



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA –
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**Inteligencia emocional y literatura infantil en el
aula de Inglés: Reconocimiento y gestión de las
emociones a través de los cuentos.**

Realizado por Carolina Martínez Téllez

Tutelado por María Sanz Casares

Julio 2019

**“Solo se puede ver correctamente con el corazón; lo esencial
permanece invisible para el ojo”**

(Antoine de Saint-Exupéry, *El principito*, 1943)

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo de Fin de Grado se efectúan en género masculino (niños, alumnos...) cuando no hayan sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
OBJETIVOS.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	10
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
1. Consideraciones legislativas.....	11
1.1 Consideraciones legislativas.....	11
1.2 Lectura en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	13
1.3 Inteligencia emocional en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	15
2. Concepto de lectura.....	16
2.1 El niño como lector.....	18
2.2 Literatura infantil.....	19
2.3 Animación a la lectura en el aula de Inglés.....	23
3. Concepto de inteligencia emocional.....	25
3.1 Las emociones en el desarrollo evolutivo del niño de 6 a 12 años.....	26
3.2 Reconocimiento y gestión emocional en el aula de Lengua extranjera.....	28
4. Lectura y emociones en el aula de Lengua extranjera: Inglés.....	29
4.1 La inteligencia emocional como recurso para la animación a la lectura.....	31
4.2 La lectura como recurso para el trabajo de la inteligencia emocional.....	32
SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	33
CONCLUSIONES.....	51
REFERENCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS.....	55

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin Grado aborda el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de Educación Primaria a través de la lectura de literatura infantil en inglés. El desempeño de actividades orientadas a la animación a la lectura se hace cada vez más frecuente, al mismo tiempo que cada vez sale al mercado un mayor número de obras literarias destinadas a los niños que abarcan un tema específico: las emociones. La literatura infantil puede llevarse al aula de lengua extranjera para desarrollar, no solo las cuatro habilidades comunicativas, o sea, *reading*, *speaking*, *listening* o *writing*, sino que incluso pueden producirse, a través de ella, aprendizajes explícitos de vocabulario y gramática. Creemos que acercar al niño a la literatura infantil será de su interés, le motivará a leer y, si, además, logramos que mientras lea, sienta, se emocione, y sepa reconocer, comprender y expresar esas emociones, estaremos cumpliendo con nuestra función docente en el aula de inglés.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, Lectura, Literatura Infantil, Lengua Extranjera, Cuento.

ABSTRACT

This undergraduate dissertation is focused on the development of the emotional intelligence in Primary School pupils through the reading of children's literature texts in English. The performance of activities with the aim of motivating to reading is becoming more and more frequent these days, while, at the same time, it is increasing the amount of literary texts and books produced for children as the target audience and with the emotions as their main or specific topic. Children's literature can be taken to the foreign language classroom, not only in order to develop the four communicative skills, that is, reading, speaking, listening and writing, but also some implicit learning of vocabulary and grammar can be produced through it. We believe that, as teachers of English, we will be doing our best by introducing children to children's literature of their interest; through this we may encourage motivation for reading and, while they are reading, they can feel, get emotional, and know how to recognize, comprehend and express their own emotions.

KEYWORDS: Emotional Intelligence, Reading, Children's Literature, Foreign Language, Fairy tale.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la educación emocional han quedado, en el sistema educativo español, relegadas al apartado de temas transversales que deben abarcarse a lo largo de la escolarización del niño en todas las áreas curriculares establecidas. Ahora bien, ¿se está dando a estos dos temas transversales la importancia que requieren en la realidad de las escuelas? ¿Establecerlos como temas transversales hace que, realmente, se tengan presentes en todas las áreas curriculares o que, por el contrario, queden, de vez en cuando, en el olvido?

La inteligencia emocional es un término que ha ido cobrando relevancia en las últimas décadas. Si bien ya Charles Darwin, en el siglo XIX hizo referencia a él destacando que las emociones, específicamente las emociones primarias, son universales y no son únicas del ser humano, sino que las comparte con el resto de los animales, no fue hasta la publicación de la obra *La Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman (1995) que el término inteligencia emocional alcanzó su cumbre y comenzó una rápida difusión. Actualmente, la inteligencia emocional está cobrando gran relevancia también en el ámbito educativo, llegando a las aulas como un tipo de inteligencia imprescindible para el desarrollo de la personalidad del niño y para el desarrollo de su cognición, como un componente que le ayudará a ser exitoso como alumno, pero, sobre todo, como persona perteneciente a una sociedad en la que cada vez las relaciones interpersonales se convierten en unas más complejas.

La enseñanza de la lectura se ha mantenido década tras década limitándose a un proceso de desciframiento mecánico de las letras, las palabras y las oraciones que forman el texto. Enfocarse en ese desciframiento ha ocasionado que se pierda la esencia de enseñar al alumno a comprender el texto y hace que el alumno se aleje de un proceso interactivo en el que los participantes son él mismo y el texto que se le presenta delante. Se dice en ocasiones que no hay tiempo para dedicárselo a la lectura en las aulas, en una realidad en la que el curso escolar se desarrolla casi a contrarreloj desde el primer día en que los alumnos pisan el aula en el mes de septiembre. Pero ¿no es la lectura una herramienta necesaria para la efectividad de todos los demás aprendizajes? Por tanto, para lograr que el tiempo sea aprovechado correctamente en las áreas curriculares, el niño debe dominar no solo estrategias de desciframiento, sino también las de

comprensión lectora, de comprensión real, no la que se plantea a través de preguntas que pueden responderse de forma literal teniendo el texto presente, una comprensión, en suma, que se produzca tras un proceso de reflexión del niño sobre el texto al que se ha enfrentado. Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura* (1992) afirma que debe producirse un vínculo entre el niño y el texto, y para esto el docente debe plantear, para cualquier tipo de texto, desde académico hasta lúdico, una serie de actividades, pre-lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura que inciten a fortalecer ese vínculo entre el texto y el lector.

En relación a la lectura y la inteligencia emocional, ambos denominados “temas transversales”, podemos destacar que cada vez aparecen más obras destinadas al público infantil en el que se trabaja explícitamente el desarrollo de la Inteligencia Emocional del niño, pero ¿podríamos utilizar obras cuyo fin no es específicamente el trabajo de la Inteligencia Emocional para, del mismo modo, trabajarla al mismo tiempo que se producen otros muy diversos aprendizajes?

Para responder a esta cuestión, este Trabajo de Fin de Grado analiza las posibles relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo de la inteligencia emocional en el niño y el aprendizaje de la lectura como método interactivo entre el niño y el texto. También, se analiza cómo cada una puede servirle al docente como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la otra.

En el presente Trabajo de Fin de Grado, por tanto, podemos encontrar tres partes diferenciadas:

- Fundamentación teórica, en la que se expondrán las bases teóricas sobre los dos conceptos principales que se abarcan en este TFG: Lectura e inteligencia emocional en el ámbito educativo.
- Propuesta de intervención, en la que se desarrollará una programación didáctica destinada a ponerse en práctica en el área de Literacy o Lengua Extranjera: Inglés.
- Conclusiones finales, sobre la efectividad de la puesta en práctica la programación y las ventajas de sumergirnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje integrando ambos aprendizajes.

OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de grado pretende la consecución de una serie de objetivos que podemos dividir en objetivos generales y objetivos específicos.

a) Objetivos generales.

- Demostrar la existencia de una posible relación entre el aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional y el desarrollo de hábitos lectores a través de textos pertenecientes a la literatura infantil: el cuento.

b) Objetivos específicos.

- Fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula de lengua extranjera a través del acercamiento y la lectura de obras que pueden considerarse de literatura infantil: los cuentos.
- Motivar al alumno a que lea con diversos fines, entre ellos el informativo y el lúdico.
- Promover el aprendizaje de la Lengua Extranjera: Inglés, a través de la lectura de obras de literatura infantil.
- Mejorar la competencia comunicativa del niño en lengua extranjera.
- Concienciar de la importancia de la educación emocional en el aula de Lengua Extranjera: Inglés.

JUSTIFICACIÓN

El motivo de este trabajo es básicamente personal. Desde que aprendí a leer con las cartillas de Micho en la etapa de Educación Infantil comencé a disfrutar de la lectura. Recuerdo coger libros al revés y empezar a “leerlos” fluidamente cuando todavía había aprendido solamente a descifrar cómo se leía la m con la a, y que la sílaba ma, era de mamá. Evidentemente, puesto que no era capaz de descifrar más que unas pocas sílabas, la fluidez en la lectura del texto no se correspondía con el desciframiento del texto sino con las inferencias de una niña de Educación Infantil que disfrutaba solo con hojear un libro, que observaba las ilustraciones, realizaba interpretaciones y creaba historias a través de los dibujos, de los rostros de los personajes, de sus expresiones corporales, de su vestimenta, de los escenarios en los que se desarrollaba la acción, e incluso teatralizaba lo que sucedía.

Si tenemos presente el proceso comunicativo, con todos sus elementos para que el acto comunicativo sea efectivo, en el contexto de un niña pequeña cogiendo un libro al revés, sin haber aprendido todavía más que las primeras pinceladas básicas de lectoescritura, había un elemento del acto comunicativo que claramente fallaba: el código, pero las emociones que un libro me producía me llevaban a disfrutar realizando interpretaciones e inferencias sobre el contenido del mismo, por lo que a pesar del fracaso del acto comunicativo propiamente dicho, estaba en un proceso de interacción con el texto con fines meramente lúdicos sin percatarme de que en ese simple momento ya existía un proceso de enseñanza-aprendizaje implícito.

Durante la etapa de Educación Primaria y en las etapas educativas posteriores, seguía disfrutando con la lectura; sin embargo, empecé a darme cuenta que no disfrutaba con todos los libros, pues cada vez disfrutaba menos aquellos que eran impuestos por el docente. En este momento comencé a leer con el único fin de leer bien en voz alta en el aula, y posteriormente responder con éxito a preguntas cuyas respuestas se encontraban literalmente en el texto. Ya en secundaria, el fin de leer comenzó a ser puramente rellenar un trabajo estrictamente pautado por el docente o aprobar un examen referente al libro de lectura.

No obstante, aunque había olvidado leer por placer, con fines lúdicos, en bachillerato seleccioné como optativa la asignatura de Literatura Universal, que me fascinó desde el

primer momento, puesto que, aunque la literatura siempre me había interesado, la metodología utilizada por la profesora de la asignatura fomentaba una absoluta implicación del lector en la trama, en el texto, en las diferentes interpretaciones que podrían realizarse del mismo... Y a partir de este momento volví a recuperar el gusto por la lectura que había ido perdiendo, sobre todo, a lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Posteriormente, en los cursos de tercero y cuarto del Grado en Educación Primaria hubo dos asignaturas que me hicieron plantearme cuestiones sobre cómo el aprendizaje de la lectura se está llevando a cabo en las aulas actualmente; estas asignaturas fueron Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil. En ambas reflexionamos sobre los diferentes métodos de enseñar a leer y lo que realmente enseñar a leer significa; también sobre qué es la Literatura Infantil y por qué cualquier niño puede aprender a disfrutar con la lectura de la forma adecuada.

Desde que me inventaba historias con un libro delante de mí he considerado que la lectura produce emociones y las emociones sirven para implicarse en la lectura, por lo tanto, ¿es posible separar la lectura de las emociones? Considero que siempre que se lee las emociones están presentes de una manera o de otra, y, considero que la Inteligencia Emocional es un factor clave a desarrollar en el aula, no solo para evitar conflictos, sino para que los niños aprendan a comprenderse a sí mismos, a comprender a los demás y a establecer relaciones sociales de calidad.

