



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

ÁLBUM ILUSTRADO Y MIEDOS INFANTILES:

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE

INTERVENCIÓN

Autora: Erika Pérez Orejudo

Tutora académica: Belén Mateos Blanco

Curso: 2019/2020



“La educación no es la preparación para la vida.

La educación es la vida en sí misma”.

John Dewey

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) persigue como objetivo principal descubrir si los álbumes ilustrados constituyen una herramienta adecuada y eficaz para trabajar los miedos propios de la etapa de Educación Infantil.

Para ello será necesario, por una parte, anclar el estudio a los términos y teorías expuestas en la fundamentación teórica, entre estos, la definición y aproximación histórica al álbum ilustrado y la conceptualización de miedo infantil e inteligencia emocional; a partir de la exposición y justificación de este marco se ha elaborado la propuesta de intervención contextualizada en el aula de Educación Infantil del colegio Peñas Blancas, situado en Cartagena.

Dicha propuesta, configurada por cinco sesiones, gira en torno al tratamiento de las emociones, la creatividad y las relaciones sociales como contenidos principales, a partir de los cuales se pretende demostrar que es posible transformar y construir desde edades tempranas (alumnos de entre tres y cinco años) sensaciones y experiencias positivas donde antes existía miedo.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, álbum ilustrado, miedos infantiles, inteligencia emocional, edades tempranas.

ABSTRACT

The present end of degree project aims to discover if illustrated albums constitute a suitable and affective tool to work on the fears of childhood education.

For this it will be necessary, on one hand, to anchor the study to the terms and theories exposed in the theoretical foundation, among these, the definition and historical approach to the illustrated album and the conceptualization of childhood fears and emotional intelligence; based on the exposition and justification of this framework the contextualized intervention proposal has been prepared in the Early childhood classroom of the Peñas Blancas school, located in Cartagena.

This proposal, made up by five sessions, revolves around the treatment of emotions, the creativity and social relations as the main content, from which is intended to demonstrate that it is possible to transform and build from early ages (students between three and five years) positive feelings and experiences where fear existed before.

KEYWORDS

Childhood education, illustrated album, childhood fears, emotional intelligence, early ages.

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Objetivos	2
2. Justificación del tema elegido	3
3. Marco teórico	6
3.1. El álbum ilustrado	6
3.2. El miedo en la etapa infantil.....	12
4. Metodología	19
4.1. Inteligencias múltiples en el aula	19
4.2. Desarrollo temático y corpus de álbumes ilustrados.....	22
4.3. Resultados y selección para la intervención.....	23
5. Diseño de la propuesta de intervención.....	26
5.1. Contexto y entorno donde se desarrolla la propuesta.....	26
5.2. Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula.....	29
6. Exposición de la propuesta de intervención.....	35
7. Método de evaluación de la propuesta de intervención	39
8. Recomendaciones, limitaciones y futuribles	42
9. Lista de referencias.....	45
Anexos.....	49
Anexo 8. Enlace defensa del TFG	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustraciones y palabras de <i>Randolph Caldecott's Picture Books</i>	7
Figura 2. <i>Little Tim and the Brave Sea Captain</i> (1936) de Edward Ardizzone	8
Figura 3. <i>Little Blue and Little Yellow</i> (1959), Leo Lionni	9
Figura 4. <i>Where the wild things are</i> (1963), Maurice Sendak.....	10
Figura 5. Inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	12

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de los miedos infantiles	18
Tabla 2. Diez cuentos infantiles y diez miedos comunes en la infancia	22
Tabla 3. Miedos utilizados en la encuesta	23
Tabla 4. Total de respuestas en la encuesta	24
Tabla 5. Alumnos del grupo de la etapa Infantil del centro Peñas Blancas	28
Tabla 6. Objetivos del Real Decreto, del Decreto y general de la propuesta	30
Tabla 7. Contenidos del Decreto, general y específicos de la propuesta.....	30
Tabla 8. Criterios de evaluación del Decreto, general y específicos de la propuesta.....	32
Tabla 9. Álbumes ilustrados que tratan el miedo a la oscuridad	33
Tabla 10. Sesión 1. <i>Encender la noche</i> - Lectura.....	35
Tabla 11. Sesión 2. "Encendemos nuestra noche"	36
Tabla 12. Sesión 3. "Y tú, ¿cómo pintarías la noche?"	36
Tabla 13. Sesión 4. "Ahora nosotros somos la noche" - Preparación.....	37
Tabla 14. Sesión 5. "Ahora nosotros somos la noche" - Representación	38
Tabla 15. Evaluación del docente para la propuesta de intervención.....	40

INTRODUCCIÓN

El estudio elaborado pretende demostrar la posibilidad de trabajar los miedos propios de la etapa infantil desde una perspectiva pedagógica y educativa a partir del álbum ilustrado.

En la primera parte del trabajo se especifican los objetivos del TFG, la justificación de la elección del tema seleccionado y la correspondiente fundamentación teórica donde se muestran los dos grandes temas que aborda el trabajo:

- Qué son los álbumes ilustrados, aproximación histórica a este tipo de narrativa y ventajas didácticas de los mismos.
- El miedo en la etapa infantil desde una doble perspectiva: concepto y contextualización del miedo y su tratamiento desde el ámbito de la inteligencia emocional para el desarrollo integral de los pequeños.

A continuación, se expone la metodología propia del trabajo, donde se argumenta cómo y de qué manera podemos trabajar la inteligencia emocional en el aula, un corpus de libros infantiles para abordar los miedos comunes en la infancia, así como la propuesta de intervención creada para el alumnado de Educación Infantil (con edades comprendidas entre los tres y cinco años) del colegio Peñas Blancas, situado en Tallante (Cartagena).

Por último, se describen tanto el modelo de evaluación creado para esta propuesta de intervención que, debido a la pandemia sufrida en estos meses por la COVID-19 no se ha podido desarrollar en el centro educativo mencionado, como las ventajas, limitaciones y futuribles sobre este TFG.

1. OBJETIVOS

El objetivo general del presente TFG consiste en descubrir si es factible trabajar los miedos propios de la etapa infantil utilizando el álbum ilustrado como recurso pedagógico y educativo.

A su vez, podemos encontrar los siguientes objetivos específicos:

- Justificar la importancia de desarrollar desde edades tempranas las inteligencias múltiples y, en concreto, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.
- Valorar en qué medida resulta efectivo y productivo el uso del álbum ilustrado para desarrollar la inteligencia emocional en Educación Infantil.
- Valorar si, a partir de la propuesta de intervención realizada, los alumnos de Educación Infantil han conseguido entender y superar sus miedos.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

¿Por qué he escogido el tema del miedo en la infancia? ¿Es importante trabajar esta emoción desde edades tan tempranas?

Sentir miedo es algo natural e innato que todos los seres humanos hemos experimentado en mayor o menor medida y frecuencia en algún momento de nuestra vida. Esta emoción puede ser momentánea (miedo a cruzar por un paso de cebra) o persistente (miedo a las alturas), sin embargo, la intensidad de ese miedo siempre se ve incrementada cuando las vivencias o experiencias vinculadas a este son percibidas como negativas, llegando a convertirse en una fobia y cuya superación debe derivarse a profesionales específicos de este ámbito.

Para evitar que ocurra esto, y respondiendo a la segunda pregunta, considero esencial trabajar en el aula todas las emociones, incluyendo los miedos y, específicamente, los que atañen a los alumnos en un momento o etapa en concreto. ¿Por qué? Teniendo en cuenta que hablamos de niños con edades comprendidas entre tres y cinco años, será mucho más fácil que asimilen este concepto tan abstracto si se trabaja a partir de lo más cercano a ellos, sus propios miedos.

Pero, ¿por qué es necesario trabajarlo en el aula? Tal y como explica Rodríguez (2011):

En ocasiones, el miedo aparece porque alguien lo enseña, entonces, en ese caso, desaparecerá cuando alguien lo disuelva, sabiendo diferenciar los miedos que hemos de hacer desaparecer y los que no, dejando los que sean esenciales para la supervivencia porque conlleven situaciones de riesgo (p.3).

Y, ¿por qué trabajar esta emoción desde el entorno de la literatura infantil y concretamente a partir del álbum ilustrado? Cuando me paré a pensar de qué manera se podrían trabajar los miedos en un aula con alumnos tan pequeños, lo primero que me vino a la mente fue la lectura de cuentos. Lo cierto es que, aunque es pronto para que lean por sí mismos, el docente ejerce el papel de mediador, proporcionando a través de la lectura toda la información necesaria para combatir ese miedo, generando interés y confianza, facilitando que se sientan identificados y, posteriormente, abordando y trabajando el miedo concreto a partir de herramientas y recursos que permitan la experimentación.

Además, realizar el trabajo sobre esta temática me ha permitido ampliar mis conocimientos y horizontes sobre la inteligencia emocional, lo cual me parece imprescindible como futura docente de Educación Infantil, puesto que como maestros debemos convertirnos en modelos cualificados para nuestros alumnos.

En relación con las competencias generales del título establecidas en la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010), consideramos que este TFG vehicula el desarrollo de las siguientes:

- En cuanto al *conocimiento de la Educación como área de estudio*, aparece reflejado a lo largo de todo el TFG una terminología educativa, así como los principios metodológicos en los que se basa la misma para, posteriormente, crear una propuesta de intervención adecuada.
- Sobre la *aplicación del conocimiento con vocación de una forma profesional*, se ha realizado una propuesta de intervención educativa –con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación– que se hubiera llevado a cabo en un aula de Educación Infantil de no haber sido por el estado de alerta decretado por la pandemia mundial derivada de la COVID-19.
- Con respecto a las *capacidades de transmitir información, ideas, problemas y soluciones*, al inicio del TFG se muestra un objetivo general al cual se habría dado respuesta y solución si se hubiera podido desarrollar la propuesta en un centro escolar.
- Relacionado con las *habilidades de aprendizaje necesarias con un alto nivel de autonomía*, consideramos que la creatividad, la iniciativa y la actitud de innovación están presentes en todos los procesos que computan el TFG.

Por último, en relación con las competencias específicas podemos hacer referir las siguientes:

- En cuanto al *módulo de formación básica*, consideramos que a partir de este TFG se ha desarrollado la comprensión de los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 3-6 años, la capacidad para promover la adquisición de la autonomía, libertad, curiosidad, observación y experimentación, así como comprender que la

dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante dependiendo de cada alumno, así como ser capaz de transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

- Respecto al *módulo didáctico disciplinar*, en el TFG se ha dado especial importancia al conocimiento del currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de Educación Infantil, conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños¹ al texto literario tanto oral como escrito, así como favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
- Con relación al *módulo Prácticum y Trabajo Fin de Grado*, podemos señalar que se ha obtenido conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, la capacidad de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, y también de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos 3-6 años.

¹ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la Ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

3. MARCO TEÓRICO

La propuesta desarrollada en este Trabajo Fin de Grado (TFG) requiere necesariamente definir, por un lado, las características específicas del álbum ilustrado y, por otro, el concepto, la identificación y la categorización del miedo en la etapa de Educación Infantil, para así determinar si es posible trabajar los miedos propios de este ciclo a partir de una propuesta de intervención con álbumes ilustrados.

3.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO

3.1.1. Definición y características

El contexto de la sociedad actual transcurre y evoluciona inmerso en una eclosión tecnológica; la presencia, y por tanto la comprensión, de la narrativa visual resulta cada vez más importante y necesaria, puesto que la semiótica de la imagen comienza a sustituir los símbolos lingüísticos tradicionales. Este cambio, exige por tanto una alfabetización visual de los primeros lectores que, a su vez, conlleva la utilización de herramientas atractivas, llamativas y didácticas que sean capaces de sumergirles en este proceso. El álbum ilustrado cumple con los requisitos mencionados siempre y cuando se adecúe a la edad del lector; en lo que compete a la etapa de Educación Infantil prevalecen los colores vistosos, las formas sencillas y los textos breves y claros.

A continuación, veremos cómo lo definen algunos de sus especialistas; el álbum ilustrado o libro álbum, como se denomina en otros países, es una herramienta visual donde “confluyen dos lenguajes: el del texto y el de la imagen [...]. Esto significa que tanto el texto como la imagen participan en la generación del sentido de la obra” (EBECRA, 2009, p.7). Por su parte, Salisbury y Styles (2012) explican que “el álbum ilustrado se define por el uso particular de imágenes secuenciales, por lo general asociadas a un pequeño número de palabras, para transmitir significado” (p.9). Otros autores lo definen como “un tipo de composición literaria que combina a su vez elementos narrativos e imágenes y en donde incluso a veces, la parte visual adquiere una mayor importancia que la parte literaria” (Fernández, 2016, p.670).

Las aportaciones de Salisbury y Styles, Fernández y EBECRA coinciden en que en el álbum ilustrado debe existir una conexión entre ilustración y narración,

independientemente de que haya autores que difieran en si la ilustración ha de estar subordinada a la narración o viceversa. Por tanto, la diferencia con el libro ilustrado tradicional radica en que en este predomina el texto, mientras que en el álbum ilustrado la imagen y el texto se complementan, lo cual exige una lectura conjunta de texto e imagen para comprender el auténtico sentido de la historia (EBECRA, 2009).

