

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

**El aprendizaje de la lectura comprensiva como herramienta para la
educación emocional en las aulas**

Autor: Sara Marco Pintó

Tutor: Ramón Aciego de Mendoza

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Resumen

Conceptos como educación emocional y teorías cognitivas del aprendizaje a priori no guardan relación, si el estudio se enfoca en la educación literaria como instrumento para su conexión. Este trabajo expone una revisión teórica de los aspectos emocionales de la educación literaria que se justifica, por un lado, por la importancia de la educación emocional desde edades tempranas y en la escuela, y, por otro, por los beneficios de la enseñanza de la lectura comprensiva desde el punto de vista de la dimensión emocional, que actúa como facilitador para la posterior adquisición del hábito lector. Esto está vinculado de manera muy estrecha al método que se propone para lograr incorporar la dimensión emocional en la lectura, que es la lectura mediada, metodología guiada que facilita el aprendizaje significativo, concepto alrededor del que también se reflexiona. Por último y para finalizar el trabajo, se plantean nuevas líneas de investigación siguiendo la propuesta descrita.

Palabras clave: lectura comprensiva, competencia emocional y lectura mediada.

Abstract

Concepts such as emotional education and cognitive theories of learning are unrelated, if the study focuses on literary education as an instrument for their connection. This academic work exposes a theoretical review of the emotional aspects of literary education that is justified, on the one hand, by the importance of emotional education from an early age and in school, and on the other, by the benefits of teaching comprehensive reading from the point of view of the emotional dimension, which acts as a facilitator for the subsequent acquisition of the reading habit. This is linked to the methodology proposed to incorporate the emotional dimension in comprehensive reading, which is mediated reading, guided methodology that facilitates meaningful learning, a concept around which is also reflected. Finally, new lines of research are proposed following the proposal described.

Key words: comprehensive reading, emotional competence and mediated reading.

ÍNDICE

DEFINICIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO	4
Objetivo del trabajo	5
ANÁLISIS DE LA LITERATURA REVISADA	6
Método. Búsqueda bibliográfica	6
RESULTADOS. RELACIONES, CONTRADICCIONES Y SÍNTESIS DE LA BIBLIOGRAFÍA REVISADA	8
<i>Sobre la importancia de la educación emocional en la escuela</i>	8
El desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años	8
La necesidad de incluir la educación emocional en las escuelas desde edades tempranas	11
Exposición de la relación entre habilidades cognitivas y emocionales según el modelo de Manuel Segura	13
Interacción entre emoción y cognición. Modelo cognitivo del aprendizaje significativo	14
Relación entre el principio del aprendizaje activo, la predisposición para aprender y la dimensión emocional de los contenidos objeto de aprendizaje	16
<i>Sobre la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje de la lectura comprensiva y en la adquisición del hábito lector</i>	17
La importancia de la motivación en la adquisición del hábito lector y en la comprensión de textos literarios	17
Modelos cognitivos de adquisición de la lectura comprensiva y experiencia emocional de la lectura	19
PASOS PARA AVANZAR EN LA INVESTIGACIÓN	23
CONCLUSIONES	24
REFERENCIAS	26

Definición del ámbito de estudio

La educación es uno de los vehículos de desarrollo más importantes de la sociedad actual en la que hoy en día vivimos. Cada vez se pretende que sea más integral y globalizadora, y para ello se prepara a los niños para crecer con perspectivas de futuro y competencias para la vida (Bisquerra, 2003).

Un aspecto de vital importancia es el bienestar subjetivo y emocional, ya que constantemente, en cada segundo de nuestra vida, las personas lidiamos con nuestras emociones. Por este motivo es fundamental la educación emocional, tanto desde el ámbito familiar como escolar. Cada vez surgen más programas de Educación Emocional que pretenden orientar a los adolescentes hacia la vida futura que les espera cuando finalizan la escolarización obligatoria, pero existen pocas escuelas en las que se vincule la educación emocional de manera continuada a lo largo de todas las etapas, desde Educación Infantil hasta la etapa de Secundaria Obligatoria. En los últimos años se han implantado, en función de la ley educativa del momento, tanto para primaria como para secundaria, varias asignaturas tales como educación para la ciudadanía, ética y valores o valores sociales y cívicos, la mayoría orientadas a la educación ética y en valores y, en algunos casos, a la educación en competencias emocionales y sociales, pero se han abordado estos temas de forma aislada y puntual. Por ejemplo en las Islas Canarias, la propuesta actual comprende las asignaturas de libre configuración *Educación Emocional y para la Creatividad* en Educación Primaria; y *Prácticas Comunicativas y Creativas* en Educación Secundaria.

Para lograr alumnos inteligentes emocionalmente, tan importante es la continuidad en su educación, como la coordinación de todos los agentes educativos y la formación, por parte del profesorado, en Educación Emocional. Se debe abordar la Educación Emocional como un instrumento esencial en el desarrollo del alumnado, como prevención de los problemas a los que se enfrentan los adolescentes con frecuencia: abandono escolar, adicciones, rebeldía y agresividad, etc. (Bisquerra, 2000).

La educación emocional, por tanto, debe abordarse desde todas las áreas educativas de manera transversal, aprovechando los recursos de cada una de ellas para lograr una educación coherente. Concretamente, en este trabajo se contempla la Educación Literaria como vehículo transmisor para el logro de unas competencias

emocionales a lo largo de la vida escolar, poniendo en valor el poder de la comprensión de la ficción literaria debido al gran potencial de vivencias emocionales que ofrece este campo.