Si es posible trabajar la lectura y la inteligencia emocional explícitamente al mismo tiempo, y a través de ellas (que son tan importantes no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje académico, sino en la vida del niño), Entonces... ¿por qué no hacerlo también en inglés?

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Consideraciones legislativas.

Para la realización del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) debemos tener en cuenta las leyes vigentes en lo referente a la etapa educativa que nos compete, que es Educación Primaria.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa denominada, por sus siglas, LOMCE, es la actual ley que rige el sistema educativo. No podemos pasar por alto el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo de Educación Primaria, ni la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

A continuación, se comentarán, a grandes rasgos, cómo se abarcan en la ley los tres temas troncales de este TFG: el aprendizaje de la lengua inglesa, la lectura ligada a la literatura infantil y la inteligencia emocional (IE).

1.1 Adquisición de segunda lengua extranjera en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la ley educativa vigente actualmente, se hace especial alusión, desde su preámbulo, a la adquisición de una segunda lengua extranjera. Ya en la redacción del apartado XII de este preámbulo podemos apreciar que cobra absoluta relevancia “el dominio de una segunda lengua extranjera”. Además, establece este dominio de la lengua extranjera como una carencia y al mismo tiempo una prioridad del sistema educativo actual. Para desenvolverse fluidamente en esta segunda lengua se establece que los estudiantes deberán alcanzar cierto nivel de comprensión oral y lectora y de expresión y oral escrita.

Si acudimos a la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, encontramos entre los principios generales para la

etapa de Educación Primaria: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”

Cuando más específicamente profundizamos en el currículo de la etapa dividido por cursos y nos enfocamos en el de lengua extranjera: inglés, observamos una división que nos recuerda a la división por bloques en el área de lengua castellana y literatura. A continuación exponemos dichos bloques y destacamos los que nos interesa para este TFG.

En el área de Lengua Extranjera: Inglés, nos encontramos cuatro bloques:

Bloque I. Comprensión de textos orales.

Bloque II. Producción de textos orales: expresión e interacción.

Bloque III. Comprensión de textos escritos.

Bloque IV. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

En el área de Lengua Castellana y Literatura nos encontramos con los siguientes cinco bloques:

Bloque I. Comunicación oral: hablar y escuchar.

Bloque II. Comunicación escrita: leer.

Bloque III. Comunicación escrita: escribir.

Bloque IV. Conocimiento de la lengua.

Bloque V. Educación literaria.

Si se tiene en cuenta que en ambas áreas se está produciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya sea la lengua materna o la extranjera, podemos establecer una relación metodológica entre ambas y aprovechar ambas para motivar al niño a que se implique en la lectura.

1.2 Lectura en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, encontramos la información referente al área de Lengua

Castellana y Literatura. Como ha sido citado anteriormente, este área se organiza en cinco bloques. El bloque que nos compete en este Trabajo de Fin de Grado es específicamente el segundo: Bloque II. Comunicación escrita. Leer. Nos centraremos en la lectura como instrumento y recurso didáctico para lograr diversos objetivos entre los que se encuentran: El aprendizaje de una segunda lengua extranjera: Inglés, el reconocimiento de las propias emociones y las emociones en las relaciones interpersonales, además de la efectiva gestión emocional. Y también, vamos a utilizar como recursos para la animación a la lectura el aprendizaje de la segunda lengua extranjera y el trabajo de la inteligencia emocional (IE).

Se establece, entonces, que una de las finalidades básicas del área de Lengua Castellana y Literatura es, efectivamente; desarrollar la destreza básica de leer, y se explicita en el este segundo bloque de LOMCE (2013), en el que estudia documento adjunto

Se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer

También, en LOMCE (2013) se hace hincapié en la identidad del niño como lector en el bloque V. Educación literaria en el que se expresa que:

Se pretende hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de fragmentos y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura

Si establecemos, de esta manera, una relación entre el área de Lengua Castellana y Literatura y el área de Lengua Extranjera: Inglés, encontramos que en ambas se hace hincapié en la competencia lectora que el niño debe adquirir a lo largo de su

escolarización en los cursos de la etapa de Educación Primaria. Ahora bien, la pregunta que nos hemos planteado como reflexión a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado es la siguiente: ¿existe una relación real en el planteamiento de la lectura en ambas áreas o, por el contrario, se aleja la realidad de las aulas de aquello establecido en la ley educativa vigente en la actualidad?

Si bien se le está dando importancia al proceso lector en las aulas, todavía hay un largo camino que recorrer en los centros educativos para que este proceso lector se trabaje como un proceso interactivo entre el niño y el texto, lo que provocará que el niño se implique y no solo lea por leer, sino que lea por disfrute, porque el leer satisface sus necesidades.

1.3 Inteligencia emocional en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La inteligencia emocional (IE) no es uno de los puntos principales de la LOMCE; por el contrario, su mención es escasa, lo cual puede causar la impresión de que se ha dado un paso hacia atrás respecto a la anterior ley educativa: la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La LOE (2006) establece en su preámbulo que "se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales"

La LOE posteriormente establece en el artículo 71 que "las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional" La LOMCE (2013) deja relegada la Inteligencia emocional a una fugaz mención en su artículo 68 en el que expresa que "las Administraciones dispondrán de los medios necesarios para conseguir el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional".

Si bien la ley no presta especial atención a la inteligencia emocional, socialmente e incluso científicamente se le ha comenzado a otorgar, desde hace décadas, cada vez más importancia.

2. Concepto de lectura.

El concepto de lectura es un concepto bastante amplio sobre el que podemos encontrar diversas definiciones dependiendo de lo que el autor que consultemos entienda por leer.

A continuación se presentan algunos conceptos de lectura:

Una actividad instrumental en la cual no se lee por leer sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas (Sáez, 1951, p.15)

El acto de leer es concebido no solo como proceso perceptivo, sino fundamentalmente como un proceso interactivo entre el lector y el texto, con la finalidad de comprenderlo e interpretarlo (Colomer y Camps, 1996, p. 33)

Tanto Isabel Solé (1992) como Teresa Colomer y Anna Camps (1991) señalan que la secuencia didáctica tradicional en las aulas ha constado de cinco pasos centrados, sobre todo, en el dominio mecánico del código escrito:

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.
3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige o pide a otro alumno que lo haga.
4. Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura.
5. Opcionalmente, se realizan ejercicios de gramática a partir del texto.

(Citado en Cassany y Luna, 1994)

Lo que está claro es que el hecho de leer es un proceso complejo que no debe limitarse únicamente al desciframiento del código que encontramos por escrito, por lo que el método tradicional no es satisfactorio si nuestro objetivo es motivar al alumno a que se implique en el proceso lector.

Según Cassany (1994), este proceso lector implica un razonamiento cognitivo donde descifrar es el proceso más complejo y básico. Además de descifrar, el acto de leer está compuesto por otros dos procesos que cobran igual de importancia; estos dos procesos son comprender e interpretar. Además, existen tres planos diferentes de la lectura: leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas.

- **Descifrar (leer las líneas):** hace referencia a la capacidad visual que permite a través del ojo hacer fijaciones para captar los signos escritos que aparecen en un texto.
- **Comprender (leer lo que está implícito, entre líneas):** captar aquellas ideas que se comunican en el texto pero no se encuentran explícitas, este proceso requiere más esfuerzo cognitivo y de este modo más implicación por parte del lector.
- **Interpretar (aquello que encontramos “detrás de las líneas”, como por ejemplo la ideología del texto o el punto de vista):** el escritor no siempre es neutral, pues entonces habrá posibilidad de interpretar el texto, proceso que requiere aún más esfuerzo cognitivo que los dos anteriores.

Para Solé (1987) la lectura se trata de un proceso interactivo entre el texto y el lector. Mediante este proceso primero se intenta llegar a la satisfacción los objetivos con los que se lee, es decir, obtener una información adecuada y pertinente para un fin específico.

Recopilando las concepciones de los diferentes autores citados anteriormente, la lectura es, por tanto, un proceso de interacción en el cual deben existir al menos tres elementos principales:

- Un **lector**, que debe ser activo y estar implicado en el proceso de desciframiento, comprensión e interpretación un texto.
- El **texto** es el segundo elemento del proceso lector. Este puede ser seleccionado por el lector o por el docente.
- El **fin u objetivo** por el que se leerá el determinado texto y que puede ser informativo, académico o lúdico.

2.1 El niño como lector

El niño lector es todo aquel niño que interactúa con un texto, sea cual sea la tipología del mismo, por lo tanto, si hablamos de niños lectores, no podemos referirnos solo a aquellos niños que consumen más libros en un periodo más breve de tiempo como si de una carrera se tratara sino a todos aquellos niños que están expuestos a la lectura en su

vida diaria. La comprensión lectora es necesaria para realizar las actividades diarias, académicas o no, por lo tanto, cuando hablamos de niños lectores no podemos referirnos solo a los que leen muchos, tampoco a los que consideramos, en ocasiones, los “buenos lectores” basándonos en su capacidad de desciframiento y comprensión del texto. Para lograr éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura debemos conseguir que los niños lectores disfruten de ser lectores en cada ámbito de su vida.

¿Quiénes son realmente los buenos lectores? Según Isabel Solé :

Los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura. Ahora bien, de la misma manera que esperar que los alumnos y alumnas aprendan las estrategias de comprensión lectora por sí solos, sin que nadie les enseñe a utilizarlas, tampoco es razonable esperar que aprendan a sentir placer y gusto por la lectura sin unos modelos que les andamien adecuadamente a ese respecto. (Coll, 1992, p. 14. Citado en Solé, 1992)

Es la labor del docente, por tanto, establecer estrategias, metodologías y actividades con el mero objetivo de despertar en el alumno el gusto y el placer por la lectura, aspecto que no se tiene en cuenta en las aulas hoy en día, quedando así relegado para darle mayor importancia al proceso de lectura y comprensión como un proceso mecánico en el que el niño descifra bien, comprende literalmente y responde de manera adecuada sin ir más allá ni profundizar en el texto que se le presenta.

2.2 Literatura Infantil.

La denominada literatura infantil (LI) es tema de disputa entre los autores que han formulado diversas definiciones y han realizado aportaciones al concepto. Las aportaciones de los siguientes autores permiten entrever que no hay un consenso en lo que al término de literatura infantil se refiere, y que incluso, existe una problemática en cuanto a la denominación del concepto.

En la siguiente cita, Sánchez Ferlosio hace referencia a que existe una “degradación” del lenguaje durante el proceso de creación de literatura infantil en el que se simplifica con el objetivo de que el niño comprenda el texto puesto que por su competencia lectora no es capaz de comprender un lenguaje más elaborado.

Sánchez Ferlosio afirma que “si no puede existir la Literatura Infantil y Juvenil, pues que no exista, no hay sino que regocijarse de que no exista algo cuya existencia es solo posible en la degradación. (p.11)

Meek (1982), por su parte, afirma que “ciertamente, la book people no ignora que los lectores son niños: simplemente considera irrelevantes sus juicios sobre los libros. La children people ciertamente no tolera los malos libros infantiles, pero prefiere centrarse en el lector” (p.285). Podemos interpretar que no todo aquel libro que es destinado al niño necesariamente pertenece al conjunto de obras de la literatura infantil, sino que depende más de aquellas que los niños disfruten como lectores.