3.1.2. Aproximación histórica

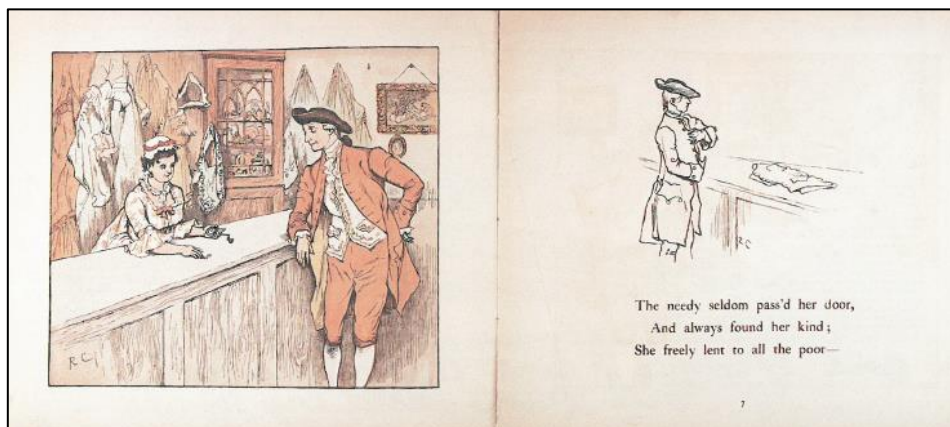
Aunque el primer libro infantil ilustrado, *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio, se imprimió en 1658 y fue reconocido como tal por ser un libro con imágenes dedicado a niños, la historia del álbum ilustrado, tal y como lo conocemos, se remonta a hace unos ciento treinta años. Randolph Caldecott, con su gran habilidad para el dibujo, será el responsable de dotar de importancia a la imagen en las narraciones literarias.

Con la obra de Caldecott, *A Book of Nonsense*, comenzó la evolución del álbum ilustrado moderno:

Creó una ingeniosa yuxtaposición de imagen y palabra, un contrapunto que nunca se había visto antes. Las palabras se omiten, pero la imagen habla. Las imágenes se omiten, pero las palabras hablan. En resumen, es la invención del libro ilustrado (Salisbury y Styles, 2012, p.16).

Los libros de Caldecott se publicaron bajo el título *Randolph Caldecott's Picture Books*, donde se observan páginas con ilustraciones y palabras, de acuerdo con la siguiente imagen:

Figura 1. Ilustraciones y palabras de Randolph Caldecott's Picture Books



Fuente: Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España: Blume

Desde este momento los libros de Caldecott marcan la pauta en la creación de álbumes ilustrados. Un buen ejemplo son los títulos *A Frog he would A-wooing Go* (1883) o *Come Lasses and Lads* (1884) publicados por George Routledge & Sons; en ellos se observan los pasos de Caldecott al romper con la tradición literaria del momento: el texto pictórico deja de ser un mero accesorio para ganar importancia y significado en la narrativa visual.

Posteriormente, entre la última mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, etapa conocida como Edad de oro de los libros infantiles, se realizan grandes avances en la tecnología de impresión, y se observa, nuevamente, un cambio en la relevancia y el peso de las imágenes en los libros.

Los dibujos de artistas como Sir John Tenniel para *Alicia en el país de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll, eran mucho más que simples imágenes, ya que “desempeñaban un papel clave en la experiencia del libro, y, por tanto, pasaban a ser imprescindibles para leerlo” (Salisbury y Styles, 2012, p.18).

Entre 1936 y 1949, los libros de Tim de Edward Ardizzone (Figura 2) ocupan un lugar destacado en la evolución del género. Hoy en día siguen gustando a niños intrépidos que buscan cuentos de aventuras y destacan por ser “libros que combinan una fuente manuscrita relajada con ilustraciones cautivadoras correspondientes a textos inverosímiles” (Salisbury y Styles, 2012, p.21).

Figura 2. *Little Tim and the Brave Sea Captain* (1936) de Edward Ardizzone



Fuente: Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España: Blume

La II Guerra Mundial y los años de posguerra exigen reducir los costes de producción, motivo por el cual la mayoría de los libros fueron impresos en papel de mala calidad. Esto, unido al anhelo por el color y la necesidad de evasión manifestada en el arte, favoreció el surgimiento del movimiento neorromántico y romántico. De hecho, tal y como destacan Salisbury y Styles (2012) “muchos críticos culturales describen esa época como introspectiva y regresiva” (p.27).

A partir de la década de los 50, con la llegada del pensamiento visual, los diseñadores gráficos comienzan a recibir formación en dibujo y tipografía, lo cual propicia que muchos de los libros mostrarán unidad entre los formantes concepto-imagen-tipografía: “posiblemente fue entonces cuando empezó a reafirmarse la naturaleza única del libro ilustrado como medio” (Salisbury y Styles, 2012, p.29).

Una de las figuras clave de esta década en los libros infantiles es el holandés Leo Lionni (Figura 3), autor de *Little Blue and Little Yellow* (1959) quien, tal y como nos explica Ternerero (2016) desarrolló “interesantes posibilidades narrativas con formas simples simulando papel rasgado para descubrir cómo se separan los amigos azul y amarillo y, cuando se abrazan, felices por reencontrarse, se convierten en verde” (p.15).

Figura 3. *Little Blue and Little Yellow* (1959), Leo Lionni

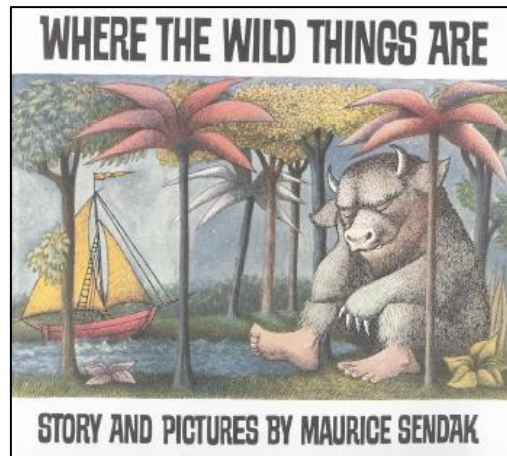


Fuente: Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España: Blume

En los 60, surgieron varios artistas que empezaron a expresarse de un modo más personal. Maurice Sendak (EE. UU. 1928–2012) es considerado uno de los mejores ilustradores de libros infantiles. Su obra más destacada *Where the Wild Things Are* (1963), traducida al español como *Donde viven los monstruos* (Figura 4), trata sobre el amor, la ira, el odio, las obsesiones, la seguridad y las relaciones de poder entre los adultos y los

niños, tratando este abanico de emociones de una manera sencilla y clara. Este álbum justifica su categoría de obra maestra en la calidad artística de su autor, quien “trabaja a muchos niveles para transmitir la profundidad de los sentimientos del joven protagonista a través del color, la forma y la composición” (Salisbury y Styles, 2012, p.38).

Figura 4. *Where the wild things are* (1963), Maurice Sendak



Fuente: Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España: Blume

A partir de la década de los 70, son los libros de Anthony Browne los que atraen la atención de niños y profesores, gracias a la imaginación para usar metáforas visuales y crear historias llenas de significado que los más pequeños deben ir descubriendo. La obra de Browne atrapa la curiosidad de los más pequeños a través de unas ilustraciones en las que el artista “casi siempre incluyen sutiles referencias a pinturas muy conocidas, trampantojos y toques de humor visual” (Salisbury y Styles, 2012, p.41). Algunas de sus obras más conocidas son *Gorilla* (1983) y *Zoo* (1992).

Ya en la década de los 80, nos encontramos con un álbum ilustrado totalmente renovado; el ejemplo más significativo es quizá el de los autores Jon Scieszka y Lane Smith con su obra *The three Little pigs* (1989). Esta obra presenta una contradicción continua entre la narrativa de texto e imagen que requieren de un lector visual avisado capaz de extraer la historia que cuenta ambos lenguajes.

La sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos actualmente, el siglo XXI, tiene su reflejo en la abundancia de modelos e identidades de los álbumes ilustrados. La disposición para editar, traducir y producir libros nos permite acceder a obras procedentes de otros países; nos permite sumergirnos en infinitas variedades de historias

con múltiples puntos de vista de situaciones, acciones y culturas que fomentan y facilitan nuestra comprensión y acceso al mundo contemporáneo.

3.1.3. Ventajas didácticas

Ahora que ya sabemos la definición y la evolución del álbum ilustrado es necesario y pertinente conocer las ventajas didácticas que este nos ofrece.

¿Qué beneficios reporta trabajar el álbum ilustrado en el contexto escolar? ¿Contribuye de alguna manera al aprendizaje y al estímulo de la lectura? Fernández (2016) responde a estas preguntas afirmando que:

La utilización de estas obras en el aula es una eficaz forma de impulsar el aprendizaje lector, ya que los niños se acercan a la lectura de una forma lúdica y la conjugación de texto e imagen les aportan experiencias que los libros convencionales no les transmiten. El álbum ilustrado permite, además, educar la sensibilidad de los lectores desde las primeras edades, ya que el código visual provoca sensaciones de una forma más inmediata que la lectura textual (p.670).

A las aportaciones de Fernández, Heras (2017) suma la idea de que “el acto de contar cuentos genera un hábito para el fomento de la creatividad, pues es un buen entrenamiento de la imaginación” (p.14). También genera una serie de actitudes en los alumnos como: la curiosidad, dando pie a que se pregunten el porqué de las cosas y cierta ansia por adquirir las respuestas; la capacidad crítica, siendo capaces de valorar los actos de los protagonistas de la historia; etc. (Heras, 2017).

Un álbum no es solo o texto o palabra, es también un proceso de alfabetización visual. Además, es un recurso educativo, portador de historias tradicionales, valores y alfabetismo. El niño es ahora capaz de leer de manera individual, apoyándose en la imagen, extrayendo toda la información a través de colores, orientaciones y gestos. La característica más destacable es, sin duda, la ambigüedad que suscita la interpretación de un álbum, demandando un mayor esfuerzo interpretativo por parte del lector.

Podemos concluir por tanto que trabajar el álbum ilustrado desde edades tempranas procura beneficios cognitivos –impulsa el aprendizaje lector y de nuevos contenidos en los pequeños–, lúdicos –favorece la cooperación y el juego entre alumnos– y mejora su personalidad –fomento de la creatividad, la imaginación o la capacidad crítica– todos ellos necesarios para el desarrollo integral de los alumnos.

3.2. EL MIEDO EN LA ETAPA INFANTIL

3.2.1. Inteligencia emocional y gestión del miedo

Este segundo apartado es imprescindible para justificar la parte del trabajo que atañe al ámbito de las emociones. Por tanto, resulta fundamental definir y ubicar las emociones en el área de conocimiento que nos compete, la didáctica.

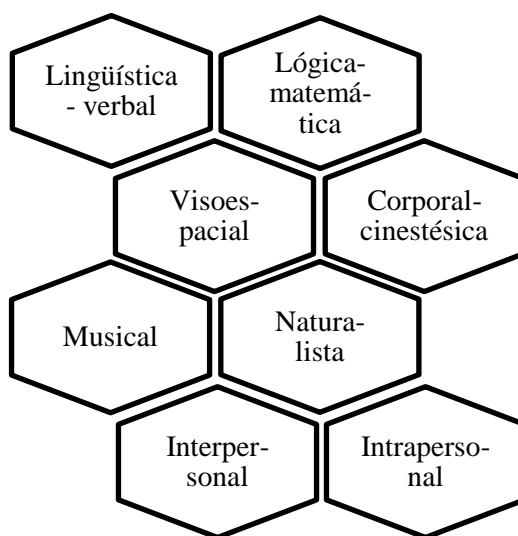
Desde esta perspectiva partiremos de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Según el autor, el desarrollo cognitivo se articula en torno a las capacidades definidas por ocho inteligencias:

Estas inteligencias se pueden fomentar y desarrollar a lo largo de la vida, siempre que se disponga de los estímulos adecuados. Las personas nacen con unas potencialidades o capacidades determinadas, estas se desarrollan de una manera o de otra dependiendo del entorno, de las experiencias y de la educación recibida (citado en Gamandé, 2014, p.12).

En este sentido, los docentes tenemos una gran responsabilidad, puesto que si potenciamos todas y cada una de estas inteligencias nuestros alumnos tendrán la posibilidad de desarrollarse completa e integralmente.

En primer lugar, distinguiremos cada una de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) para posteriormente acotar cuáles de estas se relaciona directamente con las emociones:

Figura 5. *Inteligencias múltiples de Howard Gardner*



Fuente: elaboración propia

La estructura en forma de colmena donde cada panal alberga una de las inteligencias propuesta por Gardner (1983) pretende transmitir la idea de que los humanos poseemos habilidades vinculadas a estas ocho inteligencias. Todas ellas cooperan y funcionan de manera simultánea, la diferencia reside en las cualidades personales, pero lo más común es que la mayoría de los individuos desarrollemos un nivel elevado de unas, otras de maneras moderada y, en última instancia, perfeccionemos algunas mínimamente.

La primera de las inteligencias, la lingüística-verbal, alude a la adquisición de competencias en comprensión y producción oral y escrita; la lógica-matemática a la resolución de problemas y la proyección de modelos lógicos; la visoespacial se relaciona con la percepción de escenarios y modelos situacionales y descriptivos en entornos artísticos; la corporal-cinestésica compete al control de los movimientos corporales; por su parte, la musical está vinculada a la identificación, el registro y la reproducción y producción de composiciones musicales; la naturalista, mediatiza el conocimiento del entorno; y, por último, la intrapersonal e interpersonal define las habilidades sociales adquiridas gracias al conocimiento de uno mismo y de los otros.