Objetivo del trabajo

La intención del presente trabajo ha sido realizar una revisión teórica en el ámbito emocional de la educación literaria, es decir, revisar la literatura científica más actual que abarca el aprendizaje de la lectura comprensiva como medio para la educación emocional. Para ello se ha convenido realizar un estudio que justifique la importancia de ambos aspectos en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Por un lado, se ha revisado determinada literatura que justifica la necesidad de la educación emocional en la escuela y, por otro, se ha consultado literatura que defiende la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje, tanto de la lectura comprensiva como de la adquisición del hábito lector, ambos objetivos fundamentales para la educación literaria.

Análisis de la literatura revisada

Método. Búsqueda bibliográfica

La mayor parte de la búsqueda bibliográfica realizada para el presente documento se ha efectuado mediante dos bases de datos: el recurso Punto Q, a partir de la biblioteca virtual de la Universidad de la Laguna, y la base de datos PsycARTICLES de la UNED. Se han seleccionado los artículos y documentos más relevantes publicados en los últimos años (desde el 2000 hasta la actualidad), todos relacionados con la educación literaria como herramienta para la educación emocional en la escuela. La búsqueda se ha realizado principalmente en castellano, ya que el tema de la literatura infantil y juvenil española así lo requería. Por otro lado, respecto a la educación emocional, se han incluido artículos y libros en inglés, debido a que autores relevantes en este tema son extranjeros, pero se debe puntualizar que hay cantidad de bibliografía de autores en español, así como traducciones de buena calidad de los principales autores americanos que se han referido al mismo.

Las palabras clave utilizadas han sido: educación emocional, dimensión emocional, literatura infantil, lectura comprensiva, proceso cognitivo, proceso emocional, competencia emocional, competencia literaria, aprendizaje significativo, motivación, lectura guiada y lectura mediada. Estas palabras se han combinado con los conectores “AND”, “OR” y “NOT”, para poder encontrar artículos correspondientes al objetivo del trabajo. Respecto a la extracción de datos, de los 78 estudios que se han encontrado, se han seleccionado 27 considerados relevantes, bajo los siguientes criterios:

- Accesibilidad: en algunos de los artículos no se podía acceder al contenido completo.
- Rigurosidad, ya que algunos no eran artículos científicos, sino que eran artículos de opinión.
- Desactualización: algunos artículos, al revisar su contenido, se ha visto que contenían contenidos obsoletos respecto al enfoque actual de la educación emocional.

Cabe destacar que las publicaciones referentes al tema objeto de estudio han seguido la misma línea durante los últimos años, desde que alcanzara relevancia la

educación emocional a partir del año 2000; por ello se ha ampliado a 20 años el periodo de búsqueda, y se han utilizado otros criterios específicos de inclusión y exclusión, tales como el idioma y la zona geográfica, accediendo mayoritariamente a artículos de revistas hispanas, artículos acerca de la educación literaria actual en niños de primaria y otros acerca de la educación emocional en la etapa de primaria. El diseño de los artículos son las revisiones sistemáticas, meta-análisis e investigaciones, publicados a partir del año 2000. Así mismo, se han excluido artículos anteriores al año 2000, estudios que tratan exclusivamente de los componentes y procesos cognitivos del aprendizaje de la lectura, artículos acerca del aprendizaje de la escritura y artículos sobre la educación emocional en otras áreas curriculares, así como artículos de opinión.

A continuación se detalla el proceso de selección de los artículos.

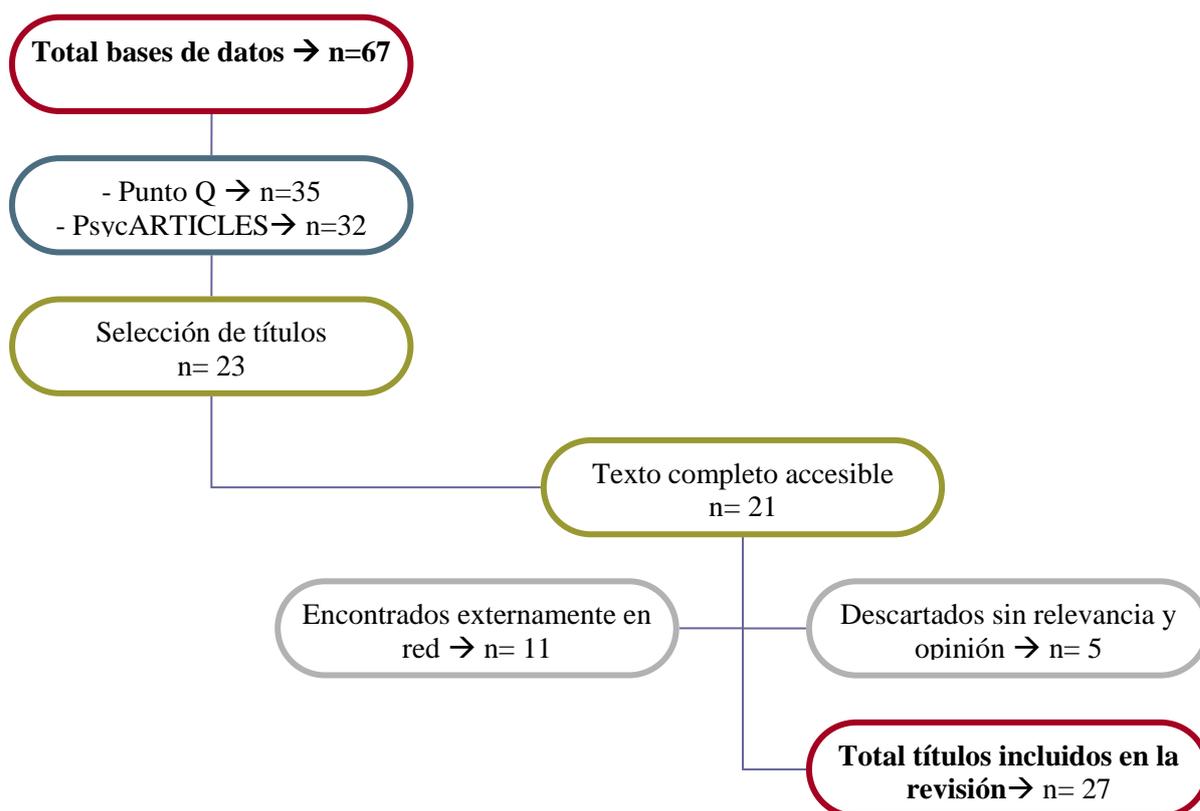


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos.