Soriano (1995) establece que la literatura infantil ha sido, a lo largo de la historia, un método de comunicación entre el adulto y el niño. Puesto que esta comunicación se produce en un tiempo y un espacio determinados, se adaptará a las características específicas de los mismos. El niño, de este modo, recibe datos lingüísticos, culturales, intelectuales y afectivos correspondientes a la sociedad adulta a la que pertenece. Por tanto la literatura infantil es:

Una comunicación histórica, es decir, localizada en el tiempo y el espacio, entre un locutor o escrito adulto que es el emisor, y un destinatario niño que es el receptor y que, por definición, no dispone más que parcialmente de la experiencia de la realidad y de las estructuras lingüísticas, intelectuales, afectivas, etcétera que caracterizan la edad adulta (Soriano, 1995, p.185).

De todas estas aportaciones se desprende la inexistencia de un consenso en cuanto a la definición del término literatura infantil se refiere. A continuación se recupera el concepto establecido por Bortolussi (1985) que afirma que la literatura infantil es “aquella obra estética dirigida a un público infantil” (p.16). Esta definición es recuperada posteriormente por Juan Cervera (1989) que afirma que la LI consta de “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (p.157)

Cervera (1989, p.158-159) divide la literatura infantil en tres tipos diferentes que se pueden considerar:

- **Literatura ganada:** es el conjunto de obras que no dirigiéndose al público infantil específicamente se convirtieron en obras de interés para el niño, que terminó apropiándose. Tras esta apropiación, diferenciamos el conjunto de obras sobre el que se realiza adaptación para dirigirse al público que ha adquirido esa obra como “suya” y aquellas que no, y mantienen su versión original. Como literatura ganada podemos citar el conjunto de canciones o cuentos populares, como por ejemplo, los cuentos de los hermanos Grimm, Charles Perrault o *Las mil y una noches*.
- **Literatura creada:** es el conjunto de obras que nace con el objetivo de llegar a público infantil. Los autores escriben pensando en el niño como lector, así que se dirigen directamente a él a través de sus creaciones. Esto hace que encontremos características variadas en las obras dependiendo del momento histórico en el que se escriben, pues se adaptan a los intereses de los niños, los cuales no son fijos, sino que varían a lo largo del tiempo y dependen de la sociedad adulta a la que pertenece cada niño. Podemos citar *Las aventuras de Pinocho* (Collodi), *El hombre de las cien manos* (Luis Matilla), *Harry Potter* (J.K Rowling)...
- **Literatura instrumentalizada:** es aquella que se produce con fines didácticos, por lo que no sería adecuado del todo hablar del término literatura para referirse a este conjunto de libros. Prima la enseñanza y la moralización, pero no necesariamente lo artístico. Sería el caso de libros como: *Teo* (Violeta Denou), *Tina-Ton* (Pía Vilarrubias)...

Entonces, como docentes debemos preguntarnos ¿qué literatura debemos utilizar? y ¿cuál es nuestro papel tanto en el aula en referencia a la lectura?

Si nos basamos en las tipologías que establece Cervera, podemos deducir que no podemos enfocarnos en la selección de la denominada literatura instrumentalizada, pues, al centrarnos en un puro estilo didáctico, en el proceso lector estaríamos abandonando aquellas obras que cuentan con un componente artístico. Debemos, por tanto, seleccionar y animar al niño a que lea obras estéticas, pero sin rechazar aquellas obras que el niño lee por selección propia, dado que estaríamos frustrando sus esfuerzos de lectura y la motivación descendería debido a la imposición.

La siguiente pregunta que sería interesante responder es: ¿por qué, entonces, es necesario seleccionar obras pertenecientes a la literatura infantil para trabajar la lectura en el aula?

Para empezar, la literatura infantil tiene diversas funciones:

Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. (Colomer, 1999, p.5)

Del párrafo anterior se desprende, entonces, que entre las funciones de la LI podemos encontrar:

- **Acceso a representación de la realidad:** a través de los temas literarios, los mitos y las imágenes, los niños pueden acceder a formas artísticas de representación del mundo que les rodea, ampliando así el conocimiento y la comprensión de su entorno, de su cultura y de otras culturas.
- **Socialización cultural:** se refiere al vínculo que puede producirse a través de la LI entre el niño y el adulto. Como hemos dicho previamente, la literatura infantil establece una representación de la realidad a través de diferentes recursos literarios que puede acercar al niño a la realidad de la sociedad en la que está inmerso. Por lo tanto, se produce una transmisión de información y valores del adulto al niño que le ayudarán a comprender el comportamiento social y humano.
- **Aprendizaje de motivos narrativos y poéticos:** a través de la literatura infantil los niños aprenden a dialogar, desarrollan su capacidad para transmitir con palabras, la estructura de las narraciones, el lenguaje poético e incluso la importancia de los elementos paralingüísticos para que se produzca la comprensión de los textos. Además desarrollan habilidades como: escuchar, hablar y escribir.
- **Ocio y función lúdica: los adultos tienen la posibilidad de** incluir la literatura infantil en el tiempo de ocio del niño a través del juego, por ejemplo. Las obras de LI pueden divertir al niño, entretenerle, cubrir sus tiempos de ocio de igual

modo que cualquier otro juego puesto que está ligada a la creatividad, a la necesidad de descubrir y a la curiosidad.

Por tanto, y para concluir, las razones por las que es importante que fomentemos la lectura, o realicemos actividades de lectura en el aula tanto de lengua castellana como de lengua extranjera a través de textos u obras pertenecientes a la literatura infantil, podemos destacar que la literatura infantil cubre ciertas necesidades psicológicas del niño en su proceso de adaptación a la sociedad a la que pertenece y a la que pertenecerá en su futuro como adulto. Además, conlleva aprendizajes implícitos de diversas habilidades y conceptos variados en lo referente al aprendizaje de las lenguas. Además, entre el conjunto de obras pertenecientes a la literatura infantil podemos encontrar obras para llevar a cabo diferentes funciones y actividades dependiendo de los fines que persigamos como docentes, desde el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, hasta la lectura por el mero placer.

2.3 La lectura y animación a la lectura en el aula de Lengua extranjera: Inglés

La lectura es un proceso necesario que debe llevarse a cabo tanto para adquirir como para producir los diversos tipos de aprendizajes y para alcanzar el conjunto de competencias que se esperan de aquellos alumnos que en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria se encuentran expuestos al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa.

Solé (1992) expresa la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se extienda a todas las áreas curriculares, que sea responsabilidad de todos los docentes y que no quede relegado solo al docente que imparte el área hoy denominada Lengua Castellana y Literatura. Pues, según Solé, “¿existe alguna materia para la cual no sea necesario leer?”. Se hace hincapié en que la intervención a lo largo de la escolaridad para el aprendizaje del contenido, la coherencia, continuidad y la progresión no son suficientes, sino que debe al mismo tiempo transmitirse el gusto por la lectura, el placer de leer.

Como docentes de una lengua extranjera, tenemos en nuestras manos las herramientas necesarias para no leer por leer sino para leer y enseñar a leer por placer, leer por

aprender, en resumen; leer con fines más allá de leer bien, pronunciar bien, leer de forma fluida, es decir, no basándonos en la pura mecánica del desciframiento de la lengua extranjera, sino que podemos y debemos buscar la forma de disfrutar y enseñar a disfrutar del proceso de lectura en la lengua inglesa.

Los diferentes modelos actuales de lectura, posiblemente aplicables al aula de Lengua Extranjera: Inglés, tienen su origen en torno a los modelos jerárquicos: *bottom up* y *top down*.

- **Bottom up:** se produce un procesamiento de la información de modo que el lector comienza descifrando las letras, y las letras componen palabras; luego el siguiente paso que realice el lector será descifrar los significados de las palabras; posteriormente, de las frases y de las oraciones, las cuales se componen del elemento anterior, o sea, las palabras. Por lo tanto, el proceso va de la unidad mínima de la lengua ampliándose a unidades mayores; es por esto que podemos definirlo como un proceso de tipo ascendente cuyo fin último es la comprensión del texto en su totalidad. Se considera que esta comprensión se produce gracias a que el lector puede decodificarlo absolutamente. Este modelo no concibe el entendimiento del texto si no se produce el entendimiento de todos y cada uno de sus componentes, por lo que, desde nuestra perspectiva, no es un modelo adecuado en su aplicación al aula de lengua extranjera, puesto que al estar en el proceso de aprendizaje de la lengua, los alumnos no serán capaces de realizar palabra por palabra la decodificación de un texto completo, sino, que tendrán que ser capaces de cubrir los vacíos de información guiándose por el significado general del texto.
- **Top down:** mediante este modelo, los lectores partirán de sus ideas previas sobre el texto y utilizarán sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fijará tanto en el contenido como en el contexto para comprobar su veracidad. Este modelo, adecuado, desde mi punto de vista, para la lectura en el aula de lengua extranjera, requerirá entonces que le otorguemos al lector información previa sobre el texto que va a ser leído. A pesar de que tanto este proceso como el anterior son secuenciales y jerárquicos, este proceso va desde las ideas generales a la decodificación de los elementos y

unidades mínimas de la lengua, como son los monemas. Se dice entonces, que este es un modelo descendente.

Solé (1992) también establece que, desde su perspectiva, el modelo adecuado para enseñar a leer es el interactivo, que consiste en otorgar una gran relevancia al uso que el lector hace de sus conocimientos previos, pero también a las expectativas que cada uno de los componentes del texto generan en el lector, desde los monemas hasta el conjunto general del texto. El lector utiliza, de este modo, su conocimiento tanto del mundo como del texto para llegar a su eficaz comprensión.

Este modelo interactivo puede hacer de la lectura en el aula de lengua extranjera un proceso muy enriquecedor a través del cual se producen tanto un aprendizaje sobre la lengua inglesa como inferencias, hipótesis y aprendizajes sobre el contenido que abarca la temática del texto.

3. Concepto de inteligencia emocional.

Aunque el término de inteligencia emocional puede parecer un término relativamente nuevo y de gran relevancia en la sociedad actual, fue utilizado por primera vez por Charles Darwin en 1872, cuando fue publicada su investigación titulada *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. En su obra Darwin destaca que la expresión de las emociones es universal e innata y han ido evolucionando al mismo tiempo que los animales y el ser humano, por lo que considera que las emociones no son exclusivas del ser humano, sino que también se pueden detectar en el mundo animal. Considera que estas emociones son imprescindibles en el proceso de adaptación y supervivencia de los seres vivos.

A finales del siglo XX, Howard Gardner (1983) expone su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, en la cual afirma la existencia de ocho tipos de inteligencia. Cada ser humano destaca en uno o varios tipos de inteligencia, lo cual se contrapone al paradigma de la inteligencia única, que clasifica a los individuos como “más inteligentes” o “menos inteligentes”, dependiendo de su coeficiente intelectual. El cambio que supone la teoría de Gardner es que se tienen en cuenta diversos ámbitos en los que el ser humano puede desarrollar mayor o menor habilidad, dependiendo de esos ámbitos la inteligencia del

individuo no se mide cuantitativamente sino que es más un proceso cualitativo en el que se expone en qué área destaca cada persona. Entre los tipos de inteligencia que Gardner propone se encuentra la inteligencia intrapersonal, que se basa en la comprensión de uno mismo reconociendo aquellos sentimientos, temores y motivaciones, y la inteligencia interpersonal, que se basa en la comprensión de los demás detectando y reconociendo sus sentimientos, temores, deseos y motivaciones.

En la década de los 90, aparece otro modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey.