Las dos últimas inteligencias son precisamente las que hacen referencia a las destrezas que, como seres sociales, desarrollamos los humanos gracias al autorreconocimiento –autoestima, autoconcepto...– y al conocimiento de los otros – relaciones sociales...–, y, por tanto, tienen un gran componente emocional.

Entonces, ¿qué es ser emocionalmente inteligente? Para Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, la discriminación de ambos y la utilización de estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Por su parte, Goleman (1995) ajustó esta concepción, asociándola en primera instancia al carácter de la persona, extendiéndola en 1998 a otros ámbitos, y definiéndola como el “conjunto de competencias socioemocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.90).

Tanto Salovey y Mayer como Goleman, aúnan la inteligencia intrapersonal e interpersonal especificadas por Gardner para crear este nuevo concepto cuya capacidad determina que las personas que son emocionalmente inteligentes son más eficaces, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida y, en resumen, son más felices que los que no pueden controlar su vida emocional (Goleman, 2001).

Por tanto, debemos tener presente el alcance de estos conceptos en el momento de trabajar las emociones en el aula, pero ¿qué son las emociones? Tal y como explican varios investigadores, resulta bastante difícil definir en un sentido estricto lo que significa la palabra emoción. Sin embargo, sí existe acuerdo respecto a las características o puntos en común que debe unir su definición; la emoción es un proceso complejo y multidimensional, de manera que en él están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motor y cognitivo. En los seres humanos la emoción y la cognición están integrados, ya que además de seres racionales somos seres emocionales, y estas son necesarias para orientarnos en la toma de decisiones adecuadas (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz, 2002).

De estas características, en principio tan complejas, podemos deducir que la parte emocional de nuestro cerebro tiene tanta importancia como la parte racional y que ambas están conectadas, una no puede funcionar sin la otra. Esto se traduce en que las emociones deberían tener tanta importancia en la escuela como el aprendizaje cognitivo, por tanto, resulta necesario trabajarlas de manera globalizada a lo largo de todas las etapas educativas, empezando desde la Educación Infantil.

Una vez fundamentada la importancia de las emociones, el siguiente paso es saber cuáles son los tipos que el ser humano puede experimentar. Existen varias clasificaciones para diferenciar y catalogar las emociones, en este trabajo nos basaremos concretamente en los autores Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001, p.308), quienes categorizan las emociones de acuerdo con el siguiente modelo:

- *Emociones primarias*: presentan una alta carga genética y están presentes en todas las personas y culturas, pero también pueden ser modeladas por el aprendizaje y la experiencia.
- *Emociones secundarias*: surgen de las primarias y se deben en gran medida al desarrollo personal de cada individuo, por lo que difieren de unas personas a otras.
- *Emociones negativas*: implican sentimientos desagradables y son las causantes de sensaciones dañinas, por tanto, necesitan múltiples y variados recursos para afrontarlas. Este tipo de emoción es precisamente la que define el miedo.
- *Emociones positivas*: generan sentimientos agradables y ocasionan sensaciones placenteras y de bienestar; además se identifican con situaciones beneficiosas de duración corta. No precisan grandes recursos para su gestión, de hecho, son las más

ansias, la felicidad es el ejemplo más significativo.

Emociones neutras: aquellas que no se pueden catalogar como positivas o negativas y que, generalmente, tienen como finalidad facilitar la aparición de emociones posteriores, como por ejemplo, la sorpresa.

3.2.2. El miedo: contextualización

Este Trabajo Fin de Grado se centra concretamente en la superación del miedo en la etapa de Educación Infantil, puesto que consideramos fundamental abordar esta emoción desde edades tempranas. Diagnosticar y afrontar los miedos desde las escuelas de Educación Infantil pretende, por un lado, que los niños sean conscientes y se preparen para convivir con los mismos y, por otro, que aprendan a superar posibles preocupaciones, incertidumbres o prejuicios que puedan despertar ciertas situaciones o personas.

Por tanto, ¿cómo definiríamos la emoción del miedo? En el epígrafe anterior adelantábamos que se trata de una emoción primaria, consecuentemente, presenta una carga genética, hereditaria o ambiental que en gran medida dependen de las experiencias vividas por cada individuo. Además, está catalogada como una emoción negativa, lo que significa que causa en nosotros sensaciones desagradables.

El Diccionario de la Real Academia Española (2020) define miedo como la “angustia por un riesgo o daño real o imaginario” o “recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea”.

Según Rodríguez (2011) el miedo “es una emoción caracterizada por un intenso sentimiento habitualmente desagradable, provocado por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro e incluso pasado” (p.1).

Entonces, cabría plantearse algunas cuestiones: puesto que el miedo es una *emoción negativa*, ¿es malo tener miedo?, ¿sentir miedo es absolutamente necesario? o ¿únicamente es bueno experimentar las denominadas *emociones positivas*?

Tal y como nos explican Vivas, Gallego y González (2007) el miedo “es una señal emocional de advertencia de que se aproxima un daño físico o psicológico. El miedo también implica una inseguridad respecto a la propia capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza” (p.25).

Por su parte, Ferrerós (2008) afirma que el objetivo principal del miedo es defendernos ante situaciones que consideramos alarmantes y determina que sus funciones básicas son: estar alerta y formarnos como personas, incluso definiendo el miedo como sinónimo de autodefensa; además, este nos permite adaptarnos a situaciones desconocidas, es decir, despierta nuestro instinto de supervivencia; por último, nos ayuda a prepararnos para afrontar situaciones de riesgo o peligrosas y a comportarnos de forma prudente ante las mismas.

De las reflexiones citadas podemos extraer la conclusión de que el miedo es efectivamente una emoción necesaria, puesto que nos advierte de un peligro inminente además de fomentar la cautela y la calma ante una situación alarmante. Si el miedo no se manifestase como una emoción más de la condición humana, cualquier situación peligrosa pasaría desapercibida y no podríamos hacer nada para impedirlo, afrontarlo o superarlo. El miedo, como emoción básica e inherente al ser humano, nos permite conocer y controlar posibles inseguridades y fobias evitando así la exposición a situaciones o contextos de riesgo.

Sin embargo, ¿cuál es el origen del miedo? Tal y como interpretan Ávila y Fullana (2016) esta emoción se origina en la región del cerebro denominada amígdala, pero hay otros factores que participan en su activación.

Ferrerós (2008) afirma que la emoción del miedo puede tener un componente hereditario, motivo por el cual forma parte del temperamento de los más pequeños. Además, añade que este puede desencadenarse ante una situación traumática vivida, o incluso a partir de lo observado por experiencia directa de sus progenitores. Si tenemos en cuenta que los niños imitan todo aquello que observan en sus padres, si uno de ellos muestra miedo o inseguridad ante algo, ellos reproducirán ese rechazo.

Pero el miedo no se aprende únicamente por observación o experiencia directa, sino que Rodríguez (2011), nos muestra otros factores que influyen en su aparición:

- *Los patrones familiares*: al igual que Ferrerós (2008) este autor considera que “los padres con tendencia a ser miedosos, o que sufren ansiedad, suelen tener más posibilidades de tener hijos con miedo o ansiedad, ya que el niño/a observa la reacción de sus padres” (p.2).

- *Aprendizaje directo*: aquellos “aprendizajes que se adquieren por medio de la experiencia o se aprenden de forma directa, por ejemplo, el miedo a no respirar, o miedo a caerse...” (p.3).
- *Información negativa*: este tipo de discurso genera temor en el oyente, “el cual tendrá mayor o menor fuerza dependiendo de la influencia o convicción que tenga para él/ella la persona que se lo diga” (p.3).
- *Condicionamiento*: cualquiera que considere haber vivido una experiencia cuyas consecuencias han sido negativas, entiende que si se vuelve a dar esa situación se repetirán las mismas consecuencias.
- *La televisión y los juegos*: frecuentemente, el visionado de películas o la práctica de juegos no aptos para ciertas edades (+18 por contener imágenes violentas, de terror...) pueden originar miedo.

3.2.3. Catálogo e identificación

Partiendo de la idea de que los miedos aparecen y desaparecen con los años, resulta pertinente conocer cuáles son los tipos de miedo y la evolución de los mismos en la etapa preescolar (3 – 6 años) y saber así cómo intervenir en un aula con alumnos de estas edades.

Beltrán (2014) explica que “el desarrollo biológico, psicológico y social propio de las diferentes etapas evolutivas explica la disminución o abandono de unos miedos y la aparición de otros nuevos para poder adaptarse a las demandas cambiantes que exige el medio” (p.28).

Entendemos entonces que convivimos con nuestros miedos durante toda nuestra vida y que estos irán evolucionando o cambiando dependiendo del entorno, de nuestras relaciones y de las situaciones a las que nos veamos expuestos.

Güerre y Ogando (2014) realizan una correlación entre los miedos y el desarrollo evolutivo del niño, siendo los siguientes aquellos que encajan para el estudio enmarcado en este trabajo:

- Los miedos de la primera infancia (6 meses – 2 años aproximadamente):
Aparece miedo a las alturas, a los extraños y a la separación de sus figuras de apego que se intensifica entre el año y 2 años y medio. Estos tres tipos de miedos se consideran programados genéticamente y con alto valor adaptativo (Güerre y Ogando, 2014, p. 265).

A estos miedos se sumarán los miedos relacionados con los animales y ruidos fuertes, como por ejemplo los truenos.

- Los miedos preescolares (2 años y medio – 6 años aproximadamente):

En esta etapa se mantienen los anteriores, especialmente el miedo a la separación, y aparecen otros nuevos. Así, “conforme avanza el desarrollo cognitivo, aparecen más estímulos generadores de miedo [...]. El miedo a los monstruos, la oscuridad, los fantasmas o a los personajes de cine o dibujos” (p.265) son los más relevantes.

Además, Ferrerós (2008) clasifica y categoriza los miedos más recurrentes entre los 0 y 6 años. En la siguiente tabla podemos ver como el autor realiza una distinción entre miedos conscientes (aquellos que aparecen durante el día) y los inconscientes (los que aparecen durante la noche).

La propuesta de Ferrerós (2008) sustenta nuestra propuesta didáctica:

Tabla 1. *Clasificación de los miedos infantiles*

Miedos de día - Conscientes	Edad	Miedos de noche - Inconscientes
Ruidos A estar solo	0 – 6 meses	Pérdida súbita del apoyo físico paterno (percepción visual o táctil)
Miedo a los extraños o desconocidos A separarse de los padres Sobresaltos bruscos	1 año	Primeros terrores nocturnos esporádicos A hacerse daño Que les persigan
Ruidos fuertes Animales feroces Quedarse sin el apoyo de los padres	2 años	Terrores nocturnos estables con sensación de caída al vacío
Máscaras, disfraces Oscuridad Animales Perder de vista a los padres	3 años	Aparición de monstruos o dragones en sus sueños
Tormentas, rayos, truenos Oscuridad Animales Perder de vista a los padres	4 años	Brujas, magos, hechizos Animales fantásticos
Heridas, sangre, chichones, dolor Todos los miedos anteriores	5 años	Miedo a la oscuridad Mundos mágicos
Incertidumbre sobre el ciclo de la vida y la muerte	6 años	Fantasmas, brujas Perderse Quedarse solo

Fuente: Ferrerós, M. L. (2008). *Tengo Miedo: las claves para afrontar con éxito los miedos de la infancia*. Barcelona: Planeta

4. METODOLOGÍA

4.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA

Una vez definidas las ocho inteligencias de Howard Gardner nos centraremos en aquellas que competen específicamente a las emociones, las cuales justifican y constituyen la base de esta propuesta. Si la inteligencia emocional (IE) engloba a su vez la interpersonal y la intrapersonal y el miedo está catalogado como una emoción, nuestro trabajo estará centrado en estas dos inteligencias.

Por tanto, el siguiente paso que debemos plantearnos es, ¿qué métodos podemos utilizar para trabajar estas inteligencias en el aula? Comenzaremos por la inteligencia interpersonal para favorecer la interacción entre el alumno y sus iguales, así como la estos con el docente. Tal y como nos muestra Armstrong (2006), existen algunas estrategias que pueden servirnos para fomentar la pertenencia al grupo y crear vínculos entre los alumnos:

- *Esculturas humanas*: “cada vez que los estudiantes se reúnen para representar colectivamente de forma física una idea, un concepto [...], existe una escultura de personas” (p.119). De acuerdo con esta idea, si estamos trabajando las formas geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo...), ¿por qué no representarlas colectivamente con sus piernas o con el cuerpo entero? Con esta estrategia el aprendizaje funcionará de manera significativa, conseguimos que se origine una unión entre el grupo en el aula y que todos ellos se sientan necesarios e indispensables para alcanzar su propósito, formar la escultura.
- *Grupos de cooperación*: el aprendizaje cooperativo se caracteriza por organizar el trabajo en pequeños grupos (de entre tres y ocho alumnos) en el cual todos sus componentes tienen un objetivo común. La división de tareas puede realizarse de diferentes maneras: trabajar colectivamente en un mismo punto; dividir el trabajo y que cada uno de ellos se ocupe de un punto concreto (introducción, desarrollo, desenlace); asignar un rol (escritor, revisor de ortografía, lector, director del debate) a cada uno de los componentes del grupo... Además, según Armstrong (2006), estos grupos de cooperación son muy útiles para enseñar inteligencias

múltiples ya que “se pueden estructurar de manera que incluyan alumnos representantes de todas las inteligencias” (p.120).