Resultados, relaciones, contradicciones y síntesis de la bibliografía revisada

Sobre la importancia de la educación emocional en la escuela

El desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años

A los 6 años se inicia una etapa en la que se produce un aumento de los campos de interés y de los conocimientos, de la influencia escolar, de la curiosidad ambiental y un aumento de la socialización. El niño se va independizando e iniciando en un proceso de desprendimiento progresivo de los padres; pasará gran parte de su tiempo en el colegio, y es a esa edad cuando familia y escuela serán los agentes educativos más importantes que percibe (Bisquerra, 2012).

Piaget relaciona los cambios mentales con los producidos en el área social y emocional, ya que en estos estadios comienza a desaparecer la insuficiente estructuración de los procesos mentales y la presencia del egocentrismo; a los seis años finaliza el periodo preoperativo y se inicia la etapa de las operaciones concretas. Los pensamientos van siendo más realistas y la capacidad imaginativa se centra en articular imágenes como procesos fantásticos. El niño comienza a experimentar formas distintas de existencia a las del ser humano, en sus expresiones formula juicios, atribuye cualidades a los objetos y establece nexos entre los acontecimientos. Además el lenguaje pasa a ser un vehículo del pensamiento y destaca una conducta reflexiva. Se desarrolla la capacidad de adaptarse al medio con mayor soltura y la escuela adopta el papel protagonista de una serie de aprendizajes complejos y variables. La infancia y la pre-adolescencia es, por tanto, una etapa de estructuración de las relaciones, en la que la motivación viene determinada por las expectativas de obtener éxitos en diversos campos, ya que el niño estará expuesto a constantes comparaciones de su actividad con la de sus compañeros, por lo que interiorizará normas y objetivos y se esforzará por alcanzarlos (Pellicer, 2011).

Se sabe que las emociones están integradas en nuestras vidas y forman parte de la personalidad. La familia es el primer referente social, el cual va a evolucionar en la adolescencia hacia el grupo de pertenencia y por tanto hacia la relación entre iguales. Por imitación y aprendizaje observacional, mediante técnicas de modelado, la mayor parte de las veces no intencionadas, los niños y niñas aprenden a expresar las emociones

de los adultos, especialmente las manifestaciones de los agentes educandos, padres, compañeros y maestros (Punset, 2012).

A continuación se muestran los distintos factores que influyen en el desarrollo emocional del alumnado de primaria:

El conocimiento social. A partir de los seis años se desarrolla la capacidad de adquirir autonomía familiar y aumentan las relaciones entre iguales y la vida social, que pasarán a ser los agentes fundamentales en el desarrollo del individuo. Al finalizar la etapa de primaria se alcanza un conocimiento social suficiente para el inicio de las críticas subjetivas y las valoraciones personales.

El apego. La relación de apego con la madre, junto con los celos, se ha dejado atrás, y se inicia un periodo afectivo de tranquilidad, en el que se incrementa la capacidad de autocontrol, de regulación y de comunicación. Entre los seis y los doce años se desarrolla, por tanto, una notable capacidad para comprender las emociones propias y de los demás; alrededor de los ocho años se avanza en la comprensión de la ambivalencia y aceptación de experiencias emocionales contrarias en una misma situación. Se aprende a controlar la expresión de las mismas y los niños son conscientes de su adecuación y regulación.

Las relaciones entre iguales. Las interacciones entre iguales van evolucionando poco a poco, se pasa de las agresiones físicas a las verbales, insultos, amenazas y desprecios. El grupo pasa a ser la base de las relaciones, creando sus propias normas sociales para organizar y regular la relación. Además, la amistad pasa a ser de cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca.

El desarrollo del yo. Entre los seis y los ocho años se define el yo a través de la comparación con uno mismo en su pasado. Sin embargo, poco a poco se va incorporando la comparación social, dando paso a la relevancia de las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales. La percepción va siendo cada vez más realista y, en ocasiones, menos favorable.

El desarrollo moral. A medida que aumenta el conocimiento y la comprensión de los demás aumenta también la sensibilidad hacia sus necesidades, es en la etapa primaria cuando se inicia la transición hacia la moralidad autónoma.

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

La conciencia emocional. A los seis años los niños empiezan a percibir que la manifestación de sus emociones es conocida por los demás, lo que les lleva a iniciar un camino de regulación de la expresión emocional. Un año más tarde van adquiriendo conciencia de que la emoción es transitoria y disminuye su intensidad en el tiempo. Es por ello que se torna fundamental trabajar su vocabulario emocional con el objetivo de enriquecerlo en dicha conciencia y ayudarlo en la familiarización del nuevo mundo con el aprendizaje del lenguaje expresivo. En esta etapa el alumno se toma a sí mismo como punto de referencia y su capacidad de imaginación proyectista le ayuda a ponerse en el lugar del otro.

La regulación emocional. Alrededor de los ocho años se manifiesta la distracción cognitiva y los niños ya son capaces de tener en mente muchos pensamientos. Modificar la interpretación de un acontecimiento que suscita la emoción es una estrategia reguladora que se va adquiriendo a medida que se adquiere más madurez cognitiva (Contreras, 2011).

El desarrollo de la empatía. A partir de la vivencia de emociones y experiencias se desarrolla la empatía, por lo que a medida que la edad avanza y se potencia la regulación de las emociones, la empatía aumenta y se reduce la manifestación de la emoción propia para dirigir la respuesta y el afecto hacia el otro.