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Citado en Bisquerra, Pérez y García, 2015, p.59)

Daniel Goleman publica su obra *Inteligencia Emocional* en 1995 y define la IE como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.60). En su obra Goleman insiste en la necesidad de desarrollar una capacidad de modular y dirigir emociones. También debe producirse una comprensión de cómo se interpretan y expresan las emociones. A pesar de que la IE se desarrolla a lo largo de toda la vida, durante la infancia su desarrollo es más relevante debido al desarrollo cerebral del niño. Si los niños aprenden durante su infancia cómo y cuándo expresar los sentimientos, será más difícil que en su edad adulta sean dominados por sus emociones y, además, no serán ajenos a ellas.

Berger (2006) afirma que el desarrollo de la inteligencia emocional como tal se puede observar muy claramente en el momento en que el niño empieza a interpretar las emociones de los otros niños, además de las suyas propias. Por lo tanto, es interesante, que, como docentes, si queremos llegar al niño y ayudarlo a desarrollar su inteligencia emocional, sepamos expresar nuestros sentimientos y emociones de forma clara, de modo que los estudiantes sean capaces de reconocerlos y responder adecuadamente a ellos.

3.1 Las emociones en el desarrollo evolutivo del niño de 6 a 12 años.

Palacios e Hidalgo (1999) exponen que los progresos en el desarrollo de las emociones en el niño se producen conforme al desarrollo cognitivo tanto como de la experiencia social, es decir, el contexto influye tanto en la comprensión emocional como el alcance de cierta complejidad cognitiva, pues el niño estará en contacto con la expresión y el reconocimiento de emociones en sus interacciones sociales con los pares o con los adultos.

A los seis años, momento en que los niños inician la etapa de Educación Primaria, los niños comienzan a ser conscientes de que una misma situación puede provocar diferentes emociones, reconocen que estas emociones se dan de manera consecutiva, unas siguen a otras, pero todavía no son capaces de experimentar que distintas emociones pueden aparecer simultáneamente. Será entre los 7 y los 8 años cuando los niños también tomen conciencia de la posible simultaneidad de las emociones: primero comprenden que una situación puede provocar dos o más emociones similares, ya sean positivas o negativas; posteriormente aceptan que una misma situación puede provocar emociones adversas, completamente diferentes.

Herrera, Ramírez y Roa (2004) consideran que el desarrollo emocional en la etapa de la educación Primaria se caracteriza por:

- **Confianza en sí mismo:** durante los primeros cursos de Educación Primaria prima en el niño un sentimiento de egocentrismo, por lo que el niño se considera muy importante, desea atención, se siente poderoso y ese poder le sirve para enfrentarse a situaciones de ansiedad que poco a poco va aprendiendo a gestionar.
- **Optimismo:** los niños entre 6 y 12 años destacan por su sentimiento de alegría, de despreocupación, piensan positivamente y comienzan a aprender a superar ciertas fobias o temores surgidos previamente.
- **Serenidad:** es una etapa de calma, los niños comienzan a ser capaces de controlar sus acciones, son capaces de ligar sus emociones a sus acciones para que exista armonía entre ellas.

(Herrera, Ramírez y Roa, 2004, p. 263. Citado en Gallardo, 2007, p.153-154)

Según Berk (2004) es, además, en la etapa de la escolarización Primaria cuando a las emociones primarias que son: alegría, enfado, tristeza, miedo y disgusto y relevantes en la etapa de Educación Infantil, se le añaden las emociones secundarias, que son el resto de emociones y que se considera que parten de las cinco básicas. Además, los niños comienzan a ser capaces de saber si una emoción es real o fingida. La comprensión de sus propias emociones y las de los demás hace que las dos inteligencias propuestas por Gardner en este ámbito, intrapersonal e interpersonal, sigan evolucionando. Poco a poco, a lo largo de la escolarización primaria que finaliza con la pre adolescencia, los estudiantes van siendo capaces de conseguir tanto una comprensión como una regulación emocional.

Entonces, al ser tan amplia la etapa de Educación Primaria, los docentes tenemos la necesidad de lidiar con diversas etapas dentro del desarrollo emocional del niño, por lo que nuestras intervenciones deberán adaptarse de forma necesaria al curso en el que deseemos intervenir, teniendo en cuenta tanto las características del grupo de edad como las de cada alumno como individuo, puesto que el desarrollo de la Inteligencia Emocional depende, como ya hemos visto anteriormente, de diversos factores que pueden provocar amplias diferencias entre un niño y otro.

3.2 Reconocimiento y gestión emocional en el ámbito educativo.

Cabe destacar que durante la etapa de Educación Primaria los niños comienzan a considerar como referentes a los docentes, a sus compañeros de clase y a sus amigos, los cuales se añaden a sus primeros referentes: padres, hermanos u otros familiares, que priman durante la etapa de Educación Infantil.

Existe una evolución en el desarrollo de las relaciones entre iguales. Su grupo de pares comienza a ser crucial en todos los ámbitos de su desarrollo. Según Berger (2006) “los niños en edad escolar son conscientes de las opiniones, juicios y logros de sus compañeros de clase. Necesitan del otro para autoafirmarse, buscar consejos y sentirse acompañados” (p. 395)

En el aula, nos encontraremos el docente adulto con un grupo de niños de una determinada edad; este grupo de niños, sobre todo a partir de tercero de Primaria, enfatiza todas aquellas relaciones interpersonales que se producen con sus compañeros

de aula. Podemos, por tanto, aprovechar las características psicosociales del niño de Primaria para enseñar el reconocimiento de las emociones de sus pares, el reconocimiento de sus propias emociones, la gestión de sus propias emociones e incluso podemos fomentar que exista una relación de confianza entre los alumnos para ayudar a sus compañeros a gestionar las suyas.

El reconocimiento y la gestión de las emociones que promoverá el desarrollo de la inteligencia emocional ayudará también al alumno a tener éxito en el ámbito cognitivo y a ser exitoso en las diferentes áreas del currículo. Ya que la inteligencia emocional no forma parte de las áreas curriculares y queda relegada a un tema transversal, dedicar varias sesiones a trabajarla explícitamente ayudará a los alumnos a que tomen conciencia de qué es y para qué sirve lo que están aprendiendo y cómo les puede ayudar. A pesar de que como tema transversal, adquieren aprendizajes implícitos, explicitar la importancia de la educación emocional permitiendo que los alumnos conozcan de qué se trata, puede hacer que su proceso de implicación y toma de conciencia sea más efectivo.

4. El cuento y las emociones en el aula de lengua extranjera: Inglés.

¿Cómo podemos trabajar simultáneamente dos conceptos tan amplios y relevantes en la sociedad actual y, al parecer, tan relegados en las leyes educativas?

La acción de motivar implica generar emociones. Motivar significa estimular a que el niño realice una acción que esperamos de él; por tanto, apelar a aquellas emociones, con las que se siente identificado puede motivar al niño a implicarse en un proceso lector que va a cubrirle sus necesidades tanto lúdicas como emocionales. Al mismo tiempo, un efectivo desarrollo de la inteligencia emocional llevará a la eficaz comprensión de las narraciones que se le presenten.

El cuento es el texto narrativo por excelencia al que el niño se ve expuesto a edad temprana, cuando aún no es capaz de leer o escribir. Usualmente, el niño suele estar en contacto con el cuento antes que con cualquier otro tipo de texto narrativo, puede que incluso el niño se implique en el proceso de narración del cuento sin saberlo cuando los padres o los docentes le leen en voz alta durante la etapa de Educación Infantil. El

aprendizaje, por tanto, del concepto cuento, de su estructura y características, acompaña de manera implícita el proceso de aprendizaje del niño mucho antes incluso que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Como afirma Begoña Ibarrola (2017), psicóloga, escritora y terapeuta infantil, “El cuento es una experiencia emocional que aporta elementos de educación poderosos”. Considera que, a través del cuento, el padre o el docente pueden establecer un vínculo emocional con el niño.

Basándonos en lo anterior, establecer que un vínculo emocional entre el niño y el docente en la clase de lengua extranjera puede ser crucial también para el aprendizaje efectivo del idioma.

Krashen (1983) elabora la hipótesis del filtro afectivo. A través de esta hipótesis establece la importancia de la existencia de un componente motivacional en el aula de lengua extranjera, que ayude a que el alumno a través del input, sea capaz de producir el output. Según Krashen reducir la ansiedad que le puede generar al alumno el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera es primordial para el éxito de los aprendizajes. Por tanto, si aumentamos la motivación y la autoconfianza del alumno y reducimos su nivel de estrés y temor a cometer fallos lingüísticos al expresarse en inglés, los aprendizajes serán más efectivos.

Para fomentar la lectura en el aula de lengua extranjera, a través del cuento y unida al desarrollo de la inteligencia emocional, es necesario provocar curiosidad en los niños. Pues si deseamos que el niño disfrute de la lectura debemos proponérselo como una necesidad para satisfacer su propio fin; si provocamos curiosidad, el niño deseará que esa curiosidad sea satisfecha a través de un medio, tenemos que proponer como ese medio la lectura en lengua extranjera. Si planteamos un cuento en el que aparecen personajes en los que predominan ciertas actitudes o emociones, con los que el niño puede empatizar, aceptar o rechazar provocaremos que el niño lo seleccione ese cuento y considere que él ha elegido realizar esa lectura. La idea de “obligatoriedad” desaparecerá e interpretará que la lectura es más una “necesidad”. Para comprender el texto, el niño debe acercarse a él de modo que se sienta implicado, que sienta que ese proceso interactivo de lectura, es real.

Collins y Smith (1980) afirman que se pueden establecer diversas predicciones cuando el lector, en este caso, el niño lector, se encuentra ante un texto, en este caso, un cuento. Muchas de estas predicciones se basan en:

La atribución de características permanentes (guapo, seductor, antipático) o temporales (contento, enfurecido, triste) a los personajes de esas narraciones. Esperamos que alguien seductor se comporte de determinada manera, y el hecho de que una protagonista se encuentre enfurecida no se puede hacer prever lo peor (Collins y Smith, 1980. Citados en Solé, 1992, p.26)

Por tanto, esas predicciones se basan principalmente en el componente emocional, en las emociones que los personajes despiertan en el niño. Es por esto que la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los personajes puede ayudar al niño a la efectividad de sus propias predicciones.

4.1 La lectura como recurso para el trabajo de la inteligencia emocional.

Begoña Ibarrola (2018) afirma que “los cuentos sirven de entrenadores emocionales. Los cuentos son el mejor entrenador emocional para los peques, pues se sumergen en la historia y viven lo que experimentan los personajes” y: “Es importante que los niños y niñas se den cuenta de que a los personajes les pasan cosas muy parecidas a las que les pasan a ellos, que sus emociones también son iguales, que viven momentos de alegría, de pena, tienen miedo, se enfadan, sienten celos, etc. y de esta manera es más fácil que puedan aprender de ellos.”

Conviene aquí introducir los conceptos de La empatía es la capacidad para entender los sentimientos de otra persona, especialmente cuando estos difieren de los propios. La antipatía es aquel sentimiento de enojo, desconfianza, disgusto o incluso odio hacia otra persona (Berger, 2006, p.293). La empatía y la antipatía comienzan a desarrollarse a medida que el niño madura puesto que se produce un crecimiento de la conciencia social y un decrecimiento del egocentrismo. La empatía produce la aparición en el niño de una conducta pro social mientras que la antipatía conduce a una conducta antisocial.