- *Juegos de mesa*: “ofrecen un medio divertido de aprender en el contexto de un entorno social informal: los alumnos charlan, discuten sobre las reglas, lanzan los dados y ríen” (p.121). Por ejemplo, cuando los alumnos de Educación Infantil juegan al UNO, aparte de contar, se familiarizan con los números (1-9) al verlos en las cartas o al repartirlas; además aprenderán sus reglas y a socializar mientras participan de un entorno lúdico.
- *Simulaciones*: a partir de esta estrategia los alumnos aprenderán conceptos relacionados con ese contexto inmediato y el material facilitado. En las aulas de Educación Infantil suelen existir diferentes rincones en los que los alumnos practican juegos simbólicos, por ejemplo, una panadería, con múltiples panes y otros productos como periódicos, una cesta de la compra y diferentes roles: comprador, vendedor, ... El desarrollo de este tipo de actividades, “implica varias inteligencias (cinético-corporal, lingüística y espacial), se incluye dentro de la interpersonal porque las interacciones humanas que tienen lugar ayudan a los alumnos a desarrollar un nuevo nivel de comprensión” (p.122).

Por otro lado, nos encontramos con la inteligencia intrapersonal. ¿De qué manera puede conectar un alumno consigo mismo? “Los docentes deben crear diferentes ocasiones a lo largo de la jornada para que los estudiantes experimenten por sí solos como seres autónomos con historias vitales únicas y un profundo sentimiento de la individualidad” (Armstrong, 2006, p.122).

Así, algunas de las estrategias que pueden ayudar a que los alumnos sean independientes y positivos consigo mismos son:

- *Relaciones personales*: todos los alumnos en alguna ocasión hemos cuestionado la funcionalidad de los conocimientos adquiridos en el aula: “¿qué tiene que ver todo esto con mi vida?” o “¿para qué me va a servir esto?”. Para que los estudiantes dejen de realizarse estas preguntas es necesario vincular los contenidos impartidos con lo que ocurre en su vida cotidiana, de manera que el aprendizaje sea mucho más significativo. Esta estrategia, por tanto, “exige al profesor la inclusión de asociaciones personales, sentimientos y experiencias de los alumnos en sus explicaciones” (p.123). Por ejemplo, interesándonos por sus vivencias:

¿Alguien ha estado alguna vez en una granja?, ¿qué animales hay?... Así, los alumnos contextualizarán la situación y será mucho más fácil aprender qué animales hay a partir de los que ya conocen.

- *El momento de las opciones:* esta estrategia “consiste en dar a los alumnos la oportunidad de que tomen decisiones sobre sus experiencias de aprendizaje” (p.124). Estas opciones pueden ser definidas, abiertas, relacionadas con un tema o concepto, con el proceso, espontáneas o estructuradas entre otras.
- *Sentimientos en el aula:* sugiere que los docentes “son los responsables de crear momentos en los que los estudiantes ríen, se enfaden, expresen opiniones contundentes, se pongan nerviosos o sientan una amplia gama de emociones” (p.124). Estos momentos pueden crearse de diversas formas: presentando las diferentes emociones que pueden despertar un tema; haciendo que los propios alumnos se sientan seguros al experimentar los sentimientos dentro del aula; o realizando prácticas o talleres que provoquen reacciones en ellos.
- *Sesiones para establecer objetivos:* las personas que tienen una inteligencia intrapersonal muy desarrollada poseen la capacidad de establecer objetivos realistas para sí mismos. En ese sentido, los docentes debemos ayudar en esa preparación para la vida proponiendo objetivos a corto plazo (“*quiero que me digáis que os gustaría comer hoy*”) o a largo plazo (“*¿Qué os gustaría ser cuando seáis mayores?*”). También es bueno plantearles metas relacionadas con lo académico (“*¿Crees que te estás esforzando este año?*”) o vinculadas con sus propios intereses (“*¿Qué planes tienes para este verano con tu familia?*”), de manera que ellos mismos sean conscientes de los sucesos que acontecerán en su vida y de por qué tienen unos u otros desenlaces.

Aplicar estas estrategias en el aula de Educación Infantil requiere planificación, previsión y trabajo, además estas deben conectar necesariamente con los objetivos docentes; si uno de estos propósitos es el de dar valor a la educación emocional, dichas estrategias constituyen una valiosa herramienta de intervención en el aula.

4.2. DESARROLLO TEMÁTICO Y CORPUS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS

Este trabajo ampara una propuesta para trabajar la emoción del miedo en Educación Infantil a partir de los álbumes ilustrados. Por tanto, podemos plantearnos varias interrogantes: ¿por qué usar la literatura como herramienta? ¿quizá nuestros alumnos son demasiado pequeños para entender el valor y significado de los libros?

Lo cierto es que la literatura es uno de los medios más efectivos para trabajar los miedos infantiles. De acuerdo con Franch (2015):

Los cuentos infantiles funcionan porque los niños/as se identifican y empatizan con los personajes, sintiendo sus miedos. Sienten la tensión y la ansiedad que crece al avanzar la historia para ceder en el desenlace, aun si este no es tan bonito como quisiéramos. Ver que otros han afrontado y superado sus miedos les da confianza en sí mismos y en sus propios recursos personales (párr. 5).

Gracias a la gran variedad de álbumes ilustrados que existen actualmente en el mercado podemos trabajar multitud de miedos infantiles tanto en el entorno escolar como familiar. La siguiente tabla muestra algunos ejemplos que vinculan títulos de libros infantiles con el miedo que permiten abordar:

Tabla 2. Diez cuentos infantiles y diez miedos comunes en la infancia

CUENTO	MIEDO A:
<i>Encender la noche</i>	La oscuridad
<i>Yo mataré monstruos por ti</i>	Los monstruos
<i>No te vayas</i>	La separación
<i>Los miedos del capitán Cacurcias</i>	Los seres imaginarios
<i>El perro negro</i>	Los animales
<i>Una tormenta...de miedo</i>	Los fenómenos naturales
<i>Este monstruo me suena...</i>	El agua
<i>Los tres bandidos</i>	Los extraños
<i>Tengo un dragón en la tripa</i>	El ridículo
<i>Jack y la muerte</i>	Las enfermedades y a la muerte

Fuente: Franch, J. (2015). *10 cuentos infantiles para 10 miedos comunes de la infancia*. Club Peques Lectores. Crecer leyendo, leer para crecer.

Además de estos álbumes ilustrados, podemos utilizar otros como: *Mis pequeños miedos* de Jo Witek y Christine Roussey donde se muestran diferentes miedos infantiles y cómo la protagonista de la historia los va superando sin dificultad porque... ¡ya se ha hecho mayor!; *Linterna mágica* de Lizi Boyd es un curioso álbum ilustrado donde un valiente protagonista camina por el bosque superando su miedo a la oscuridad y a los animales que allí albergan; o, *Para siempre* de Kai Fültner donde el pequeño protagonista explica la pérdida de su padre.

4.3. RESULTADOS Y SELECCIÓN PARA LA INTERVENCIÓN

4.3.1. Explicación de la encuesta

El pasado 14 marzo el Gobierno de España declara el estado de alarma en todo el territorio nacional por crisis sanitaria COVID-19. Esta situación excepcional ha provocado el cierre de todos los centros educativos que impide volver a las escuelas a profesores y alumnos. Ante el obstáculo de tratar de manera directa con los estudiantes y con el fin de justificar la aplicación de este Trabajo Fin de Grado hemos creado un cuestionario mediante la herramienta Google Docs. Los resultados obtenidos y la interpretación de dicha encuesta nos permiten anclar nuestra propuesta de intervención de acuerdo con el modelo anteriormente fijado para la clase de Educación Infantil del colegio Peñas Blancas.

Puesto que en el contexto actual los niños están confinados en sus hogares, la encuesta va dirigida a padres con hijos cuyas edades estén comprendidas entre los tres y los cinco años. Los alumnos responderán a las preguntas planteadas por los adultos, las cuales pretenden identificar la presencia e importancia de sus miedos.

Basándonos en la Clasificación de los miedos infantiles de Ferrerós (Tabla 1) se han creado diferentes secciones (anexo 1) –una sección para los niños de tres años, otra para los de cuatro años y una última para los de cinco años– de cinco miedos cada una (Tabla 3) para comprobar qué miedo concreto habría que trabajar en cada edad. Seguiremos la propuesta de Ferrerós para realizar nuestra encuesta, la cual propone una asociación directa entre la superación de los miedos y la edad del niño.

Tabla 3. Miedos utilizados en la encuesta

TRES AÑOS (1º de Infantil)	CUATRO AÑOS (2º de Infantil)	CINCO AÑOS (3º de Infantil)
1. Miedo a las máscaras o los disfraces	1. Miedo a las tormentas, rayos o truenos	1. Miedo a las heridas/chichones o sangre
2. Miedo a la oscuridad	2. Miedo a la oscuridad	2. Miedo al dolor
3. Miedo a los animales	3. Miedo a los animales	3. Miedo a las tormentas, rayos o truenos
4. Miedo a perder de vista a los padres	4. Miedo a perder de vista a los padres	4. Miedo a la oscuridad
5. Miedo a los monstruos/dragones	5. Miedo a las brujas/animales fantásticos	5. Miedo a los mundos mágicos

Fuente: Ferrerós, M. L. (2008). *Tengo Miedo: las claves para afrontar con éxito los miedos de la infancia*. Barcelona: Planeta

Las preguntas de la encuesta están basadas en la escala Likert (anexo 2), puesto que la simplicidad de su formato se adapta perfectamente a la muestra, si tenemos en cuenta que los protagonistas de la encuesta son niños y las cuestiones deben ser claras y concisas. De este modo, para los padres será mucho más fácil traducir cuánto miedo le da a su hijo cualquiera de los ítems planteados (mucho miedo, miedo, un poco, algo o nada) y, para nosotros, también será más sencillo obtener datos fiables y objetivos para su posterior interpretación y aplicación.

4.3.2. Interpretación de los resultados obtenidos

La encuesta ha estado disponible para su realización alrededor de un mes; transcurrido este tiempo, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 4. Total de respuestas en la encuesta

TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
23 respuestas	47 respuestas	33 respuestas
TOTAL: 103 RESPUESTAS		

Fuente: elaboración propia

Según las respuestas obtenidas para cada una de las tres edades, y apoyándonos en aquellas que indican los valores 4 o 5 de la escala de Likert (miedo o mucho miedo), podemos interpretar:

- El miedo infantil predominante entre los encuestados de tres años o 1° de Infantil (anexo 3) es a la oscuridad ya que, de las 23 respuestas, 9 revelan *miedo* y 1 *mucho miedo*, las cuales suman un total de 10 respuestas. El segundo puesto lo ocupa el miedo a perder de vista a los padres, con 8 respuestas que indican *miedo* y 1 *mucho miedo*.
- El miedo infantil con mayor presencia entre las respuestas de los niños de cuatro años o 2° de Infantil es (anexo 4), al igual entre los de tres años, el temor a la oscuridad. De las 47 respuestas obtenidas, 13 responden al ítem *miedo* y 8 a *mucho miedo*; juntas computan 21 respuestas. En cuanto al segundo miedo más destacado, existe un empate entre dos opciones: miedo a las brujas, animales fantásticos...: 11 respuestas señalan *miedo* y 6 *mucho miedo* y miedo a perder de vista a los padres: 9 respuestas advierten *miedo* y 7 *mucho miedo*.
- El miedo infantil que prevalece en los niños de cinco años o 3° de Infantil (anexo 5) con 33 respuestas es, al igual que con las edades anteriores, el miedo a la oscuridad; 9 de los encuestados manifestaron tener *miedo* y 9 *mucho miedo*, contabilizando 18 respuestas. Por otro lado, el segundo miedo reseñado es el miedo al dolor, con 9 respuestas que apuntan *miedo* y 8 *mucho miedo*, sumando un total de 17 respuestas.

Como podemos observar, de las 103 respuestas obtenidas en la encuesta planteada, prácticamente el 50% de los alumnos de entre tres y cinco años (49 concretamente) dicen tener *miedo* o *mucho miedo* a la oscuridad.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

5.1.1. El centro educativo

El colegio donde estaba previsto realizar la intervención, Peñas Blancas, se encuentra situado en el pueblo de Tallante, a 17 kilómetros de la ciudad de Cartagena, enmarcada en la Región de Murcia.

Peñas Blancas es un colegio de titularidad privada y atiende a las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. Concretamente, este colegio tiene un total de 25 alumnos y dentro de su propuesta educativa encontramos:

- La creación de grupos de estudiantes de diferentes edades cuyo objetivo es crear un ambiente de convivencia natural y similar al de la sociedad. Así, los alumnos aprenden a relacionarse y a convivir con niños de edades variadas.
- El respeto por las personas, el medioambiente y la convivencia democrática en la sociedad en la que vivimos. En este apartado, destaca especialmente el respeto por el niño. Este engloba las necesidades de cariño, afecto y cuidados de este por parte de las figuras de apego: los padres y los familiares y los acompañantes. Todo ello sumado al respeto por el proceso de desarrollo, su curiosidad, sus motivaciones intrínsecas y su necesidad de experimentar y sentir de forma directa todo lo que le rodea.
- La confianza y la autorregulación del niño, puesto que él es el principal responsable de las decisiones y las directrices que afecten a su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje vivencial entendido como aquel que se crea a partir del descubrimiento y las experiencias previas para dotarle así de significancia y apoyarlo en sus propios intereses.
- La implicación de las familias requiere que el entorno familiar y escolar sean coherentes entre sí, y, para lograrlo, resulta imprescindible que ambos mantengan

una relación cordial y continua. Este vínculo fomenta el compromiso y la participación de las familias en todo lo que compete al ámbito escolar.