Las habilidades socioemocionales. La capacidad de querer y ser querido es básica para el desarrollo de la autoestima y el bienestar social. Los amigos del niño juegan un papel muy importante en la edad escolar, ya que le proporcionan seguridad emocional.

Las habilidades de vida. La adquisición y asimilación de estrategias para transformarse en un individuo autónomo, crítico y capaz de mantener buenas relaciones son básicas en la preparación para la vida y el bienestar subjetivo, y se empiezan a desarrollar en los últimos años de la etapa de primaria (Bisquerra, 2003).

Con todo ello se concluye que es fundamental trabajar la regulación emocional del alumnado para conseguir que sea capaz de buscar y encontrar sus propias estrategias, percibir la utilidad y sus consecuencias positivas; aprender la necesaria flexibilidad que le llevará a adaptar sus emociones a los distintos contextos y situaciones, favoreciendo así su propia confianza y la interacción social (Andrés, 2017).

La necesidad de incluir la educación emocional en las escuelas desde edades tempranas

La educación es una ciencia inexacta, en constante cambio y con una exigencia de renovación continua, imprescindible para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del momento.

Los problemas actuales de la educación ponen de manifiesto la necesidad de un nuevo enfoque de la misma; es evidente que no basta con instruir, hay que educar y enseñar a ser personas introduciendo el desarrollo de nuevas competencias y cambiando y adaptando otras, ya que la falta de motivación para estudiar, los medios de comunicación con mensajes nada educativos, la agresividad en el trato entre adolescentes, la omnipresencia de la droga, o las familias desestructuradas, son algunos ejemplos de situaciones a las que los adolescentes se enfrentan diariamente nada más salir de la escuela o también estando en ella. Además, desde el punto de vista académico, los índices elevados de fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono en los estudios universitarios, etc. son hechos que provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención directa por parte del sistema educativo (Durlak, 2011).

Para dar respuesta a las nuevas necesidades de los niños y jóvenes de hoy en día, están surgiendo nuevos programas de entrenamiento cognitivo, de adiestramiento del razonamiento moral y educación emocional y social. Nada de esto es nuevo, ya que existen muchas teorías acerca de la necesidad del desarrollo de los tres ámbitos nombrados, pero la realidad es que ninguna de ellas ha sido diseñada para incluirse en la educación obligatoria de manera transversal. Sin ir más lejos, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner define la inteligencia como una capacidad resultado de la genética y la educación para resolver problemas y crear productos nuevos (Gardner, 2001); Piaget y Kohlberg ya trabajaban el razonamiento moral a partir de la discusión de dilemas (Pérez et al., 2017); y la educación emocional actual está muy ligada al entrenamiento en habilidades sociales propuesto por Goldstein (Segura, 2002).

Charles Darwin (1872), en su tratado “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”, puso de manifiesto la naturaleza innata de las emociones. El autor analizó cómo por medio de nuestra expresión facial y de nuestra gesticulación

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

comunicamos a los demás lo que sentimos interiormente. Por lo general, expresamos nuestras emociones de manera instintiva: por ejemplo, nadie nos ha enseñado a sonreír. Ya desde la cuna expresamos las emociones básicas y universales que nos embargan. Es por ello que en el aprendizaje emocional, es decir, el proceso por el que se aprende a manejar las emociones, reside la clave del éxito de los futuros adultos (citado en Punset, 2012).

Para ello, es necesario que la gestión emocional se introduzca en los planes de la educación desde la más tierna infancia. Hoy se sabe que entre los cuatro y los diez años hay que activar los afectos en los niños para que tengan la curiosidad intelectual necesaria.

Otro motivo por el que es fundamental introducir el aprendizaje social y emocional en edades tempranas y con continuidad es la constatación de que uno de cada tres niños en educación primaria no consigue adaptarse satisfactoriamente al entorno social, sobre todo teniendo en cuenta que a esa edad el infante no tiene otro ámbito de socialización que no sea la escuela. Posteriormente, el joven que no acaba de encajar en el entramado social o con una autoestima por los suelos, regresa fácilmente a los ritos arcaicos de la especie como la violencia, la pelea o las drogas. Una persona con competencias emocionales estará indiscutiblemente más preparada para no implicarse en el consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo. La relación entre emoción y salud es cada vez más evidente.

La inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y su capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito previo necesario para lograr la regulación, tanto personal como de la percepción de las emociones de los demás, ya que el comportamiento de cada persona condiciona sustancialmente las emociones de los demás, y por tanto, y asimismo, su comportamiento. Por ello la conciencia y la regulación emocional deben añadirse a la lista de competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de toda la etapa educativa, ya que son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social.

Si se parte de la base de que las circunstancias neutras sin vivencia emocional desaparecen de nuestra memoria y que cuando se experimenta una emoción se crea un vínculo emoción-aprendizaje que se retiene y perdura en el tiempo, y que se sabe que la

emoción es la responsable del 70% del proceso de aprendizaje, se obtiene una evidencia científica bien clara de la necesidad de integrar en las aulas la educación emocional (Bisquerra, 2000).

Exposición de la relación entre habilidades cognitivas y emocionales según el modelo de Manuel Segura

Manuel Segura Morales (2002) diferencia entre conceptos como habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral. Siguiendo a este autor, la clave del bienestar personal y social está en mantener unas relaciones interpersonales satisfactorias, ya que el ser humano se hace persona relacionándose porque ya desde el nacimiento se vincula mediante el llanto con las personas de su entorno, con lo cual no es antes el "ser" que el "relacionarse".