A través de la lectura es posible el trabajo de ambas, tanto de empatía como de antipatía. Los niños encontrarán en la literatura infantil aquellos personajes que obran bien, aquellos que son bondadosos, lo que provocará que sientan empatía por ellos, se pondrán en su lugar, entenderán como se sienten puesto que se imaginarán en su misma

situación. Al mismo tiempo, a través de aquellos personajes crueles, malvados, los niños aprenderán lo que está mal, sentirán antipatía por ellos incluso absoluto rechazo. La LI hace una gran diferenciación entre los personajes buenos, los villanos y aquellos intermedios que ayudan a los buenos a conseguir que el bien venza sobre el mal. Al mismo tiempo, podemos ayudar al niño a que intente ponerse en el lugar del villano, que analice, que razone su comportamiento, que lo rechace, pero entendiendo por qué se le rechaza, por qué tiene ese comportamiento y por qué no es un comportamiento correcto.

Por lo tanto, si en el aula de lengua extranjera utilizamos el cuento como medio para fomentar el aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional en el niño estaremos cumpliendo diversas funciones establecidas en el currículo como: el fomento de la lectura, el acercamiento a través de textos escritos sencillos a la lectura en lengua extranjera, el acercamiento del niño a las características de la literatura infantil, el aprendizaje de la lengua a través de un método mixto de adquisición + aprendizaje, la satisfacción de las necesidades del niño en cuanto a curiosidad, imaginación y abstracción del mundo real, el desarrollo del reconocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos en las relaciones intrapersonales e interpersonales y la toma de conciencia de que la educación emocional es tan necesaria, importante y satisfactoria para el niño como persona y como estudiante.

4.2 La inteligencia emocional como recurso para fomentar la lectura.

La capacidad del niño para identificar emociones en las relaciones interpersonales se desarrolla durante la etapa de Educación Primaria, como se ha mencionado previamente. Si le presentamos al niño un conjunto de emociones, unos personajes y una situación, los niños son capaces, como también hemos mencionado previamente, de hacer inferencias sobre lo que sucede y sobre por qué sucede, aquellos niños que son capaces de realizar inferencias en el proceso interactivo de lectura son aquellos que podemos considerar “buenos lectores”.

Si uno de los componentes del texto son las emociones y los niños han desarrollado su capacidad de comprensión y regulación emocional, serán capaces de realizar inferencias sobre el contenido del texto. Esas inferencias posiblemente promoverán la necesidad del niño de comprobar si sus inferencias son válidas, y esa necesidad se verá cubierta a

través de la lectura del texto que se le presenta, en este caso concreto, los cuentos. Podemos aprovechar las siguientes características del niño de la etapa de Educación Primaria para apelar a sus emociones con intención de fomentar la lectura.

Los niños en la etapa de Primaria tienen una capacidad imaginativa muy desarrollada. La imaginación, según la RAE es: “la imagen formada por la fantasía”. La fantasía prima en el niño de entre 6-12 años; los elementos fantásticos le llaman la atención. Estos mismos elementos fantásticos le generan emociones y, si el niño es capaz de comprender y gestionar esas emociones, deseará seguir en contacto con esos elementos fantásticos. Si enseñamos al niño a encontrar esa fantasía en la lectura, estaremos promoviendo a que el niño se acerque por su propia voluntad a los textos de literatura infantil, pues le llamarán la atención.

Además, a través de esto se satisface la curiosidad del niño. Por su carácter egocéntrico, sobre todo en los primeros cursos de Educación Primaria, los niños desearán reafirmarse; si hacemos que se sientan identificados y establezcan un vínculo emocional con los personajes de un cuento, o con la historia en sí, conseguiremos también que los niños se sientan atraídos por la lectura, pues encontrarán en ella aquello que necesitan.

Por tanto, ¿el desarrollo de la inteligencia emocional puede promover también el deseo del niño por la lectura y un acercamiento a las obras de literatura infantil? Creemos que sí, y en el presente Trabajo de Fin de Grado daremos prueba de ello a través de la propuesta de intervención en el área de Literacy.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

La siguiente propuesta de intervención educativa está programada para realizarse en el aula de lengua extranjera, por lo tanto, en el área curricular de inglés o en el área de Literacy, en el caso de los colegios inmersos en el proyecto MEC-British Council, como es el caso de la intervención en este Trabajo de Fin de Grado. No obstante, esta propuesta puede llevarse a cabo en el área de Lengua Castellana y Literatura e incluso en el área de Valores Éticos, realizando las correspondientes adaptaciones.

1. Contextualización.

1.1 El centro

El centro para el que se realizó la programación didáctica es el Centro Público de Educación Infantil y Primaria Clemente Fernández de la Devesa, que se encuentra en Medina del Campo y es uno de los centros de Castilla y León que se encuentra dentro del programa MEC-British Council. Por este motivo, los alumnos están expuestos al aprendizaje de la lengua extranjera desde el inicio de la etapa de Educación Infantil, a los 3 años, y continúa extendiéndose hasta la finalización de la etapa de Educación Primaria, cuando los alumnos tienen entre 11-12 años.

Los principios del colegio se basan en el aprendizaje íntegro del alumno que trasciende más allá de los contenidos curriculares a los que se incluyen aquellos aprendizajes que forman al individuo como persona educada en valores y en el respeto a la diversidad social y cultural que le rodea, así como en el respeto y el cuidado de su entorno.

1.2 El aula y los alumnos.

La clase de 4º de Primaria del Centro de Educación Infantil y Primaria Clemente Fernández de la Devesa se compone de quince niños. La franja de edad que encontramos en el aula es la de 9-11 años. En general, los quince niños tienden a necesitar demostrar cierta independencia de la familia y del docente apoyándose y guiándose más cómodamente por su grupo de iguales. Solicitan primero la ayuda de un

igual antes que la del adulto. Este rasgo de independencia predomina entre los niños de esta edad que comienzan a interactuar más profundamente con los pares estableciendo lazos afectivos muy fuertes, haciendo así que predomine la amistad con sus compañeros, lo que podemos aprovechar para facilitar el trabajo en equipo en esta propuesta didáctica.

Es un grupo que expresa el deseo por comunicarse, por exponer sus pensamientos, sus preocupaciones, sus intereses. Desean ser escuchados por el adulto y también por sus compañeros. Esto hace que el grupo sea muy participativo y los debates que pueden surgir en las diferentes áreas tienen gran riqueza y variedad de aportaciones por parte de la mayor parte de los alumnos, así que podemos aprovechar la necesidad comunicativa para que el uso de la lengua extranjera sea necesario igualmente.

La propuesta didáctica está prevista para su desarrollo en varias semanas; no obstante, la temporalización puede ser adaptada dependiendo de las necesidades del docente; así puede ser acortada o extendida a través de una correcta adaptación a la situación del aula al que pretenda aplicarse en cada momento.

2 Programación didáctica: Emociones y sentimientos a través de los cuentos de hadas.

2.1 Título y justificación

– Emotions and feelings through fairy tales

La propuesta didáctica está programada para ser desarrollada en el área de Literacy, establecida por ley en aquellos centros bilingües que se encuentran inmersos en el programa del British Council. En la propuesta de intervención desarrollada se abarcan dos temas centrales que funcionarán a modo de hilo conductor para estructurar toda la unidad por lo que ambas temáticas se encuentran integradas y estrechamente relacionadas en la mayoría de las sesiones: los cuentos y las emociones. En el área de Literacy, en el centro para el que la intervención ha sido programada, no se trabaja con libro de texto por lo que existe gran libertad y flexibilidad a la hora de realizar las actividades más adecuadas para la consecución de los objetivos. Estas actividades que estructuran esta propuesta de intervención están destinadas a fomentar la lectura de

literatura infantil (LI) en el aula de inglés, y promover, mediante esta estrategia, el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) del alumno.

2.2 Contenidos

Los contenidos propuestos son conceptuales, procedimentales y actitudinales. Puesto que en el currículo español no se plantea el área de Literacy, algunos de los contenidos son extraídos del BOCYL: Área de Lengua Castellana y Literatura y área de Lengua extranjera: Inglés. Asimismo, otros son tomados de la programación del área de Literacy del centro y se añaden algunos de elaboración propia.

a) Generales

- Uso de la lengua extranjera como herramienta para la comunicación.
- Expresión de sentimientos, emociones, capacidades, intereses, preferencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.
- Lectura para la comprensión de textos narrativos e informativos.
- Los textos narrativos: el cuento.
- Uso de estrategias básicas para apoyar la comprensión (escucha activa, lengua no verbal, ilustraciones...)
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Inferencias y formulación de hipótesis sobre significados a través de la comprensión de elementos relevantes lingüísticos y no lingüísticos.
- Acercamiento al ritmo y sonoridad del inglés a través de canciones y dibujos animados.
- Movilización y coordinación de la competencia comunicativa del estudiante con el objetivo de producir textos escritos.

b) Específicos

- Lectura para el aprendizaje de vocabulario específico sobre los sentimientos y las emociones.
- Reconocimiento de emociones relacionadas a personajes de una historia que se enfrentan a diferentes situaciones.
- Reformulación de hipótesis a través de la comprensión de nuevos elementos en el texto.

- Concepto, estructura y organización de un mapa mental basado en un texto narrativo.
- Concepto de sentimiento.
- Concepto de emoción.
- Emociones primarias: alegría, tristeza, miedo, furia y disgusto.
- Construcción de resúmenes y diagramas que ayudan a estructurar la información recogida en el texto.
- Concepto de cuento.
- Elementos del cuento: trama, escenario (lugar y tiempo) y personajes.
- Rasgos de los personajes: físicos y psicológicos. Apariencia y personalidad en los cuentos.
- Características de los cuentos.
- Sentimientos y emociones en los cuentos.
- La importancia de la lectura: leer por placer.
- Recomendaciones: cuentos.
- El rey león: tristeza, culpabilidad, desolación, compasión y aceptación.
- La sirenita: emoción, placer, incompreensión, deseo.
- Lilo y Stitch: ternura, amor y nostalgia.
- Moana: odio, furia y serenidad.

2.3 Objetivos

a) Generales

- Reflexionar sobre la importancia de la lectura, específicamente de las obras de literatura infantil, como elemento de ocio y de aprendizaje.
- Desarrollar la inteligencia emocional a través de la interacción con los textos narrativos, como pueden ser los cuentos y la interacción con los textos informativos.

b) Específicos

- Reconocer los sentimientos y las emociones a través de la observación de los personajes de una historia.

- Reconocer la variación de los sentimientos y las emociones en diferentes personajes y en diferentes situaciones.
- Inferir basándose en el contenido y contexto de textos: símbolos, imágenes, y otros elementos ya sean lingüísticos o paralingüísticos.
- Reformular hipótesis a través de la observación de nuevos elementos en la interacción con un texto.
- Estructurar la información organizando adecuadamente la idea principal y las ideas secundarias detectadas en el proceso interactivo de lectura.
- Escribir, basándose en un modelo, textos narrativos e informativos: cuentos breves, recomendaciones...
- Reconocer las emociones primarias y secundarias y cómo pueden influir en el comportamiento animal y humano.
- Mostrar una actitud empática hacia los personajes de un cuento en específico, así como en las relaciones interpersonales con sus compañeros.
- Definir los conceptos de sentimiento y emoción, así como establecer las diferencias principales entre ambos.
- Definir el concepto de cuento y reconocer sus principales características, así como los elementos que forman parte del cuento.
- Disfrutar de la lectura de cuentos, ya sean completos o fragmentos que le inciten a acercarse al texto en su totalidad.
- Relacionar la trama y los personajes de los cuentos con los sentimientos y las emociones y cómo estos influyen en sus acciones en la historia.
- Hablar sobre los cuentos haciendo suposiciones sobre la trama, explicando sus diferentes partes, los escenarios, los personajes, y su opinión acerca del texto.
- Transformar cuentos en *lapbooks* que recojan la información relevante para la comprensión de los mismos y para su disfrute. *Lapbooks* son libros desplegables que pueden realizarse con carpetas y cartulinas en los que el alumno puede presentar los contenidos teóricos estudiados en el aula de forma creativa y utilizando recursos como: esquemas, imágenes, cartas...

