ladrón o sus seres allegados.

Irónicamente, un cuento infantil ha sido uno de los principales responsable que ha favorecido que este caso haya podido resolverse.

Mientras el detective estaba investigando en busca de pistas en una biblioteca, encontró un libro titulado con el mismo apodo de nuestro ladrón "El ladrón de palabras" y que afortunadamente aún conservaba el texto. El título llamó su atención y su lectura le permitió atar cabos y descubrir tanto el origen de este ladrón como la razón de su animadversión hacia los niños: uno de los integrantes de su banda les abandonó por unos niños y nunca pudo superarlo. Esta ha sido su

forma de vengarse.

Gracias a esta lectura y tras seguirle la pista durante varios meses, el detective descubrió un patrón en las actuaciones de este caco que ayudó notablemente a que la policía pudiera localizarlo.

La policía ha incautado las palabras que el ladrón había capturado y que tenía guardadas en el trastero de su edificio en numerosas cajas, aunque aún se desconoce el método que utilizó.

Estas palabras están siendo devueltas a sus libros y hogares de procedencia; no obstante, será una tarea larga ya que se contabilizan cientos de libros afectados, por lo que los niños y niñas no deben impacientarse si aún no han recibido sus ejemplares.

En cuanto al ladrón de palabras, su juicio se celebrará el próximo lunes a las 10.30 de la mañana aunque tenemos constancia de que ya ha confesado su fechoría a los agentes de la ley.

Por otra parte, sabemos que diferentes niños y niñas han ayudado a que estos robos no tuvieran tanto alcance, reescribiendo aquellos que se habían visto afectados por estas desapariciones. Por ello, desde nuestro periódico queremos agradecerles toda la ayuda que han facilitado. ■

Incluir fotografía del ladrón

El ladrón de palabras tras su detención.