Las habilidades cognitivas son operaciones o procesos mentales que se ponen en marcha cuando se recibe una información, con el fin de analizarla, procesarla y estructurarla en la memoria. Son herramientas fundamentales para el aprendizaje y para establecer una buena relación interpersonal, y se componen de cinco pensamientos citados por Spivack y Shure (1974), que equivalen a lo que Gardner (2001) llamó inteligencia interpersonal:

Pensamiento causal: es la capacidad de establecer la causa o motivo de las cosas y de dar un diagnóstico acertado de una situación.

Pensamiento alternativo: es la habilidad cognitiva de imaginar las máximas soluciones posibles a un problema, abrir la mente y ver distintas posibles salidas.

Pensamiento consecuencial: es la capacidad de prever las consecuencias de una acción, de un dicho o de un hecho, es decir, ser capaz de imaginar lo que pasará de manera acertada.

Pensamiento de perspectiva: es la habilidad para ponerse en el lugar de otra persona y ver las cosas desde otro punto de vista. Es contrario al egocentrismo y hace posible la empatía o la sintonía afectiva con otros.

Pensamiento medios-fin: es la capacidad que supone saber trazarse objetivos, analizar los recursos con los que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

otras personas para que colaboren y programar y temporalizar las acciones que nos llevarán a la consecución de los objetivos.

Según Manuel Segura (2002), las habilidades sociales son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida sino asertiva, las cuales requieren unas capacidades cognitivas previas, es decir, haber desarrollado los pensamientos citados anteriormente, así como el control de las propias emociones, algún entrenamiento de la motricidad y una madurez moral correspondiente a la edad de la persona. Se aprenden mediante la observación de modelos y también por ensayo y error, y no son simples normas de urbanidad, sino que deben manifestarse exteriormente y de forma estable, es decir, que la persona actúe normalmente así.

Interacción entre emoción y cognición. Modelo cognitivo del aprendizaje significativo.

Las personas con una gran habilidad emocional suelen ser eficaces tanto personal como socialmente, ya que las emociones son una forma de conocimiento directo de los estados internos del organismo. Además la percepción del entorno depende claramente de situaciones afectivas y otros factores internos. Todo ello es evidencia de la relación existente entre emoción y cognición. Cabe destacar en este punto los estudios que demuestran que personas con daños cerebrales no son capaces de procesar emociones y tienen una capacidad mermada para tomar decisiones (Punset, 2012). Según el paradigma de búsqueda visual de Atkinson (1974), la atención se dirige a los estímulos con valencia afectiva, los cuales se procesan a mayor velocidad; por ello se procesa más rápido la información significativa para el individuo. Estos procesos cognitivos ponen de manifiesto que el contenido emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para el aprendizaje significativo.

A continuación se expone la teoría cognitiva del aprendizaje significativo de Mayer.

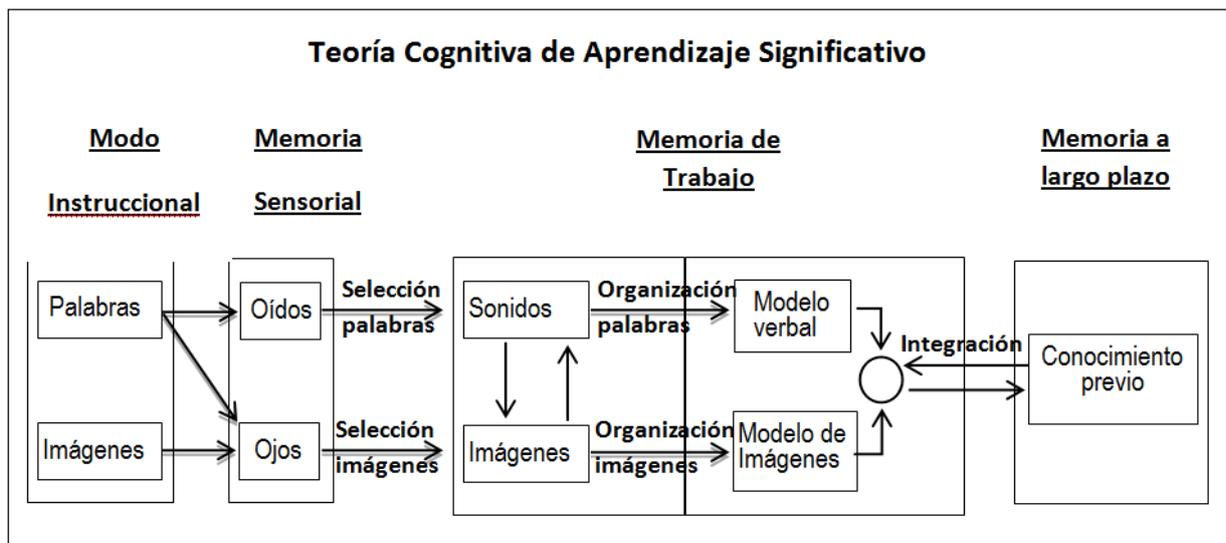


Figura 2. Modelo de la arquitectura del aprendizaje significativo según Mayer (2008).

Para entender lo que ocurre en la mente de un niño o niña cuando aprende, se ha seleccionado el modelo del procesamiento de aprendizaje significativo, desarrollado por Mayer (2008), basado en la ya arraigada teoría cognitiva del aprendizaje.

En la figura se observa cómo el proceso de aprendizaje empieza con una entrada de información que se representa en dos canales separados para procesarla (según Mayer corresponden al principio del doble canal o canal dual, que enuncia así: “Las personas poseen canales separados para procesar la información visual y verbal”).