2.4 Temporalización

La propuesta de intervención en este presente Trabajo de Fin de Grado fue llevada a cabo durante el periodo del Prácticum II durante tres semanas.

2.5 Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención se recomienda una metodología activa en la que el alumno sea partícipe como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades basadas en la ordenación, análisis e investigación de la información. Con una metodología activa se pretende fomentar, por un lado, el esfuerzo y la participación del alumno en las actividades durante los procesos de exposición teórica (que generalmente abarca entre diez y quince minutos) y de realización de tareas, y, por otro, la implicación en la lectura de los cuentos.

Asimismo, se propone que en la metodología seleccionada prime el trabajo colaborativo y las efectivas relaciones entre iguales. Esto se consigue a través de las actividades en gran grupo o en pequeños grupos. De este modo cada integrante realiza aportaciones y deben enfrentarse a una puesta en común con la que todos estén de acuerdo y así desarrollar sus habilidades interpersonales, de trabajo en equipo y de resolución de conflictos. Es un punto relevante apoyar los contenidos a trabajar con elementos visuales que les ayuden a reconocer la conceptualización teórica. Trabajando en equipo podrán convertirse incluso en críticos literarios e intercambiar opiniones sobre el proceso interactivo con el texto presente.

2.6 Sesiones

Sesión I

- **Actividad I: *Emotions overloaded***
 - Temporalización: 5 minutos.
 - Tipología: *warm-up* / Actividad pre lectura
 - Recursos: ‘Motivational Disney video’
(<https://www.youtube.com/watch?v=CJn075Aw0CY>)
 - Descripción de la actividad:

Durante el desarrollo de esta primera actividad los alumnos observarán un vídeo motivacional de 5 minutos en lengua extranjera. En este recurso audiovisual se nos presentan diferentes personajes que expresan emociones diversas según la situación a la que se enfrentan, y será una introducción tanto a la Inteligencia Emocional como a la lectura con el objetivo de recuperar los conocimientos, sensaciones y opiniones previos de los alumnos. La observación de los elementos lingüísticos y paralingüísticos que componen el vídeo y el reconocimiento de diferentes emociones serán requisito para el éxito en la segunda y tercera actividad.

- **Actividad II: *How does she/he feel?***

- Temporalización: 25 minutos.
- Tipología: *practice*/Actividad pre lectura
- Recursos: ‘Motivational Disney video’
(<https://www.youtube.com/watch?v=CJn075AW0CY>)

ficha con las fotografías de los personajes, material de papelería.

Descripción de la actividad: A partir de la visualización del vídeo (5 minutos), los alumnos deberán registrar por escrito las ideas previas que tienen sobre los personajes antes de leer el resumen de su historia. Se pretende con ello que los alumnos construyan hipótesis sobre en qué situación se encuentra cada personaje y cuáles son las emociones que representa.

- **Actividad III: *And the truth is...***

- Temporalización: 15 minutos.
- Tipología: *practice*/Actividad durante la lectura
- Recursos: fotocopias del libro *Emocionario* y fotocopias de diversas recopilaciones de cuentos Disney.
- Descripción de la actividad: en esta actividad cada alumno recibe dos fotocopias diferentes, una contiene información y una ilustración sobre una emoción específica y la otra contiene una breve historia sobre un personaje de los que aparecieron previamente en el vídeo proyectado en el aula. El alumno deberá realizar la lectura de ambas fotocopias con el objetivo de reconocer cuál de todas las ilustraciones de la ficha de la actividad anterior se corresponde con el personaje principal de su historia, cuál eran sus emociones y por qué motivos se sentían así.

- **Actividad IV: *My character is...***

- Temporalización: 15 minutos.
- Tipología: *production*/Actividad posterior a la lectura
- Recursos: fotocopias del libro *Emocionario* y fotocopias de diversas recopilaciones de cuentos Disney.
- Descripción de la actividad: en esta actividad cada alumno recibe dos fotocopias diferentes, una contiene información y una ilustración sobre una emoción específica y la otra contiene una breve historia sobre un personaje de los que aparecieron previamente en el medio audiovisual proyectado en el aula. El alumno deberá realizar la lectura de ambas fotocopias con el objetivo de reconocer, en las fotocopias de la actividad, anterior cuál de todas las ilustraciones se corresponde con el personaje principal de su historia, cuál eran sus emociones y por qué motivos. Esta actividad trata de ir un paso más allá: el alumno abandona las inferencias para descubrir la realidad detallada sobre uno de los personajes sobre los que ha trabajado previamente y comparar sus ideas con sus ideas previas.

Sesión II

- **Actividad I: *Storm of emotions***

- Temporalización: 5 minutos.
- Tipología: *Warm-up* / Actividad posterior a la lectura
- Recursos: pizarra, tizas, fotocopias de la sesión anterior.
- Descripción de la actividad: Se trata de una actividad que se realizará colectivamente con la participación de todo el grupo de alumnos. Basándose en las lecturas de la sesión anterior, se realizará un *brainstorming* en el que cada alumno aportará los detalles sobre su personaje, sobre la historia a la que pertenecía y sobre las emociones que predominaban en ella, tanto positivas como negativas. El docente se encarga de escribir las ideas de los alumnos en la pizarra. La idea de esta actividad es compartir datos sobre las lecturas realizadas previamente en los que pueden aparecer informaciones tanto objetivas como subjetivas.

- **Actividad II: *Making up our mind map***

- Temporalización: 25 minutos.
- Tipología: *practice*/ posterior a la lectura.
- Recursos: papel continuo (que sirve para exponer murales en la pared), folios, fotocopias de la sesión anterior, material de papelería.
- Descripción de la actividad: los alumnos, de forma cooperativa con el grupo completo, deberán realizar en papel continuo un mapa mental, o *mind map*, recogiendo las ideas aportadas en la primera actividad. Para la realización del *mind map* de diseño libre, los alumnos podrán utilizar todos aquellos recursos que tienen a su acceso en el aula. Los requisitos del *mind map* serán los siguientes:
 - Deberá tener un título central seleccionado de entre los que sean propuestos por los alumnos.
 - Deberá recoger, en cada ramificación, el personaje trabajado por cada niño en la sesión anterior, junto a su emoción, y el título de la historia a la que pertenece.
 - Las ramificaciones desde el centro deberán realizarse en colores, intentando establecer una relación entre el color seleccionado para personaje y la emoción que representa.

- **Actividad III: *Emotional detectives***

- Temporalización: 30 minutos.
- Tipología: *Production* / posterior a la lectura
- Recursos: folios, fotocopias del *Emocionario*, ficha II, ordenador con conexión a internet y material de papelería.
- Descripción de la actividad: La actividad consistirá en la creación de un libro / diccionario de emociones con el objetivo de tenerlo para consulta cuando sea necesario para el grupo-clase. Para ello, cada alumno recibirá una fotocopia con una emoción. En la ficha a realizar por el alumno se deberá incluir en grande, a modo de título, el nombre de la emoción y la información que considere más relevante sobre la emoción, y en la parte inferior, así como para decorar los

márgenes, deberán incluirse ilustraciones de los personajes en los que pueden encontrar esa emoción. Los personajes podrán ser dibujados o impresos, recortados y pegados a modo de collage.

Sesión III

- **Actividad I: *Meet your emotions***

- Temporalización: 5 minutos
- Tipología: *warm-up* / pre-lectura
- Recursos: Inside out: meet your emotions:
<https://www.youtube.com/watch?v=puXSw8yrVnI>
- Descripción de la actividad: En esta actividad los alumnos observarán un vídeo de 3:08 minutos en el que se presentan las cinco emociones primarias: alegría, tristeza, disgusto, miedo y furia, asociadas a colores. Los niños deberán observar las características en el comportamiento de cada uno de los personajes.

- **Actividad II: *Feeling emotions***

- Temporalización: 15 minutos
- Tipología: *practice* / durante la lectura
- Recursos: diapositivas power point, tijeras y grapadora.
- Descripción de la actividad: El profesor o la profesora presentará un power point en el que se establecen las diferencias entre sentimientos y emociones. A raíz de la explicación, los alumnos recibirán varios folios en los que aparecerán las diapositivas presentadas, y deberán recortarlas y ordenarlas de forma lógica para crear su propia guía de los sentimientos y las emociones. Una vez han leído el contenido y han conseguido ordenarlo, deberán grapar las diapositivas respetando el formato de un libro.

- **Actividad III: *Feelmotions diagram***

- Temporalización: 15 minutos.
- Tipología: *practice* / después de la lectura.
- Recursos: guía de los sentimientos y las emociones construida por el alumno en la actividad anterior, plantilla con diagrama de Venn y material de papelería.

- Descripción de la actividad: En grupos de cinco alumnos, tendrán que elaborar un diagrama de Venn en el que deberán diferenciar las características de la lectura según pertenezcan al concepto de sentimientos, al concepto de emociones y a las dos características comunes, las cuales, por tanto, se colocarán en el medio del diagrama donde ambos conceptos se unen. Deberán representar cada concepto con un dibujo.
- **Actividad IV: *Who is it?***
 - Temporalización: 25 minutos.
 - Tipología: *production* /posterior a la lectura.
 - Descripción de la actividad: El profesor o la profesora seleccionará cinco alumnos al azar, cada alumno recibirá el nombre de una emoción y tendrá que planificar una escena en la que represente al personaje recibido con el objetivo de que sus compañeros adivinen de qué personaje se trata.

Sesión IV

- **Actividad I: *The three brothers tale***
 - Temporalización: 10 minutos.
 - Tipología: *warm-up* / pre- lectura.
 - Recursos: Harry Potter and the three brothers tale:
<https://www.youtube.com/watch?v=aJSh1zkPEvc&t=46s>
 - Descripción de la actividad: Los alumnos observarán un vídeo con subtítulos en inglés de 3:35 minutos en el que una voz va narrando la historia que se va desarrollando a través de dibujos animados. Se pretende averiguar los conocimientos previos del alumno sobre el cuento y su estructura, la cual se divide en tres partes diferenciadas: introducción, nudo y desenlace. También deberá ser consciente de la existencia de diversos tipos de personajes: protagonistas, antagonistas y personajes secundarios.

Después de la visualización del vídeo, el profesor o profesora dividirá el encerado en tres partes: *introduction, development* and *end*. Los alumnos deberán expresar hasta dónde consideran que se extiende cada una de ellas y razonar su respuesta, que deberá estar basada en sus conocimientos previos. De este modo, el profesor o

profesora tendrá en cuenta cuáles son aquellos conceptos que los alumnos ya han adquirido sobre la estructura del cuento en cursos previos y en cuál se debe realizar mayor profundización. A raíz de las ideas previas que se han recopilado, se explican las características de las tres partes en que se divide el cuento, para que los alumnos sean capaces de modificar sus esquemas mentales previos sobre la estructura del cuento añadiendo nueva información.