- Contexto educativo idóneo enfocado en tres sentidos. Primeramente, gracias a la gran variedad y riqueza de materiales; en segundo lugar, el entorno escolar es distendido y seguro; y, por último, en el ambiente prima la seguridad emocional que garantiza que los niños se sientan respetados y queridos.
- El juego libre, puesto que este es la forma natural de aprender de los niños. El carácter lúdico de la enseñanza deber ser el vehículo de aprendizaje de contenidos, habilidades y actitudes en los distintos planos de desarrollo.
- La creatividad como piedra angular del proceso enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil bajo la premisa de no limitarla ni coartarla. Consecuentemente, los errores se consideran una fuente de aprendizaje y nunca se penalizan ni critican. La autoevaluación formará parte del proceso de crecimiento del niño por lo que únicamente será sometido a evaluación o examen externo en caso de que así se solicite.
- El papel del acompañante desde la perspectiva constructivista del aprendizaje. Su función consiste en acompañar y dotar de herramientas a los niños que les permitan confeccionar y asentar sus propios métodos y conocimientos.
- Laicismo e independencia ideológica.

5.1.2. El aula: contexto y características

El colegio Peñas Blancas cuenta con varias aulas o salas destinadas exclusivamente al segundo ciclo de Educación Infantil, comprendido entre los tres y los cinco años. A continuación, describiremos los rasgos más significativos de cada uno de estos espacios:

- *Hojas verdes*: esta aula se organiza en diferentes rincones de actividades. En ella encontramos por tanto varias zonas: la destinada al desarrollo de juegos simbólicos; el espacio dedicado a los materiales de construcción; el área de lectura, decorado con una casita y dotado de alfombras y cojines para acomodar a los niños durante la escucha; y, por último, un rincón Montessori estructurado y provisto de acuerdo con este método, donde se atiende a diferentes áreas.

- *Sala Montessori*: es el lugar en el que se realizan las asambleas del día y donde se ubican los materiales relacionado con la lógica, la lingüística, la cultura y el arte.
- *Sala de psicomotricidad*: diseñada para la realización de actividades y talleres enfocados a la práctica de actividad física, juego libre, psicomotricidad...
- *Musicarte*: esta sala alberga los instrumentos musicales, cuyo uso y manejo está siempre supeditado a la supervisión y ayuda del docente, y donde los alumnos aprenden todo lo relacionado con la educación musical.

5.1.3. El alumnado

El grupo de Educación Infantil del centro Peñas Blancas se organiza según la siguiente tabla:

Tabla 5. Alumnos del grupo de la etapa Infantil del centro Peñas Blancas

	1º DE INFANTIL	2º DE INFANTIL	3º DE INFANTIL
N.º DE ALUMNOS	1	4	4

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la importancia que las inteligencias múltiples poseen en este trabajo, seguiremos la teoría de Gardner para clasificar las características evolutivas y de aprendizaje de los niños de este segundo ciclo tras valorar que sus edades oscilan entre los tres y cinco años:

- *Inteligencia lingüística*: hablan con fluidez, son capaces de comprender los cuentos que se leen en el aula y todos se están iniciando en el trazado de la escritura. Además, a pesar de su corta edad, son bastante reflexivos (se cuestionan prácticamente todo y van más allá de lo que estrictamente atañe a los contenidos).
- *Inteligencia lógico-matemática*: los números y las formas geométricas se encuentran en proceso de aprendizaje, aunque el conjunto del alumnado distingue los números del 1 al 10. Esta inteligencia se fomenta a partir de clasificaciones, cálculos y juegos numéricos.
- *Inteligencia visoespacial*: los alumnos son capaces de ubicarse en el tiempo presente (ahora); a partir de la asamblea y del calendario comienzan a trabajar la

temporalidad (ayer fue jueves; ¿qué hiciste ayer por la tarde? ...). Además, son capaces de crear construcciones y realizar juegos simbólicos, ubicándose en un lugar concreto con los roles característicos de ese juego (juego simbólico de la frutería: agricultor, vendedor...).

- *Inteligencia cinético-corporal*: gracias a las habilidades físicas específicas (como la coordinación, el equilibrio, la velocidad...), las cuales están adquiridas en su mayoría, se observa que los alumnos tienen gran autonomía y dominio corporal.
- *Inteligencia musical*: los alumnos son capaces de crear una coreografía o un ritmo a partir de una melodía; además, discriminan diferentes sonidos y distinguen formas musicales básicas (negras y silencio).
- *Inteligencia naturalista*: dado que nos encontramos en un colegio rural, los alumnos son capaces de reconocer y clasificar la flora y fauna más cercana a su entorno. A partir de la huerta que tienen en el patio del colegio se intenta inculcar la importancia del cuidado de las plantas y los alimentos que proceden de estas, pues los alumnos son los encargados de regarlas a diario.
- *Inteligencia intrapersonal*: los alumnos muestran un autoconcepto positivo, algo observado a partir de los dibujos que realizan de ellos mismos. El control de las propias emociones y sentimientos está en proceso aprendizaje, motivo por el cual consideramos necesario trabajar los miedos en edades tempranas.
- *Inteligencia interpersonal*: la impulsividad y el egocentrismo siguen presentes en estas edades. A pesar de ello, cooperan y participan activamente con el resto de los alumnos; ciertamente, el ego les impide empatizar con las emociones de sus compañeros lo cual genera conflictos que, sin embargo, resuelven rápidamente gracias a la reflexión colectiva.

5.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

5.2.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

En primer lugar, expondremos los objetivos generales que pretendemos alcanzar con esta propuesta de intervención. El punto de partida para fijar dichos objetivos es el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, en el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. A continuación, valoraremos el Decreto

254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Así mismo, se incluyen los objetivos generales deseables para la propuesta de intervención planteada:

Tabla 6. *Objetivos del Real Decreto, del Decreto y general de la propuesta*

Objetivo del Real Decreto 1630/2006	Objetivo del Decreto 254/2008	Objetivo general de la propuesta de intervención
<p>1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.</p> <p>2. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</p>	<p>1.1. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de dominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando también, los de los otros.</p> <p>2.1. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>2.2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p>	<p>1.1.1. Identificar el propio miedo a la oscuridad, comunicándolo y respetando también el miedo de los otros.</p> <p>1.1.2. Comprender y superar progresivamente la emoción del miedo a la oscuridad.</p> <p>2.1.1 Expresar la emoción del miedo a partir del álbum ilustrado como herramienta didáctica principal.</p> <p>2.2.1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, fomentando actitudes positivas hacia la oscuridad.</p> <p>2.2.2. Utilizar la lengua como medio para desarrollar las habilidades sociales.</p>

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, describiremos los contenidos que integran la propuesta; para ello, hemos tomado como referencia el Decreto 254/2008, de 1 de agosto y, a partir de este, hemos creado y ajustado los contenidos generales y específicos de nuestra intervención:

Tabla 7. *Contenidos del Decreto, general y específicos de la propuesta*

Contenido del Decreto 254/2008	Contenido general de la propuesta de intervención	Contenidos específicos de la propuesta de intervención

<p>1.Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>2.Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.</p> <p>3.Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.</p> <p>4.Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.</p>	<p>1.1.Identificación y expresión de la emoción del miedo a partir del álbum ilustrado y las propias vivencias. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>2.1.Escucha, comprensión e interacción a partir del álbum ilustrado relacionado con el miedo a la oscuridad.</p> <p>3.1.Dramatización del álbum ilustrado, disfrutando y expresándose con ayuda de recursos extralingüísticos.</p> <p>4.1.Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones tras la dramatización del álbum ilustrado y resto de juegos realizados.</p>	<p>1.1.1. Identificación y expresión de la emoción del miedo tras la lectura de <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury.</p> <p>2.1.1. Escucha y comprensión a partir de la lectura <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury.</p> <p>2.1.2. Interacción con el espacio a partir del juego “Encendemos nuestra noche” para trabajar el miedo a la oscuridad.</p> <p>2.1.3. Interacción con los materiales del juego “Y tú, ¿cómo pintarías la noche?” para trabajar el miedo a la oscuridad.</p> <p>3.1.1. Dramatización del álbum ilustrado <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury a partir del juego “Ahora nosotros somos la noche” con ayuda de marionetas de palo fosforescentes.</p> <p>4.1.1. Interés por compartir las interpretaciones, sensaciones y emociones de la dramatización del juego “Ahora nosotros somos la noche”.</p> <p>4.1.2. Interés por compartir las interpretaciones, sensaciones y emociones del juego “Encendemos nuestra noche”.</p> <p>4.1.3. Interés por compartir las interpretaciones, sensaciones y emociones del juego “Y tú, ¿cómo pintarías la noche?”</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia

En última instancia señalaremos los criterios de evaluación en los que se fundamenta la propuesta de intervención, cuya piedra angular es el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, documento a partir del cual hemos diseñado los criterios de evaluación generales y específicos:

Tabla 8. *Criterios de evaluación del Decreto, general y específicos de la propuesta*

Criterio de evaluación del Decreto 254/2008	Criterios de evaluación general de la propuesta de intervención	Criterios de evaluación específicos de la propuesta de intervención
<p>1. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas de carácter fino, y regulando la expresión de sentimientos y emociones hacia sí mismo y hacia los demás.</p> <p>2. Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.</p> <p>3. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.</p>	<p>1.1. Participar activamente en los juegos, siendo capaz de autorregular la expresión del miedo a la oscuridad y la de los demás.</p> <p>2.1. Escuchar, comprender y participar de forma activa en la vida del aula tras comprender el mensaje que transmite el álbum ilustrado.</p> <p>3.1. Expresar y comunicarse utilizando materiales extralingüísticos, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.</p>	<p>1.1.1. Participar en el juego “Encendemos nuestra noche” regulando su expresión del miedo a la oscuridad.</p> <p>1.1.2. Participar en el juego “Y tú, ¿cómo pintarías la noche?” regulando su expresión del miedo a la oscuridad.</p> <p>1.1.3. Participar en la dramatización “Ahora nosotros somos la noche” regulando su expresión del miedo a la oscuridad.</p> <p>2.1.1. Escuchar, comprender y participar activamente en el aula tras comprender el mensaje que transmite <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury.</p> <p>3.1.1. Expresar y comunicarse utilizando materiales fosforitos creados por sí mismos o con ayuda de su entorno familiar o escolar, disfrutando con sus producciones y compartiendo con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.</p>

Fuente: elaboración propia

5.2.2. Corpus de álbumes ilustrados para trabajar el miedo a la oscuridad

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, la propuesta se centrará exclusivamente en el miedo a la oscuridad y, por tanto, resulta pertinente la confección de un corpus de álbumes ilustrados que ofrezca al docente varias posibilidades para idear y programar su intervención basada en este tipo de narrativa. La siguiente tabla categoriza la búsqueda de álbumes ilustrados cuya temática, centrada en el temor infantil a la oscuridad, está recomendada a partir de los tres años:

Tabla 9. Álbumes ilustrados que tratan el miedo a la oscuridad

AUTOR	ILUSTRADOR	TÍTULO		AÑO	EDITORIAL
Berner, Rotraut Susanne	Berner Rotraut, Susanne	<i>El libro de la noche</i>		2009	ANAYA
Boyd, Lizi	Boyd, Lizi	<i>La linterna mágica</i>		2015	LIBROS DEL ZORRO ROJO
Bradbury, Ray	Villamuza, Noemí	<i>Encender la noche</i>		2011	KÓKINOS
Burfoot, Ella	Burfoot, Ella	<i>Mi amiga la oscuridad</i>		2008	EDILUPA
Dunbar, Joyce	Liao, Jimmy	<i>El monstruo que se comió la oscuridad</i>		2010	BARBARA FIORE
Escoffiel, Michael	Di Giacomo, Kris	<i>A todos los monstruos les da miedo la oscuridad</i>		2008	KÓKINOS
Farr, Jonathan	Farr, Jonathan	<i>Plip y Charly, ¿te da miedo la oscuridad?</i>		2009	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
Guerrero, Andrés	Guerrero, Andrés	<i>La noche</i>		2001	ALFAGUARA

Hegarty, Patricia	Hegarty, Patricia	<i>¿Quién es? ¡Cuidado!</i>		2015	COMBEL
Milbourne, Anna	Rieley, Daniel	<i>No me da miedo la oscuridad: bueno, no mucho</i>		2019	USBORNE
J.S. Pinillos y A.V. Grela	Grela, A.V.	<i>¿Dónde estás oscuridad?</i>		2016	IAAJAJAI
Saudo, Coralie	Di Giacomo, Kris	<i>Mi papá</i>		2010	KÓKINOS
Teckentrup, Britta	Teckentrup, Britta	<i>¡Corre a casa, ratoncito!</i>		2013	LÓGUEZ

Fuente: elaboración propia

6. EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En función de los resultados revelados por el cuestionario de Google Forms y valorando el contexto de desarrollo de la intervención esta se centra específicamente en abordar el miedo a la oscuridad; además, hemos decidido escoger un único álbum ilustrado y adaptar la propuesta a cada una de las edades del aula cuando esta lo precise. Debemos recordar que dicha propuesta de intervención esta ideada para su puesta en práctica en un aula de nueve alumnos con edades comprendidas entre los tres y los cinco años.