Los tres componentes principales del modelo son la memoria sensorial, que procesa inmediatamente la información que ha accedido por el canal correspondiente, con una capacidad ilimitada y una duración breve, la memoria de trabajo (o memoria a corto plazo), en la que se recibe la información sensorial a la que se ha prestado atención. Este tipo de memoria tiene una capacidad bastante limitada de retención de información y la duración de la información en ella es temporal, por lo que se enuncia el *principio de la capacidad limitada*: “Las personas son capaces de procesar activamente únicamente una cantidad limitada de información en un canal al mismo tiempo” (Mayer, 2008). Además, la información se pierde al ser reemplazada por la entrante. Esta memoria se encarga de realizar otro proceso cognitivo importante: *la organización* (representada por las flechas), el cual consiste en ordenar las palabras y/o las imágenes,

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

buscando relaciones y estableciendo conexiones internas de tal manera que formen una estructura o una totalidad integrada.

Por último, la memoria a largo plazo contiene el conocimiento previo que haya acumulado el ser humano en su vida. Esta memoria tiene una capacidad ilimitada de almacenamiento, retiene el conocimiento por largos periodos de tiempo y la información se pierde cuando aparece información que interfiere el proceso de extracción o recuerdo de determinado conocimiento. Entre estos últimos tipos de memoria se realiza un tercer proceso cognitivo: *la integración*, que se encarga del establecimiento de conexiones externas entre la información organizada en la memoria de trabajo y el conocimiento previo que se encuentra en la memoria a largo plazo.

Relación entre el principio del aprendizaje activo, la predisposición para aprender y la dimensión emocional de los contenidos objeto de aprendizaje.

Mediante el modelo anterior, Mayer (2008) ejemplifica el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento. Es decir, el aprendizaje significativo sucede cuando el aprendiz realiza un procesamiento cognitivo apropiado que se inicia con la selección de información relevante, continúa con la organización de dicha información en una estructura coherente y termina con la integración mental del conocimiento debidamente organizado al conocimiento previo que se activa desde la memoria de largo plazo. Todo este proceso responde al *principio del aprendizaje activo* y se pone de relevancia el enfoque centrado en el alumno, que consiste en promover cambios en sus conocimientos. Concretamente los cinco tipos de conocimientos que se poseen son los hechos, los conceptos, los procedimientos, las estrategias y las creencias, siendo éstas últimas las más directamente relacionadas con la inteligencia emocional, aunque hay que tener en cuenta que los conceptos son fundamentales respecto a la competencia de conocimiento emocional, y los procedimientos respecto a la competencia de regulación emocional, ambas claves para la inteligencia emocional. En base a las teorías de Mayer y a lo expuesto hasta ahora, se aprecia por tanto que las tareas académicas, y más en general el aprendizaje, se basan en muchos tipos de conocimiento que deben interactuar para que se realice la tarea correctamente.

Siguiendo con el concepto de aprendizaje significativo y teniendo en cuenta el papel activo del aprendiz en el mismo, cabe destacar que este concepto de aprendizaje

significativo es muy amplio y que hay una gran cantidad de autores que lo han definido en la última década. Más allá de los procesos cognitivos del alumno, muchos autores defienden que este tipo de aprendizaje implica un resultado exitoso de la interacción triádica entre profesor, alumnado y materiales educativos, que permite comprender y analizar de manera crítica la gran cantidad de información que recibimos en la sociedad actual, pudiendo aplicar los conocimientos a la práctica de manera efectiva.

Siguiendo a Rodríguez Palmero (2004), el aprendizaje significativo es el proceso mental que hacemos cuando incorporamos nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva. Esto requiere predisposición para aprender, es decir, adquirir ideas de anclaje en la estructura cognitiva del aprendiz, y material potencialmente significativo, es decir, que se pueda comprender de manera lógica. En esta línea, si nos centramos en las condiciones necesarias para lograr aprendizajes significativos, que implican predisposición para aprender y material potencialmente significativo, vemos una estrecha relación con algunos de los tipos de enseñanza que se proponen desde la psicología educativa (y que Mayer expone en su libro aprendizaje e instrucción), que son los siguientes: enseñanza mediante la provisión de concreción, actividad y familiaridad (exploración guiada), enseñanza mediante el desarrollo de estrategias de solución de problemas (aprender en este caso que nos ocupa cómo gestionar las emociones), y enseñanza mediante el desarrollo de la motivación para aprender (en este caso la literatura y la lectura mediada tienen un papel fundamental debido al mundo de la ficción que abarcan y la posibilidad de despertar el interés). A continuación se analiza este último aspecto.

Sobre la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje de la lectura comprensiva y en la adquisición del hábito lector

La importancia de la motivación en la adquisición del hábito lector y en la comprensión de textos literarios.

Respecto a las vías de enseñanza y aprendizaje que se analizan en el libro ‘Aprendizaje e instrucción’ de Mayer (2008), la enseñanza mediante el desarrollo de la motivación para aprender comprende el análisis de la motivación basada en distintos aspectos: el interés, la autoeficacia, la atribución y las metas de logro.

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Siguiendo al autor, las teorías de la motivación basadas en el interés exponen que los estudiantes se esfuerzan cuando valoran lo que están adquiriendo, es decir, cuando lo que están aprendiendo es importante para ellos. A partir de esta afirmación parecería lógico deducir que los estudiantes se sentirán más motivados a aprender aquellos contenidos que tienen valencia emocional para ellos. Sin embargo, es importante diferenciar entre el interés individual (que constituye una característica de la persona y se refiere a sus predisposiciones o preferencias por ciertas actividades) y el interés situacional (que es una característica del entorno que hace que una actividad resulte interesante).

Haciendo referencia al primero, Pintrich concluye en una revisión reciente que los niveles más elevados de interés se asocian con un compromiso cognitivo mayor, más aprendizaje y niveles de rendimiento más elevados (Limón, 2004). Por tanto sería interesante trabajar con actividades que despierten el interés individual del alumnado. En este caso, para una educación literaria eficaz se debería centrar el desarrollo de la comprensión lectora en el gusto e interés de los lectores, en las sensaciones y emociones que despierta el mundo de la ficción, más que en la parte cognitiva de la lectura guiada. Aquí la lectura mediada adecuada a cada nivel y alumno tiene una gran potencia educativa (Riquelme, 2010).