- **Actividad II: *The fairy tales of the brothers Grimm***

- Temporalización: 20 minutos.
- Tipología: *practice* / durante la lectura.
- Recursos: *The fairy tales of the Brothers Grimm*
- Descripción de la actividad: Los alumnos estarán divididos en dos grupos e interactuarán con el libro de cuentos de los hermanos Grimm. Cada grupo seleccionará el cuento que deseen leer. Esta decisión deberá tomarse entre todos sus componentes. A partir de la selección del cuento, y mientras lo leen, se les irá indicando dónde pueden encontrar los diferentes elementos del cuento: el título, el resumen, la trama, los personajes (ilustraciones), los escenarios (tiempo y espacio). Al finalizar la lectura, en la cual no se realizarán correcciones en voz alta de la pronunciación, el profesor o la profesora nombrará los diferentes elementos para que el alumno señale dónde se encuentran.

- **Actividad III: *Emotional fairy tales jig-saw***

- Temporalización: 40 minutos.
- Tipología: *production* / actividad durante a la lectura
- Recursos: papel continuo, pergaminos con fragmentos de cuentos, pergaminos con los títulos de los cuentos, ilustraciones, fotocopias portada y material de papelería.
- Descripción de la actividad: La actividad se desarrollará con la clase dividida en los mismos grupos que en la actividad anterior. Cada grupo recibirá cinco fragmentos de diferentes cuentos, también recibirán cinco pergaminos con los títulos de los cuentos y cinco ilustraciones, cada una perteneciente a un cuento. El objetivo de la actividad es que a través de la lectura de los títulos y los fragmentos y la observación de las ilustraciones, consigan realizar un puzle en el que las tres piezas estén correctamente colocadas. Posteriormente, se les entregarán cinco razones por

las que se identifica una emoción en un personaje o cuento en concreto y deberán añadir la pieza de la emoción al cuento correspondiente. Al tener todas las piezas unidas correctamente irán distribuyéndolas en el papel continuo. El mural será expuesto en el pasillo del colegio.

- **Actividad IV: *I recommend you***

- Temporalización: 20 minutos
- Tipología: *production* / después de la lectura
- Recursos: papeles con los nombres de los alumnos de la clase, folios y material de papelería.
- Descripción de la actividad: Basándose en los cuentos que se han trabajado en la actividad anterior, cada alumno tendrá que escribirle una recomendación a un compañero seleccionado al azar por el profesor o la profesora a través de la entrega de un papel con el nombre del niño. Para realizar la recomendación el alumno escritor deberá tener en cuenta la identidad de su compañero, es decir, su carácter, sus intereses, etc.

Sesión V

- **Actividad I: *In the jungle or under the sea?***

- Temporalización: 10 minutos
- Tipología: *warm-up* / actividad pre-lectura
- Recursos:

The Lion King video

<https://www.youtube.com/watch?v=11bWSYG3zgo>

The Little Mermaid video

<https://www.youtube.com/watch?v=SXKIJuO07eM>

- Descripción de la actividad: En esta actividad los alumnos recibirán fichas con la información de varias emociones y observarán dos vídeos de dos cuentos diferentes: *La sirenita* (3:09 minutos) y *El rey león* (5:13 minutos), cada uno de los cuales está relacionado con unas emociones específicas. Basándose en las emociones que han recibido tendrán que seleccionar cuál es el cuento que tendrán que trabajar en la próxima actividad.

- **Actividad II: *Storytime***

- Temporalización: 40 minutos
- Tipología: *practice* / actividad durante la lectura
- Recursos: fotocopias con información sobre las emociones, cuentos, ilustraciones impresas, cartulinas, material de papelería.
- Descripción de la actividad: Primero se les da indicaciones a los alumnos de que, divididos en los dos grupos, pueden leer su cuento. El método de lectura no les viene impuesto por el docente, tampoco el espacio; ellos pueden seleccionar el espacio donde más cómodos se encuentren y pueden leerlo en voz alta, en voz baja, con método de *storytelling*, turnándose... El siguiente paso será plasmar en una cartulina tres aspectos sobre el cuento: la trama, los personajes, el tiempo y el espacio las emociones. El formato de presentación del proyecto será libre.

- **Actividad III: *Our story was about...***

- Temporalización: 10 minutos.
- Tipología: *production* / posterior a la lectura
- Recursos: proyecto finalizado de la actividad anterior.
- Descripción de la actividad: En esta actividad los dos grupos de alumnos deberán presentar su cuento. Primero deberán citar el título de su cuento; después deberán explicar el contenido que han añadido en cada uno de los cuatro diferentes apartados: trama, personajes, escenario y emociones. Por último, deberán verbalizar su opinión sobre el cuento.

Sesión VI

- **Actividad I: *Aloha of emotions***

- Temporalización: 10 minutos
- Tipología: *warm-up* / actividad pre-lectura
- Recursos:
Lilo and stitch: stitch feels lost.
<https://www.youtube.com/watch?v=gDaNrVVPS2k>
Moana: heart to tefiti scene.

<https://www.youtube.com/watch?v=2q77EqqzLIk>

- Descripción de la actividad: En esta actividad los alumnos recibirán fichas con la información de varias emociones y observarán dos vídeos de dos cuentos diferentes: *Moana* (3:03 minutos) y *Lilo & Stitch* (2:05 minutos); cada uno de los cuentos está relacionado con unas emociones específicas. Basándose en las emociones que han recibido tendrán que seleccionar cuál es el cuento que tendrán que trabajar en la próxima actividad.

- **Actividad II: *Sometimes not as bad ones***

- Temporalización: 40 minutos
- Tipología: *practice* / actividad durante la lectura
- Recursos: fotocopias con información sobre las emociones, cuentos, ilustraciones impresas, cartulinas, material de papelería.
- Descripción de la actividad: Primero se les da las indicaciones oportunas a los alumnos sobre que estarán divididos en dos grupos y que van a leer su cuento. El método de lectura no les viene impuesto tampoco en esta actividad. El siguiente paso será plasmar en una cartulina tres aspectos sobre el cuento: la trama, los personajes, el escenario y las emociones. El formato de presentación del proyecto será libre.

- **Actividad III: *Tell me a story***

- Temporalización: 10 minutos.
- Tipología: *production* / posterior a la lectura
- Recursos: proyecto finalizado de la actividad anterior.
- Descripción de la actividad: En esta actividad los dos grupos de alumnos deberán presentar su cuento. Primero deberán citar el título de su cuento, después deberán interpretar el papel de los personajes de su historia, adquiriendo las características emocionales de cada uno de ellos. Se trata de que el alumno empatee con el personaje.

Sesión VII

- **Actividad I: *Welcome to aloha!***

- Temporalización: 10 minutos.
- Tipología: *production* / anterior a la lectura
- Recursos:
<https://www.youtube.com/watch?v=yIwUjrvaXjM> (2:19 minutos)
- Descripción de la actividad: Para iniciar esta actividad los alumnos buscarán sus nombres en el álbum de evaluación (explicado en el apartado evaluación). Una vez han encontrado su nombre descubrirán con qué compañeros les tocará realizar el último proyecto, puesto que en esta sesión los grupos serán tres y variarán respecto a las anteriores. Cuando los grupos estén unidos, los alumnos seleccionarán el lugar del aula en el que trabajarán, llegando a un acuerdo. Debido a la flexibilidad de espacios que se plantea en el centro, podrán elegir también el hall o los pasillos en los que se sitúan mesas para la realización de actividades. Una vez se han tomado las primeras decisiones, los alumnos deberán observar un vídeo introductorio del último cuento que trabajarán. Esta vez, los tres grupos trabajarán el mismo cuento, que fue seleccionado basándose en el éxito que tuvo en las sesiones anteriores.

- **Actividad II: *Everyone is 'lapbooking' now!***

- Temporalización: 40 minutos.
- Tipología: *production* / actividad durante y posterior a la lectura
- Recursos: cartulinas, material de papelería, cuento *Lilo&Stitch*
- Descripción de la actividad: Todos los alumnos leerán el cuento de *Lilo y Stitch*. A partir de la lectura tendrán que elaborar un *lapbook* en el que aparezca una recopilación de los contenidos estudiados en clase en sesiones previas: elementos del cuento y emociones en el cuento.

- **Actividad III: *Lapbook's oral presentation***

- Temporalización: 10 minutos.
- Tipología: *production* / actividad posterior a la lectura
- Recursos: *lapbook* finalizado.

- Descripción de la actividad: Los alumnos realizarán la exposición oral de sus proyectos finalizados. Como los tres grupos trabajaron el mismo cuento podrán realizar comparaciones entre los resultados, lo que permitirá la realización por parte de los estudiantes de una reflexión y una autoevaluación.

2.7 Evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación de la propuesta didáctica es continua, pues se evalúa a través de la observación directa y mediante rúbricas utilizadas para la evaluación individual y grupal tanto de cada uno de las fichas como de los proyectos grupales. Ambas, tanto la observación directa como la evaluación a través de rúbricas se realizan atendiendo a unos ítems establecidos para cada una de las actividades. Los ítems no hacen solamente referencia a los contenidos conceptuales o procedimentales sino también a los actitudinales, teniendo estos la misma importancia que los dos primeros. En las tres últimas sesiones además se utiliza una tabla de auto coevaluación en la que los alumnos tienen que evaluarse a sí mismos y a sus compañeros de grupo.

Para fomentar la motivación, como instrumento de evaluación utilizamos un álbum de tarjetas en el que aparecen citas pertenecientes a diferentes cuentos, cuando un alumno cumple un objetivo gana una tarjeta; dicha tarjeta se le entregará al alumno después de que él lea las citas y seleccione cuál es su favorita. Además de seleccionar su favorita, deberá explicar qué significado tiene para él, puesto que las citas seleccionadas pueden tener diversas interpretaciones dependiendo de la personalidad y la Inteligencia Emocional del alumno. Estos álbumes desde el principio son tres, y en cada uno aparece el nombre de los cinco niños que en la última sesión deberán trabajar juntos para finalizar el último proyecto.

Al finalizar la propuesta de intervención se realiza una reflexión grupal (grupo-clase) expresando individualmente de forma oral y en voz alta cómo ha sido la experiencia de trabajo, los aprendizajes adquiridos, los puntos fuertes y débiles y tanto individuales como de su grupo de trabajo que han podido detectar, haciendo así una puesta en común del progreso de todos los alumnos de la clase.

CONCLUSIONES

Después de realizar una investigación sobre la relación entre lectura e inteligencia emocional en materiales, fuentes y recursos centrados en cada uno de los dos conceptos, hemos llegado a la conclusión de que hay muchos factores relacionados con la psicología, los sentimientos y las emociones del niño que pueden determinar que el niño se sienta motivado para estar inmerso en un proceso lector o no.

Según nuestra propuesta de intervención, diseñada para averiguar, contrastar y comprobar en la práctica datos sobre la teoría, podemos destacar que efectivamente la motivación del alumno a la hora de iniciar el proceso lector es muy relevante. Si el niño no se encuentra motivado, si no ha tenido interacción previa con el texto a través de ningún medio y, si además el título o la portada no le parecen atractivos, se sentirá más frustrado que animado. Para esto, tenemos la posibilidad de realizar las actividades previas a la lectura, con el objetivo de acercar al niño al texto, de que el niño vaya formando una idea sobre lo que va a encontrar. En las actividades previas a la lectura fomentamos el deseo del niño por descubrir la historia.