Las siguientes tablas (10-14) organizan las cinco sesiones necesarias para la explotación y aplicación didáctica del álbum ilustrado *Encender la noche* (2011) de Ray Bradbury. En cada una de estas aportamos los datos sustanciales que atañen a cada sesión –título, objetivo, desarrollo, temporalización, recursos y adaptación–:

Tabla 10. Sesión 1. *Encender la noche* - Lectura

TÍTULO	“ <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury” – Lectura
OBJETIVO	Fomentar el interés por el cuento tras sentirse identificados con el protagonista de la historia, quien tiene miedo a la oscuridad.
DESARROLLO	En esta primera sesión se realizará la lectura en grupo del álbum ilustrado <i>Encender la noche</i> de Ray Bradbury (anexo 6). Conforme se vaya realizando la lectura la docente formulará preguntas a los alumnos con la finalidad de crear interés en el miedo que sufre el protagonista de la historia, fomentando la producción de respuestas sobre su propia experiencia con el miedo a la oscuridad. Además, escucharán las respuestas del resto de sus compañeros y observarán otros puntos de vista sobre la misma emoción, despertando su empatía.
TEMPORALIZACIÓN	20 minutos aproximadamente.
RECURSOS	- El cuento <i>Encender la noche</i> . - Un lugar cómodo donde realizar la lectura, con cojines y una alfombra para que los alumnos se sientan a gusto: El rincón de la lectura.
ADAPTACIÓN	Esta sesión no requiere adaptaciones, puesto que las preguntas que se vayan formulando serán sencillas y concisas; de hecho, si alguno de los alumnos se anima a formular preguntas fomentará la participación de todos, independientemente de la edad, haciendo que la docente sea una mera observadora de los diálogos surgidos a partir del álbum ilustrado.

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Sesión 2. "Encendemos nuestra noche"

TÍTULO	“Encendemos nuestra noche”
OBJETIVO	Desarrollar actitudes positivas ante la oscuridad creando una casita de cartón que decorarán a su gusto a partir de materiales y objetos fosforescentes propios.
DESARROLLO	<p>En esta segunda sesión se creará un espacio en el aula –elaborado por los niños, docentes y padres– exclusivamente para encender la noche. ¿Cómo? Se confeccionará una pequeña casita hecha de cartón, de manera que todos los alumnos puedan entrar y encender la noche, como el niño del cuento. Para conseguir un ambiente nocturno se colocarán unas cortinas en la entrada.</p> <p>Los alumnos podrán traer de casa todos los materiales y objetos que brillen en la oscuridad que quieran para colocarlos y adherirlos al interior de la caseta. Además, los más mayores podrán decorar el espacio con sus nombres, colgándolos con hilo como si fueran estrellas fugaces o pegándolos en el techo.</p> <p>Así, podrán observar todo lo que ve el niño del cuento, lo cual fomenta a su vez una actitud positiva frente a la oscuridad. Ellos mismos podrán experimentar el fascinante mundo de los objetos que brillan en la oscuridad en un espacio creado en el aula.</p>
TEMPORALIZACIÓN	45 minutos – 1 hora aproximadamente.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Casita de cartón para que entren los alumnos cuando quieran encender la noche. - Materiales fosforescentes para decorar (cojines, estrellas, lunas, grillos...) - Todos los materiales y objetos que los pequeños quieran llevar para adornar y hacerlo suyo.
ADAPTACIÓN	Cada uno de ellos decorará la caseta según su gustos, preferencias y apetencia. Se trata de crear actitudes positivas, y por tanto, obligar a todos a participar de la misma forma en la tarea no resultaría productivo. Es decir, la colocación de un único objeto o de varios, o la escritura de su nombre en el caso de los mayores resultan actividades equiparables. La casita es de todos y cada uno participará de una manera distinta de acuerdo con sus posibilidades y sus limitaciones.

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Sesión 3. "Y tú, ¿cómo pintarías la noche?"

TÍTULO	“Y tú, ¿cómo pintarías la noche?”
OBJETIVO	Fomentar, a partir del dibujo, la expresión de sensaciones positivas sobre la oscuridad.
DESARROLLO	<p>En la tercera sesión queremos que nuestros alumnos pinten y dibujen algo que ellos consideran significativo de la oscuridad; algo que les guste mucho de la noche.</p> <p>Para ello les facilitaremos pinturas que brillen en la oscuridad, pinceles de diferentes tamaños y botellas de plástico. Con el objetivo de poder pintar de manera estable, cada alumno fijará la botella al interior de una caja con plastilina.</p> <p>Una vez que la pintura se haya secado, apagaremos la luz (o dejaremos una luz tenue) y observaremos las creaciones de cada uno, haciendo una pequeña asamblea donde cada uno explicará por qué les gusta su dibujo.</p>

	De esta forma, el resto de los alumnos podrán asociar los objetos, animales, paisajes... creados por sus amigos como algo bueno y bonito, porque ¡brilla en la oscuridad! Por último, los alumnos podrán llevarse su creación a casa y colocarla en su cuarto, lo cual ayudará a que pierdan ese miedo a la oscuridad cuando se acuesten.
TEMPORALIZACIÓN	30 – 35 minutos aproximadamente.
RECURSOS	- Pequeñas botellas de plástico, vidrio acrílico, poliestireno o cristal plástico. - Pinturas acrílicas fosforescentes de diferentes colores. - Pinceles - Caja de madera cubierta de plastilina
ADAPTACIÓN	Al igual que en la sesión anterior, cada uno pintará y dibujará siguiendo su propio ritmo.

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Sesión 4. "Ahora nosotros somos la noche" - Preparación

TÍTULO	"Ahora somos nosotros la noche" – Preparación
OBJETIVO	Desarrollar interés e interacción entre los alumnos a partir de las creaciones de marionetas de palo relacionadas con la noche.
DESARROLLO	Los alumnos ya conocen a la perfección el cuento <i>Encender la noche</i> , por tanto, ¿por qué no enseñar el hermoso mundo de la oscuridad al resto de los compañeros del colegio? Además, podremos invitar a los papás y mamás a ver nuestra maravillosa actuación. Para que los pequeños no se cansen, dado que la elaboración es larga, los preparativos de la dramatización se organizarán y distribuirán en una semana. Cada uno de ellos deberá crear marionetas de palo con goma eva fosforescente; estas serán sencillas y se facilitarán diferentes bocetos a los alumnos para que escojan el que más le guste. Además, podrán adornarlo (ojos, boca, pelo...). La docente también participará en la representación, y, por tanto, en la preparación; ella será la encargada de crear la marioneta de la risa, cuyo papel y mensaje en el cuento son fundamentales. La primera oración con la que este personaje hará su aparición será: "Y mientras, los otros niños jugaban en los prados, bajo la noche. Riendo", entendemos que el niño está triste y no es capaz de disfrutar, sin embargo, en su segunda intervención: "Y en cualquier noche de verano le puedes ver [...] corriendo en la Oscuridad por el prado, con los niños felices... Riendo"; el protagonista está feliz porque puede disfrutar de las noches de verano con el resto de los niños, puesto que ya no tiene miedo a la oscuridad. El rol de la profesora se mantiene en la representación como guía que ayuda a superar los miedos de sus alumnos, en este caso, a la oscuridad.
TEMPORALIZACIÓN	1 hora y 30 minutos – 2 horas aproximadamente.
RECURSOS	- Goma eva fosforescente de muchos colores. - Depresores. - Materiales para adornar su marioneta (gomets, ojos móviles, lana...)
ADAPTACIÓN	Cada uno de los niños tendrá uno o dos papeles protagonistas en función de su edad; consideramos que la motricidad fina se está desarrollando y, por lo general, los cursos inferiores necesitan más tiempo. Así, la alumna de tres años y los cuatro de cuatro años representarán un único

	papel: dos grillos, dos ranas, y una estrella multicolor. Por otro lado, los niños de cinco años asumirán los siguientes pares de personajes: la noche y los interruptores, la lámpara y la estrella blanca, la farola y el sol y, por último, la luna y la luz de una habitación.
--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Sesión 5. "Ahora nosotros somos la noche" - Representación

TÍTULO	“Ahora somos nosotros la noche” – Representación
OBJETIVO	Participar activamente en la representación de <i>Encender la noche</i> , creando una sensación de pertenencia al grupo y fomentando las habilidades sociales en los pequeños.
DESARROLLO	<p>Y, ¡voilà! Llegó la hora de actuar. Para evitar que la actuación sea muy larga y facilitar que los alumnos de Educación Infantil no se cansen, la docente escogerá las partes más significativas de la obra, adaptándola para la inclusión de los materiales creados por los alumnos (anexo 7). El lugar de la representación será, o bien el aula de Educación Infantil, o bien el de psicomotricidad. El espacio deberá estar oscuro para poder visualizar adecuadamente las marionetas fosforescentes. Por su parte, los alumnos, estarán sentados en el centro del escenario formando un semicírculo.</p> <p>La docente será la encargada de ir leyendo poco a poco el álbum ilustrado y los alumnos... ¡serán los verdaderos protagonistas de la historia! Cuando la maestra diga el nombre de una de las marionetas – (“...el sol”)–, el alumno correspondiente deberá levantarla y moverla. Cuando hayan pasado unos segundos, el niño volverá a posar su marioneta contra el suelo para que no se vea. Además, cuando llegue el momento de los animales nocturnos (grillos y ranas) los alumnos protagonistas recrearán el sonido de cada uno de ellos.</p>
TEMPORALIZACIÓN	10 – 15 minutos aproximadamente.
RECURSOS	- Camisetas y pantalones de color negro para la representación.
ADAPTACIÓN	No es necesaria ninguna adaptación, ya que todos los alumnos se sentirán incluidos y necesarios para el desarrollo de la representación.

Fuente: elaboración propia

7. MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez expuesta la propuesta de intervención cuya finalidad es la de facilitar la pérdida del miedo a la oscuridad a través del álbum ilustrado y las actividades y juegos derivados del mismo, el siguiente punto es evaluar y organizar los resultados en relación con los objetivos planteados; para ello debemos resolver dos cuestiones: ¿cómo podemos evaluar las inteligencias múltiples (IM) concretadas en nuestra propuesta? y ¿qué instrumentos serán necesarios para evaluar la inteligencia interpersonal e intrapersonal de manera específica?

El propio Gardner finaliza su teoría de las IM aludiendo a la necesidad de evaluar el impacto de su método. De acuerdo con esta afirmación, Fernández incide en el planteamiento de “un procedimiento de evaluación orientado a valorar la competencia cognitiva” (2017, p.31). Así, la autora propone una serie de instrumentos de evaluación cuyo ámbito de aplicación es el de las inteligencias múltiples:

- *Actividades de evaluación* que muestren la capacidad de los alumnos para aprender sobre un tema, en este caso, el miedo a la oscuridad.
- *Inventarios para el profesor* en los cuales aparezcan reflejadas las características de cada una de las inteligencias. En relación con nuestra propuesta debemos tener en cuenta aquellas características destacables de la inteligencia interpersonal (como ser capaz de ser facilitador y cuidadoso con los demás) y la inteligencia intrapersonal (como ser capaz de comprenderse a sí mismo).
- *Evaluación porfolio*, la cual “consiste en realizar una recolección de los trabajos, proyectos y tareas propuestas y realizadas por el niño, que indiquen la calidad y cantidad de su producción” (Fernández, 2017, p.46). Esta evaluación se realiza de manera sistemática e individual para poder observar el proceso de desarrollo de cada alumno.
- *Cuestionario para los padres*, quienes irán informando sobre el desarrollo de sus hijos a través de este medio. La evaluación procede del ámbito familiar y recoge las observaciones solicitadas por los ítems del cuestionario, como, por ejemplo:

seleccionar las áreas en las que más destaca su hijo o en las que, por el contrario, muestra menos habilidades.

- *Los estilos de trabajo* de los alumnos definido como “el camino mediante el cual un niño interactúa con los materiales de un área de aprendizaje” (Fernández, 2017, p.49); es decir, el docente deberá observar cuán cómodo o frustrado se encuentran los alumnos ante diferentes situaciones de aprendizaje y, dependiendo de ello, realizar las correspondientes adaptaciones.

¿Qué instrumentos de evaluación hubiéramos utilizado como referentes para desarrollar la propuesta de intervención?