Respecto al segundo, el interés situacional responde a la hipótesis de los detalles llamativos, que implica que cuando se añaden al texto detalles interesantes desde el punto de vista emocional, no se facilita el aprendizaje de contenidos concretos, pero sí el de la información abstracta (Sadowski, 2001). Además, conviene diferenciar entre el interés emocional, que es el estado afectivo que surge a raíz de una activación o excitación general, y el interés cognitivo, que es el estado afectivo que surge al ser capaz de entender el contenido del texto. Sabiendo que los textos que tienen una estructura coherente facilitan su comprensión y, por tanto, ayudan a que el receptor disfrute del mismo cuando aprende, es fundamental trabajar el contenido emocional y cognitivo de manera conjunta, tanto para la educación en competencias emocionales, como para el aprendizaje de la lectura comprensiva.

Otros autores también ponen de relevancia el papel que tiene el interés en el aprendizaje. Según señala Juan Delval (1983), desde una teoría intrínseca de la motivación, ésta tiene mucho que ver con el desarrollo de intereses, actitudes y valores consustanciales a los individuos. Existe en los seres humanos una tendencia natural

hacia el aprendizaje, cuya recompensa es el conocimiento mismo y la satisfacción de su hallazgo. Muchas veces en las aulas se seleccionan contenidos que no significan nada para el estudiante o que éste no es capaz de incorporar a su mundo de experiencia. En el terreno de la educación lectora y literaria se ha producido un giro en la selección de obras que se trabajan con el objetivo de ajustarse a los gustos de los niños y los adolescentes, reduciendo excesivamente los contenidos, ya que se han introducido en el canon formativo muchas lecturas que habitualmente forman parte del canon personal. Deberíamos, por tanto, y en línea con lo que propone Mayer en su libro, adaptar las formas de presentación de los contenidos, despertar tanto el interés cognitivo como el emocional del alumnado, puesto que las relaciones causales entre motivación y aprendizaje son recíprocas: la motivación y los intereses surgen cuando se ha iniciado un aprendizaje, si éste se presenta de manera atractiva y significativa. Los intereses pueden, por tanto, crearse, y como bien explicaba Gianni Rodari (1983, p. 113-124) en un artículo titulado “9 maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura”, que ha sido publicado en numerosas revistas y libros y al que se ha hecho referencia cada vez que se ha pretendido investigar acerca de la enseñanza del gusto por la lectura y la literatura, hay muchas maneras de hacer que los niños rechacen la lectura, y según su opinión, el ordenar u obligar a leer es la más “infalible”:

Sin duda alguna, es el sistema más eficaz si lo que se persigue es que los niños aprendan a odiar los libros. Es seguro al ciento por ciento y facilísimo de aplicar.

Se toma un niño, se coge un libro, se pone a ambos en la mesa y se prohíbe que el trío (niño, libro, mesa) se divida antes de determinada hora. Para una mayor garantía de que la operación tendrá éxito, se le anuncia al niño que al término del tiempo prescrito deberá hacer un resumen oral de las partes leídas.

Las aplicaciones escolares son incluso más simples. No hay más que decir: “Leed desde aquí hasta aquí”, y la orden será cumplida sin falta, y además con la complicidad de los padres.

Modelos cognitivos de adquisición de la lectura comprensiva y experiencia emocional de la lectura.

A continuación se exponen las relaciones encontradas entre los modelos que desde la psicología cognitiva se proponen para la enseñanza de la lectura comprensiva y

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

el concepto de experiencia de la lectura, que está más estrechamente relacionado con el aspecto emocional.

En las últimas décadas, la línea de investigación centrada en la experiencia lectora aporta un punto de vista complementario a las teorías que desde la psicología educativa intentan aprender el proceso de adquisición de la lectura comprensiva (Sanjuan, 2011). El concepto de experiencia de la lectura parte de la base de que leer es una actividad que puede realizarse en distintos niveles de profundidad, que van desde la simple decodificación y comprensión de la información, hasta la valoración crítica de la misma. Según Mendoza (2003) el “lector suficientemente competente establece con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece”. El autor se refiere a la competencia lecto-literaria que en posteriores revisiones se ha identificado con varios niveles según descriptores más específicos. Esta descripción de niveles de competencia literaria es especialmente interesante porque considera simultáneamente tanto los procesos cognitivos o racionales de la lectura, como los emocionales, en todos sus niveles.

Esto tiene que ver con los procesos cognitivos necesarios para una lectura comprensiva eficaz, que son: el empleo de los conocimientos previos para establecer relaciones con los contenidos nuevos, el empleo de la estructura del texto para determinar cuál es la información importante, la realización de inferencias durante la lectura y la supervisión del proceso de comprensión. Todo esto conlleva un esfuerzo por comprender, que no es más que un proceso de comprensión activa en el que el lector relaciona la información nueva con sus esquemas, es decir, con el conocimiento previamente adquirido y existente en la memoria. Según Barlett (1967), psicólogo que propuso el término esquema, éste se refiere al conocimiento previo que tiene la persona y que se emplea con un doble objetivo: por un lado, para asimilar la información nueva, y por otro para generar el recuerdo de la información (como se cita en Mayer, 2008). Es decir, un esquema es una estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la información que ingresa en el sistema en un marco significativo e integrado. Por ello no se recuerda en ningún caso la información de forma literal y no pasa directamente a la memoria a largo plazo, sino que se retienen determinadas cosas, y se añaden otras intentando organizar los recuerdos para que todo cobre sentido. Esto tiene una estrecha relación con el conocido efecto de los niveles, por

el que el nivel de importancia de una idea unidad influye directamente sobre su probabilidad de ser recordada.