Cuando al niño se le plantea la lectura como obligatoria y con el único objetivo de rellenar una ficha del libro o aprobar un examen, tenderá a rechazarla y no conseguirá aprender a disfrutarla. Por esto, es necesario plantearle la lectura como una opción de ocio y disfrute. Durante la lectura podemos inculcarles esta idea a través del diseño de actividades que conlleven a ese fin y ayuden a que se produzca el proceso interactivo del niño con el texto. Asimismo, también podemos relacionar estas actividades con aquellas posteriores a la lectura.

Las actividades posteriores a la lectura deben ser plantear la reflexión del alumno sobre lo leído, alejándose así de las meras preguntas cuyas respuestas literales que se responden buscando en el texto. Si, además, después de la lectura lo consideramos oportuno, podemos diseñar actividades destinadas a fomentar el pensamiento crítico del alumno respecto a la temática abordada en la lectura.

Como se ha ido explicando a lo largo de este presente Trabajo de Fin de Grado, los alumnos pueden desarrollar su inteligencia emocional, a través de la literatura infantil, pues en ella encontramos unas características y unos valores bien

diferenciados. Los niños aprenden aquello que está bien y aquello que está mal, sintiendo aceptación o rechazo hacia las acciones y actitudes de los diferentes hechos y experimentando emociones provocadas por los hechos que suceden a lo largo de la trama.

Los niños presentan mayor estimulación y disposición cuando se les ofrece leer textos ajenos a los establecidos en los libros de texto o bien en los libros basados en el desarrollo del “*Reading*” en lengua extranjera.

Como consecuencia, podríamos afirmar que es posible trabajar en el aula de lengua extranjera inglés la lectura y el desarrollo de la inteligencia emocional a través de obras que son consideradas de literatura infantil.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, T. y Thompson, R. (1997) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervera, J. (1989). *En torno a la literatura infantil en Revista de Filología y su Didáctica n°12*. Valencia: Cauce.
- Colomer, T. (2009). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Daniel, N. (2017). *The fairy tales of the brothers Grimm*. Londres: Taschen.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ibarrola, B. (2017). *La educación emocional. Sentir y pensar*. Buenos Aires: SM.
- Ibarrola, B. (2018). *Mucho más que un cuento. Historias para aprender a ser felices*. Madrid: SM.
- Khrashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- López, S et al. (2015). *Disney Storybook Collection*. Los Ángeles: Disney Press.
- Núñez, C. (2016) *Emotionary: Say what you feel*. España: Palabras aladas.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (1999) *Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. (2008). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, R. (1972) *Prólogo*. En Collodi, C. *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soriano, M. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

LEGISLATIVAS

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo Básico de Educación Primaria.

WEBGRAFÍA

Fernández, P. *Darwin y el misterio de las emociones*. España: Emotional Intelligence UMA. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF28Darwin.pdf>

Gómez, E. *Educación en inteligencia emocional a través de los libros*. España: hablando con las letras. Recuperado de <https://www.hablandoconletras.es/sm-disney-emociones/>

Lomas, C. *Leer para entender y transformar el mundo*. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://www.rae.es>

ANEXOS

- Anexo I: Ficha sesión I

worksheet | first session, activity I

 Tarzan	I think his emotions are... because...
 Simba	I think his emotions are... because...
 Timon	I think his emotions are... because...
 Marlin	I think his emotions are... because...
 Jim Hawkins	I think his emotions are... because...
 Aladdin and Jasmine	I think their emotions are... because...

worksheet | first session, activity I

 Toto	I think her emotions are... because...
 Remy	I think his emotions are... because...
 Boh	I think his emotions are... because...
 Wheezy the Pook and Christopher Robin	I think their emotions are... because...
 Pocahontas	I think her emotions are... because...
 Carl Fredrickson	I think his emotions are... because...

worksheet | first session, activity I

 Merida	I think her emotions are... because...
---	---

- **Anexo II: Rúbrica de evaluación sesión I**

Rúbrica de evaluación sesión I			
	 ¡CONSEGUIDO!	 ¡INTENTÁNDOLO!	 ¡A PONERSE LAS PILAS!
Observa con atención el vídeo proyectado en el aula			
Reconoce rasgos emocionales (emociones básicas y secundarias) en las expresiones y acciones de los personajes			
Realiza inferencias previas a la lectura basándose en las emociones reconocidas			
Realiza la lectura de: -texto informativo: <i>Emotionary</i> -texto narrativo: resumen de un cuento.			
Reformula hipótesis posteriormente a la lectura del resumen de un cuento.			
Utiliza la lengua extranjera con fines comunicativos.			

- **Anexo III: Ficha del diccionario grupal de las emociones**



Emotion dictionary
(Write here the name of your emotion. You have to write it big with color and decorated letters.)

This emotion is about... (Write here key words or main ideas about your emotion. You can write inside or outside the lines. This is your dictionary page so you can decorate it the way you want.)

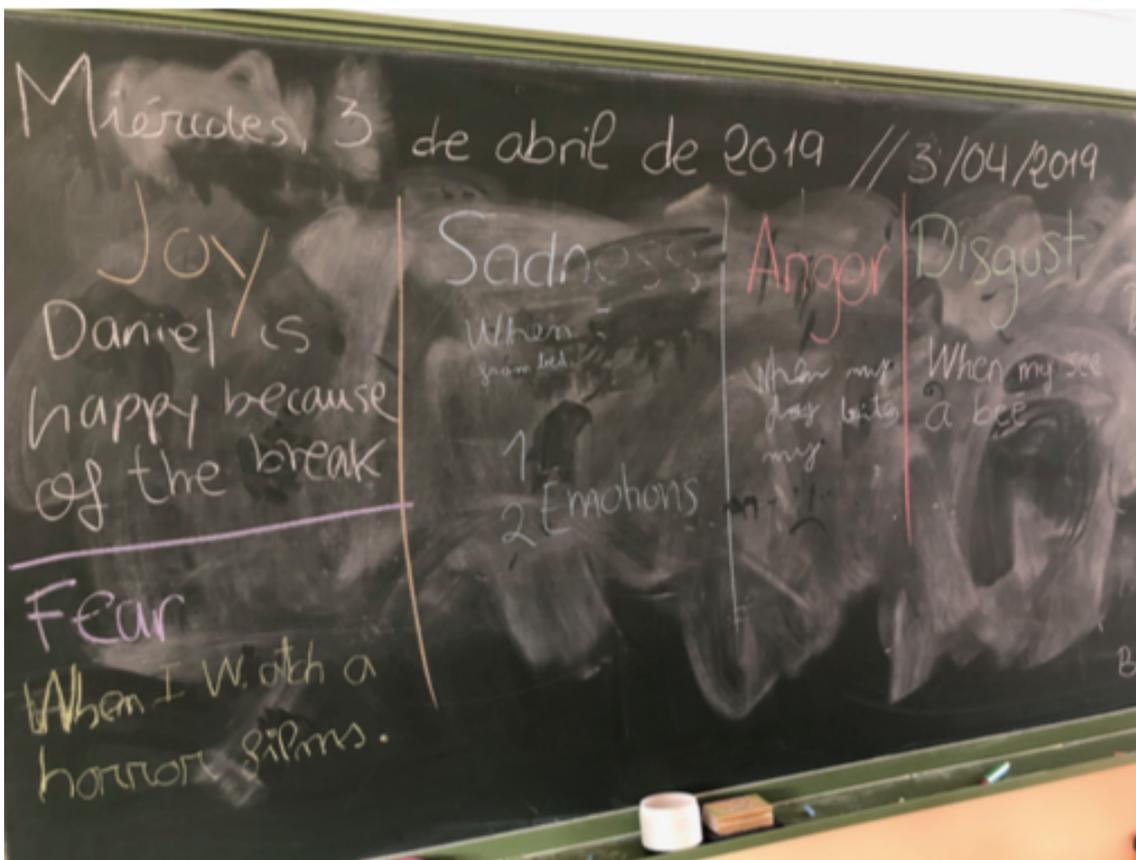
The character I relate to this emotion is
(You have to find some pictures of one character you think that feels this emotion in a specific situation and draw here. You can also draw the character you choose.)



- **Anexo IV: Rúbrica de evaluación de la sesión II**

Rúbrica de evaluación sesión II			
			
	¡CONSEGUIDO!	¡INTENTÁNDOLO!	¡A PONERSE LAS PILAS!
Aporta ideas sobre su personaje / historia /emociones para el <u>Brainstorming</u> común			
Participa colaborativamente en la realización del mapa mental común			
Explica las emociones básicas y secundarias relacionándolas con expresiones lingüísticas y no lingüísticas y situaciones específicas			
Diseña una página para el diccionario grupal de las emociones			

- **Anexo V: Asociación colores / emociones sesión III**



- **Anexo VI: Rúbrica de evaluación sesión III**

Rúbrica de evaluación sesión III			
	 ¡CONSEGUIDO!	 ¡INTENTÁNDOLO!	 ¡A PONERSE LAS PILAS!
Observa con atención el vídeo inicial de la sesión			
Construye y lee posteriormente la guía de los sentimientos y las emociones			
Realiza colaborativamente el proyecto grupal: <i>Feelmotion Diagram</i> / (Diagrama de Venn feelings/emotions)			
Reconoce las cinco emociones básicas: alegría, tristeza, disgusto, miedo y furia.			
Interpreta el papel de una de las cinco emociones básicas.			

- Anexo VII: Diapositivas para la construcción de la guía de los sentimientos y las emociones

Emotions and feelings
4 PRIMARY / APRIL 2019

EMOTIONS

- INTUITIVE STATES
- HELP US TO DEAL WITH SITUATIONS
- SHORT / BRIEF PERIOD OF TIME
- ESPONTANEOUS
- FAST
- THEY CAN MAKE US FEEL GOOD OR BAD

Body
Affect
Behaviour
Mind



FEELINGS

Emotions + Thoughts = Feelings

- THEY GIVE US INFORMATION ABOUT OURSELVES
- THEY HELP US TO DEAL WITH SITUATIONS
- THEY ARE LONGER IN TIME
- THEY COME AFTER THE EMOTION
- THEY ARE A WAY OF COMMUNICATING OUR EMOTIONS
- THEY CAN MAKE US FEEL GOOD OR BAD



FEELINGS

Emotions + Thoughts = Feelings

- THEY GIVE US INFORMATION ABOUT OURSELVES
- THEY HELP US TO DEAL WITH SITUATIONS
- THEY ARE LONGER IN TIME
- THEY COME AFTER THE EMOTION
- THEY ARE A WAY OF COMMUNICATING OUR EMOTIONS
- THEY CAN MAKE US FEEL GOOD OR BAD



- **Anexo IX: Rúbrica de evaluación de la sesión IV**

Rúbrica de evaluación sesión IV			
	 ¡CONSEGUIDO!	 ¡INTENTÁNDOLO!	 ¡A PONERSE LAS PILAS!
Observa con atención el vídeo y reconoce las partes del cuento: introducción, nudo y desenlace.			
Lee los títulos, fragmentos y observa las ilustraciones de los cuentos de los hermanos Grimm.			
Realiza el puzle correspondiente de al menos uno de los cuentos de los hermanos Grimm			
Participa colaborativamente en el mural de los cuentos de hadas para exposición			
Lee los puzles del resto de sus compañeros			
Realiza la recomendación de un cuento a uno de sus compañeros de clase			

- **Anexo X: Autoevaluación y sellos usados por los alumnos para la autoevaluación de las sesiones**



	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
Día 1 (Sesión V)					
Día 2 (sesión VI)					
Día 3 (Sesión VII)					



Anexo XII: Lapooks de los alumnos