- Por una parte, y dado que nos encontramos en un aula de Educación Infantil, la evaluación porfolio resulta muy acertada para observar el progreso de los alumnos día a día a partir de las actividades y juegos en los que hayan participado. El uso de fotos, vídeos – realizados siempre con el permiso de los padres – y un diario del docente donde vaya anotando los aspectos más significativos del aprendizaje de cada alumno constituye una de las mejores opciones para evaluar si realmente el aprendizaje es o no efectivo.
- Otro de los instrumentos que podría ser considerado un cómputo de todos los anteriores es la propia evaluación del docente. De esta forma comprobará si los objetivos marcados al inicio del proyecto han sido superados o si, por el contrario, es necesario modificarlos y por qué. Ese proceso deberá realizarse al finalizar la propuesta de intervención y, para ello, se creará una tabla con escala numérica (donde 1 es nada; 2 poco; 3 a veces; 4 a menudo y 5 siempre) en relación con una serie de indicadores:

Tabla 15. *Evaluación del docente para la propuesta de intervención*

Indicador	1	2	3	4	5	Observaciones
Fomentar el interés por el cuento <i>Encender la noche</i> a partir de la lectura						
Desarrollar la inteligencia interpersonal y la intrapersonal a partir de las actividades						
Permitir que el alumno sea creativo, independientemente						

de sus capacidades y, sobre todo, sus limitaciones						
Facilitar la adaptación a las necesidades de cada uno de sus alumnos						
Fomentar, a partir de otras expresiones diferentes a la oral, actitudes positivas ante la oscuridad						
Dotar de importancia al desarrollo de la creatividad y la imaginación de los pequeños						

Fuente: elaboración propia

8. RECOMENDACIONES, LIMITACIONES Y FUTURIBLES

La pandemia mundial provocada por la COVID-19 mantiene a todo el territorio español en estado de alerta desde el pasado 14 de marzo, motivo por el cual no hemos podido comprobar el alcance efectivo de este proyecto; sin embargo, sí podemos mencionar aquellas ventajas que sustentan y sobre las que se ha elaborado la propuesta de intervención, además de que limitaciones podríamos encontrarnos al llevarla a cabo, como podríamos extrapolarla a otros ámbitos o disciplinas y, por último, cuáles son las posibilidades de prolongar y continuar este trabajo en el futuro del aula.

¿Qué ventajas hemos encontrado al crear la propuesta de intervención?

Comenzamos afirmando que el uso de álbumes ilustrados como recurso principal para tratar las emociones es beneficioso y útil para los alumnos. Como docentes, podemos comprobar que si escogemos los cuentos adecuados provocaremos un gran interés por la lectura desde edades tempranas y, gracias a esto, los alumnos se sentirán identificados con los protagonistas del cuento –ya que, recordemos que el niño de *Encender la noche* tiene miedo a la oscuridad, al igual que los pequeños– y será mucho más fácil trabajar y entender esa emoción que hasta el momento, no eran capaces de asimilar y comprender.

Además de la lectura como tal, pero derivada de esta, es posible crear una serie de juegos donde ellos mismos sean los protagonistas y participen activamente, lo cual estimulará el interés en la realización de actividades, como, por ejemplo, cuando preparan y representan el cuento, ellos saben que la oscuridad y la noche tiene muchas cosas bonitas que, seguramente, otros alumnos del centro desconocen; esta es precisamente la motivación para que todos enseñen sus marionetas resplandecientes al resto y así compartir con ellos la belleza de la oscuridad.

Por último, en las actividades –al igual que en el álbum ilustrado *Encender la noche*– se muestra la oscuridad como algo bonito, relajante, divertido... modificando la percepción inicial de los niños como algo negro, oscuro y sombrío gracias a las nuevas experiencias positivas surgidas y trabajadas en el aula: crear entre todos la casita de cartón

para “encender nuestra noche”, una noche brillante luminosa y bonita que, además, les proporciona seguridad y refugio.

¿Qué limitaciones podríamos encontrar al llevarla a cabo?

Dado que nos encontramos con alumnos muy pequeños, de entre tres y cinco años, es posible que algunos de ellos manifiesten cierta resistencia o desagrado a apagar la luz para mostrar cómo brillan en la oscuridad sus creaciones. En caso de que esto ocurra, debemos tener en cuenta sus preferencias y gustos, ya que no queremos estancar ni incrementar su miedo, sino generar experiencias positivas a partir de este.

En esa situación la actividad o el juego no debe interrumpirse, lo ideal es acompañar al alumno durante el proceso y evitar sumir al aula en una oscuridad total, dejando encendida alguna luz tenue o permitiendo que esta se filtre a través de las persianas, así el niño podrá observar la fosforescencia de los objetos sin asustarse.

Si esta adaptación no resultase suficiente, podemos usar una caja de cartón con dos orificios a modo de ojos o una cortina desde donde el alumno pudiese observar su creación en la oscuridad; la solución pasaría por introducir su marioneta dentro de la caja y facilitar su observación desde un espacio luminoso.

¿Se podría extrapolar la propuesta de intervención a otros ámbitos o disciplinas?

Teniendo en cuenta que nos encontramos ante una propuesta de intervención creada para Educación Infantil y basándonos en el siguiente párrafo del BOE (2007):

Los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en tres áreas diferenciadas de las que se describen sus objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación; no obstante, buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa (p.474).

De acuerdo con el texto, aunque las actividades planificadas se encuentren enmarcadas en el área I: Conocimiento de sí mismo y del área III: Lenguajes: Comunicación y representación, esta etapa destaca por su carácter globalizador. Así, mientras abordamos las emociones y los sentimientos utilizando como herramienta principal el lenguaje, podemos trabajar la expresión artística, la iniciativa personal y la

autonomía, la autoestima, la expresión corporal, la motricidad fina y la motricidad gruesa, etc.

Por tanto, sí podemos extrapolar esta propuesta de intervención a otras áreas o disciplinas. Debemos tener en cuenta que además de globalizadora, esta etapa se caracteriza por la flexibilidad del currículo, rasgo del que prescinden otras etapas. De acuerdo con esta idea podemos crear multitud de espacios y juegos que interrelacionen varias áreas y contenidos curriculares, es decir, resulta factible utilizar esta posibilidad para crear nuevas vías de aprendizaje atractivas y motivadoras que favorezcan el desarrollo integral del niño en esta etapa.

Posibilidades para continuar este trabajo en un futuro

Si contemplamos la posibilidad de prolongar la durabilidad y la extensión de esta propuesta en el tiempo, podría resultar interesante realizar una intervención centrada no solo en un miedo concreto, sino en varios; el objetivo sería observar y analizar si es posible tratar varios miedos infantiles en una misma aula donde los mismos alumnos se ayuden los unos a los otros para crear y compartir sus experiencias, tanto positivas como negativas.

Para finalizar, me gustaría destacar que realizar mi segundo TFG sobre el álbum ilustrado y los miedos infantiles más comunes me ha resultado muy interesante, pues siempre ha sido un tema que me ha causado gran curiosidad y haberlo realizado me ha permitido profundizar y afianzar algunos de mis conocimientos previos; también es cierto, que estos últimos meses envuelven de cierto sabor agri dulce el final de esta etapa al no haber podido desarrollar esta propuesta en el aula donde me encontraba realizando mis prácticas. Independientemente de esta situación excepcional, gracias a la confección de este trabajo puedo reafirmarme en la importancia y la necesidad de trabajar las emociones para evitar miedos y traumas mayores en un futuro; fortalecer su autoestima y su autoconcepto; o para hacerles capaces de resolver posibles conflictos que surjan a su alrededor. Además, tal y como demuestra la propuesta de intervención, abordar las emociones en esta etapa marcada por la globalización y la flexibilidad es una manera válida, efectiva y atractiva para trabajar otros muchos contenidos que son igualmente necesarios para el desarrollo integral del niño.

9. LISTA DE REFERENCIAS

- Andrés, J.C. (2015). *Los miedos del Capitán Cacurcias*. Madrid, España: NubeOcho Ediciones.
- Ardizzone, E. (1936). *Little Tim and the Brave Sea Captain*. New York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, España: PAIDÓS Educación.
- Ávila, A., y Fullana, M. A. (2016). El miedo en el cerebro humano. *Mente y Cerebro*, 78, 50-51.
- Balmes, S. (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona, España: Principal de los Libros.
- Beltrán, S. (2014). Los miedos en la pre-adolescencia y adolescencia y su relación con la autoestima: Un análisis por edad y sexo. *Revista de psicología clínica en niños y adolescentes*, 1 (1), 27-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696593>
- Berner, R. (2009). *El libro de la noche*. Madrid, España: ANAYA.
- Berrocal, B. (2013). *Tengo un dragón en la tripa*. Madrid, España: EVEREST.
- BOE (2007). *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. (Núm.4).
- BORM (2008). *DECRETO 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (Núm.182).
- Bowley, J. (2012). *Jack y la muerte*. Pontevedra, España: OQO Editora.
- Boyd, L. (2015). *La linterna mágica*. Barcelona, España: LIBROS DEL ZORRO ROJO.
- Bradbury, R. (2011). *Encender la noche*. Madrid, España: Editorial KÓKINOS.
- Browne, A. (1983). *Gorilla*. Reino Unido: Candlewick.
- Browne, A. (1992). *Zoo*. Reino Unido: Farrar, Straus and Giroux (BYR).
- Bulfoot, E. (2008). *Mi amiga la oscuridad*. Madrid, España: EDILUPA.

- Caldecott, R. (1883). *A Frog he would A-woeing Go*. Reino Unido: Routledge & Sons.
- Caldecott, R. (1884). *Come Lasses and Lads*. Reino Unido: Routledge & Sons.
- Carroll, L. (1865). *Alicia en el país de las maravillas*. Reino Unido: Macmillan Publishers.
- Dunbar, J. (2010). *El monstruo que se comió la oscuridad*. Granada, España: BARBARA FIORE.
- Equipo de Bibliotecas Escolares CRA (EBECRA) del Ministerio de Educación de Chile (2009). *Ver para leer: Acercádonos al libro álbum*. Alameda, Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA.
- Escoffiel, M. (2008). *A todos los monstruos les da miedo la oscuridad*. Madrid, España: Editorial KÓKINOS.
- Farr, J. (2009). *Plip y Charly, ¿te da miedo la oscuridad?*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Fernández, M.C. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado. En *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, (pp. 667-674). Alicante, España: Publicacions de la Universitat d' Alacant.
- Fernández, M.C. (2017). *El modelo de las inteligencias múltiples: Fundamentos teóricos*. Madrid, España: DYKINSON.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108.
- Ferrerós, M. L. (2008). *Tengo Miedo: las claves para afrontar con éxito los miedos de la infancia*. Barcelona: Planeta S.A.
- Franch, J. (2015). *10 cuentos infantiles para 10 miedos comunes de la infancia*. Club Peques Lectores. Crecer leyendo, leer para crecer. Recuperado de: <http://www.clubpequeslectores.com/2015/09/10-cuentos-infantiles-para-miedos-infancia.html>
- Füftner, K. (2015). *Para siempre*. Salamanca, España: LÓGUEZ Ediciones.

- Gamandé, N. (2014). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*. (Tesis de Grado). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowe>
- Güerre M.J., y Ogando, N. (2014). Miedos y fobias en la infancia. *Ventana a Otras Especialidades*, 12(5), 264–268.
- Guerrero, A. (2001). *La noche*. Madrid, España: ALFAGUARA.
- Hegarty, P. (2015). *¿Quién es? ¡Cuidado!*. Barcelona, España: COMBEL Editorial.
- Heras, E. (2017). *El álbum ilustrado como herramienta docente y potenciadora de la creatividad en Educación Infantil*. (Tesis de Grado). Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25855/TFG_Heras_Sanz_Enrique.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Keselman, G., y Rubio, G. (2010) *No te vayas...* Madrid, España: Editorial KÓKINOS.
- Keselman, G., y Urberuaga, E. (2004). *Este monstruo me sueña*. Barcelona, España: LA GALERA.
- Lionni, L. (1959). *Little Blue and Little Yellow*. Países Bajos: Mulberry Book.
- Martí, M. (2017). *Una tormenta... de miedo*. Barcelona, España: ALMADRABA.
- Milbourne, A. (2019). *No me da miedo la oscuridad: bueno, no mucho*. Londres, Reino Unido: USBORNE PUBLISHING.
- Pinfold, L. (2014). *El perro negro*. Madrid, España: NubeOcho Ediciones.
- Pinillos, J.S., y Grela, A.V. (2016). *¿Dónde estás oscuridad?*. Barcelona, España: IAJAJAI.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?w=miedo>
- Rodríguez, M. (2011). Orientaciones para combatir el miedo en Educación Infantil. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 12, 1-7 Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7909&s>
- Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Concepto y práctica de la narración visual. Barcelona, España: Blume.

- Salovey, P., y Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saudo, C. (2010). *Mi papá*. Madrid, España: Editorial KÓKINOS.
- Scieszka, J., y Smith, L. (1989). *The three Little pigs*. EE. UU.: Harper.
- Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. EE. UU.: HarperCollins.
- Teckentrup, B. (2013). *¡Corre a casa, ratoncito!*. Salamanca, España: LÓGUEZ Ediciones.
- Ungerer, T. (2008). *Los tres bandidos*. Pontevedra, España: KALANDRAKA.
- UVa (2010). Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -O Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. *Versión 4, 23/03/2010*.
- Vivas, M., Gallego D. y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A.
- Witek, J., y Roussey, C. (2015). *Mis pequeños miedos*. Madrid, España: BRUNO.

ANEXOS

Anexo 1. Pregunta edad de los alumnos – encuesta –.

LOS MIEDOS INFANTILES

Este cuestionario está destinado a padres con hijos cuyas edades estén comprendidas entre 3 y 5 años (1º - 3º de Educación Infantil). Su finalidad es observar cuáles son los miedos predominantes en estas etapas madurativas. Las respuestas obtenidas servirán para realizar una propuesta de intervención para mi Trabajo Fin de Grado.

El cuestionario es muy breve, el tiempo empleado para su realización no supera los 5 minutos.

Muchas gracias por tu colaboración, además te agradecería que compartas este cuestionario con tus contactos.

***Obligatorio**

¿Qué edad tiene su hijo/a? *

- Elige
- 3 años (1º de Infantil)
- 4 años (2º de Infantil)
- 5 años (3º de Infantil)

probado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 2. Ejemplo de pregunta con escala Likert –encuesta–.

4 años (2º de Infantil)

Valore los siguientes miedos infantiles en función de las respuestas de su hijo/a

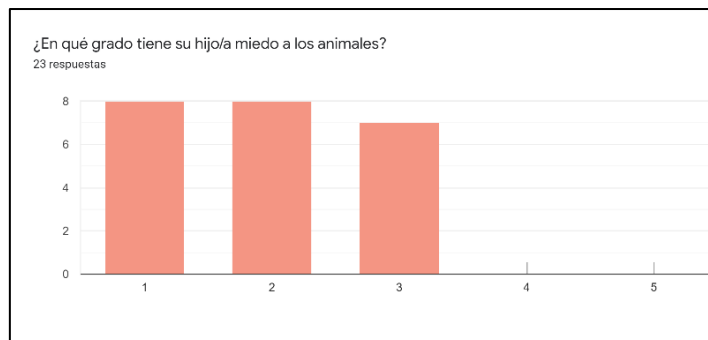
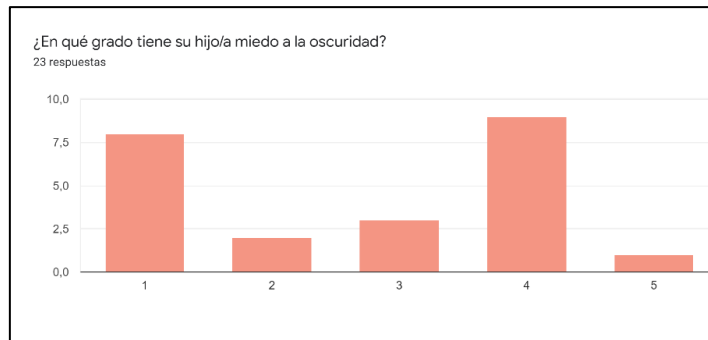
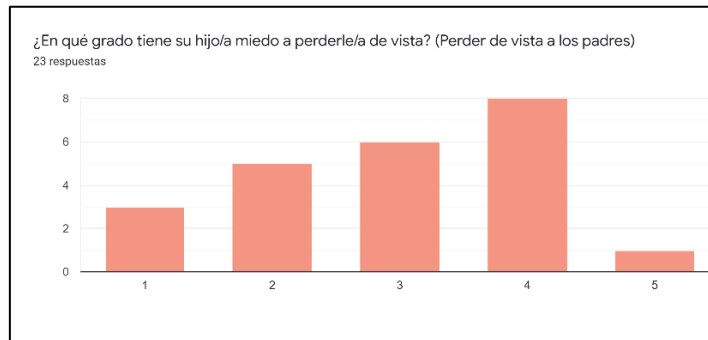
- 1 = no me da miedo
- 2 = casi no me da miedo
- 3 = me da un poco de miedo
- 4 = me da miedo
- 5 = me da mucho miedo

¿En qué grado tiene su hijo/a miedo a las tormentas, rayos o truenos? *

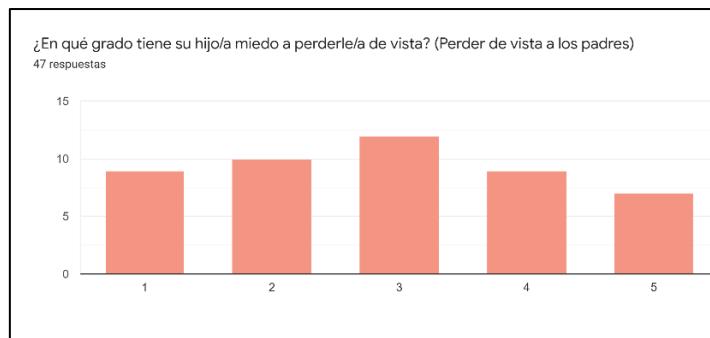
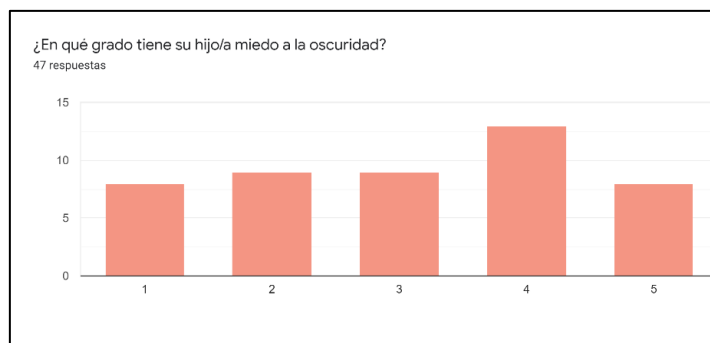
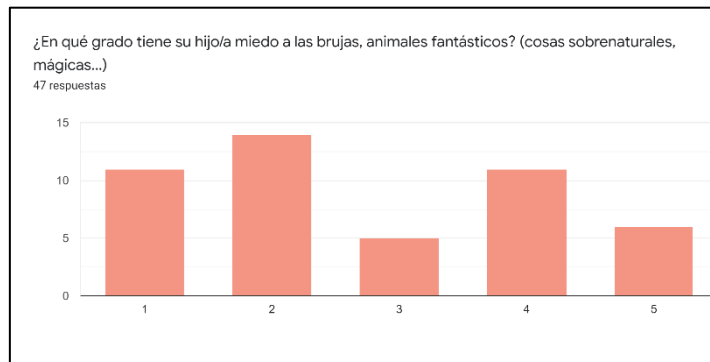
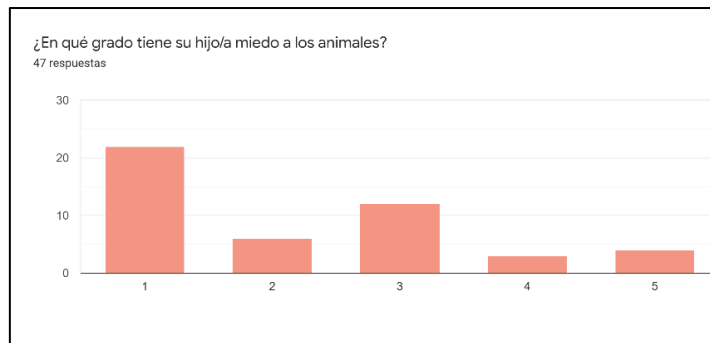
1 2 3 4 5

No me da miedo Me da mucho miedo

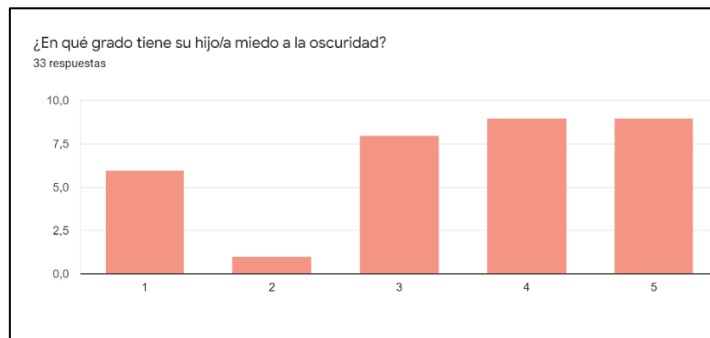
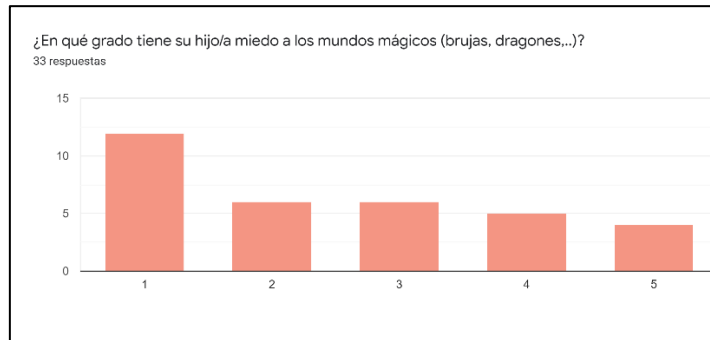
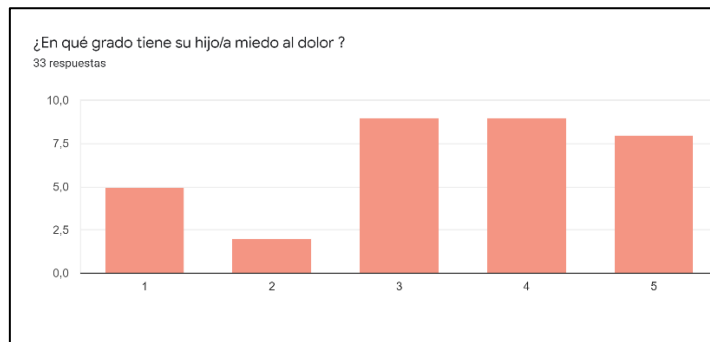
Anexo 3. Respuestas encuesta alumnos de tres años – 1º Infantil



Anexo 4. Respuestas encuesta alumnos de cuatro años – 2º Infantil



Anexo 5. Respuestas encuesta alumnos de cinco años – 3º Infantil



Anexo 6. Link del libro *Encender la noche* en Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=1FwoWINLiBo&t=359s>

Anexo 7. Adaptación del álbum ilustrado *Encender la noche*

ENCENDER LA NOCHE DE RAY BRADBURY



Había una vez un niño al que no le gustaba **LA NOCHE**. Le gustaban las linternas y **LAS LÁMPARAS** y las antorchas y **LAS FAROLAS** y las velas y los relámpagos. Pero no le gustaba **LA NOCHE**.

No le gustaban **LOS INTERRUPTORES**. Porque los interruptores apagaban las luces amarillas, las luces verdes, las luces blancas, las luces del pasillo...**LAS LUCES DE TODAS LAS HABITACIONES**.

El veía desde su ventana a otros niños jugando afuera, en las noches de verano. Se quedaba arriba en su cuarto, con sus linternas y sus lámparas, y sus farolas y sus velas, completamente solo. A él solo le gustaba **EL SOL**, el dorado sol. A él no le gustaba **LA NOCHE**.

Cuando llegaba la hora de irse a dormir y su papá y su mamá apagaban las luces una a una...el niño se metía en la cama. Y ya tarde en **LA NOCHE** la habitación del niño triste era la única que quedaba encendida en todo el pueblo.

Una noche, que su papá estaba de viaje y su mamá se había acostado temprano, el niño comenzó a vagar solo por toda la casa. ¡Aish, cómo brillaban las luces! Las luces de la entrada, las del salón,...¡LA CASA ENTERA ENCENDIDA!

Pero el niño aun estaba solo. Y mientras, los otros niños jugaban en los prados, bajo **LA NOCHE. RIENDO**.

De pronto escuchó un golpe en la ventana. Y de pronto, un golpe en la puerta. Y un ruido en la entrada. ¡Una sombra! Y alguien dijo: "¡HOLA!". Era una niña, en medio de las luces blancas, de las luces del pasillo, de las luces pequeñas. "Me llamo OSCURIDAD", dijo. Y tenía el pelo negro, los ojos negros y llevaba un vestido negro y zapatos negros. Pero su cara era tan blanca como **LA LUNA**, y sus ojos brillaban como **LAS ESTRELLAS BLANCAS**.

"Estás muy solo", dijo ella. "Me gustaría correr con los otros niños ahí afuera", dijo el niño. "Pero no me gusta **LA NOCHE**."

"Yo te presentaré a **LA NOCHE**", dijo Oscuridad. "Y seréis amigos". Y ella apagó la luz del vestíbulo. -CLICK- "¿Ves?", le dijo. "No apago la luz, simplemente enciendo **LA NOCHE**". "Se puede encender y apagar la noche igual que se puede encender y apagar una lámpara. Con el mismo interruptor", dijo.

"Nunca se me había ocurrido", dijo el niño. "Y cuando se enciende **LA NOCHE**", dijo Oscuridad, "¡entonces se encienden **LOS GRILLOS!** ¡y se encienden **LAS RANAS!** ¡y se encienden **LAS ESTRELLAS DE TODOS LOS COLORES!**"

"¡Piénsalo! ¿Quién puede escuchar a los grillos y las ranas, o ver a las estrellas con las luces encendidas?", dijo Oscuridad. "Nadie", dijo el niño. "¿Has pensado alguna vez en encender los grillos, encender las ranas, encender las estrellas y la gran luna blanca?"

"No", contestó el niño. "Prueba a hacerlo", dijo Oscuridad. Y eso fue lo que hicieron...

Subieron y bajaron escaleras encendiendo **LA NOCHE**, encendiendo la Oscuridad, dejando que esta entrara en todas las habitaciones.

Y encendieron **LOS GRILLOS** (sonido). Y encendieron **LAS RANAS** (sonido). Y encendieron **LA LUNA** de helado blanco. "¡Cómo me gusta!". "¿Puedo encender siempre la noche?" "¡Por supuesto!, dijo la niña. Y desapareció...

Ahora el niño es muy feliz. Le gusta **LA NOCHE**. Ahora tiene la NOCHE encendida, en lugar de la luz encendida. Ha tirado sus velas, sus lámparas, sus linternas.

Y en cualquier noche de verano le puedes ver... Encendiendo **LA LUNA**, encendiendo **ESTRELLAS DE TODOS LOS COLORES**, encendiendo **RANAS, GRILLOS**, y **LA NOCHE**.

Y corriendo en la Oscuridad por el prado, con los niños felices...**RIENDO**.