Se observa, por tanto, la reciprocidad existente entre los procesos cognitivos y emocionales en la lectura comprensiva, ya que en este proceso de recordar y relacionar información influye de manera muy relevante en lo que posteriormente se recordará y comprenderá, el contenido emocional de la información recibida. Se podría afirmar que hay una relación bidireccional entre los procesos cognitivos y emocionales en el aprendizaje de la lectura comprensiva, ya que la comprensión es al mismo tiempo un proceso de construcción activa. Esto va en la línea de la teoría del aprendizaje significativo, que defiende que si los conocimientos van asociados a contenido emocional se aprenden de manera más eficaz y duradera.

Mayer (2008) expone diversos estudios que muestran que los conocimientos previos tienden a ampliar la realización de inferencias por el lector, como por ejemplo el estudio de Marr y Gormley (1982), en el que a partir de varios textos con distinto grado de familiaridad demostraron que el texto familiar generó una cantidad mucho mayor de respuestas relacionadas que el texto no familiar. Esto muestra que el conocimiento previo tiene efectos más intensos para ayudar a los lectores a realizar inferencias, aspecto clave en el proceso de lectura comprensiva. Por tanto, la familiaridad de los textos, es decir, lo que los conozcamos y recordemos, tiene que ver con un proceso de lectura eficaz, y recordamos más fácilmente aquellos textos emotivos o que generen emociones en el lector (Riquelme, 2016). Además, y según la *teoría de la cognición incorporada*, el lenguaje adquiere significación mediante la actividad corporal, como por ejemplo representando el contenido de una frase con las manos, lo que demuestra que el lenguaje (y en su defecto la lectura del mismo) está relacionado con la expresión corporal del contenido, es decir, con la interpretación emocional del mismo (Sanmartín, 2013). Otro ejemplo en la misma línea es que se estudió la capacidad de los alumnos para identificar incongruencias en un texto y se encontró que el grupo al que se le ofrecía una representación pictórica del cuento detectaba más incongruencias, y los pictogramas son representaciones del texto que suelen suscitar contenido emocional, aunque aquí hay que tener en cuenta que también podrían haber actuado como facilitadores de la comprensión del texto (Mayer, 2008).

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Hyona, en 1994, estudió el “efecto del cambio de tema” y encontró que los lectores competentes “dedican un mayor tiempo de procesamiento a la frase que introduce un tema nuevo en el texto” y que “se dedica más tiempo de lectura a las frases que se encuentran situadas en los límites de cada episodio y menos a las que están dentro de cada uno de ellos”. Esto puede relacionarse con el hecho que la novedad es un factor que produce emocionalidad (como se cita en Mayer, 2008).

Pasos para avanzar en la investigación

En el marco de la experiencia lectora es conocido el argumento de que la experiencia lectora es clave para la comprensión del texto (Sanjuan, 2013), la motivación hacia el mismo y la adquisición del hábito lector, ya que para que los libros formen parte de la vida de los niños deben aportarles fantasía y aspectos vivenciales (Morón, 2010). Se ha explicado en esta revisión el estudio del efecto de los pictogramas como instrumento para detectar incongruencias en un texto, además de ser facilitadores de la comprensión del texto. Podría investigarse, yendo más allá, hasta qué punto y en qué medida los pictogramas u otras representaciones de la lectura que contengan contenido emocional actúan como facilitadores de la comprensión de la misma.

Por otro lado, también podrían abrirse nuevas líneas de trabajo respecto al estudio de la novedad como facilitador de la emocionalidad, ya que está estrechamente relacionado con el “efecto del cambio de tema” y es un hecho compartido tanto en niños como en adultos.

Para terminar, un último tema importante a destacar es la necesidad de una profunda reflexión acerca del peligro del adoctrinamiento en la enseñanza centrada en la dimensión emocional de la literatura, ya que la utilización de la lectura mediada para focalizar el aprendizaje en los aspectos emocionales de un determinado libro puede servir para enseñar, educar, pero también para adoctrinar. Este aspecto podría resultar un punto de partida muy interesante para elaborar nuevas hipótesis de trabajo.

Con todo esto, si se quieren ampliar las posibles vías de investigación propuestas, en el artículo de Dueñas *La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro* se puede observar una revisión más exhaustiva sobre las perspectivas de futuro de la educación literaria (Dueñas, 2013).

Conclusiones

El objetivo principal de la educación emocional es dotar a las personas de un nivel alto de bienestar subjetivo y personal y de las competencias necesarias para aprender a tomar decisiones de forma sana y eficaz.

Desde la perspectiva de la investigadora que realiza esta revisión teórica se realiza un análisis de la bibliografía para verificar si queda fundamentada la importancia de la conjunción de la educación literaria y emocional en las primeras etapas de la escolarización, ya que el principal objetivo educativo en la sociedad actual consiste en formar personas competentes académica, social y emocionalmente, y por ello es fundamental trabajar el contenido emocional y cognitivo de manera conjunta en las diferentes áreas curriculares que conforman los contenidos de la legislación educativa.

Con este trabajo se ha analizado la relación entre la Educación Emocional y el área de la literatura, concretamente en la comprensión lectora y en la adquisición del hábito lector.

En el primer apartado se ha intentado justificar la importancia de la educación en competencias emocionales desde edades tempranas, es decir, en la escuela, y en el segundo apartado el objetivo ha sido buscar la relación entre los cuatro procesos cognitivos activos que tienen lugar en la lectura comprensiva (integrar, organizar, elaborar y supervisar), poniendo en valor la importancia de suscitar emociones en su aprendizaje, es decir, intentando mostrar la potencialidad de la enseñanza de la lectura comprensiva como ayuda a la educación emocional y viceversa.

Partiendo de la base de que la capacidad de construir experiencias personales a partir de las experiencias simbolizadas en el texto literario suele ser, en la mayoría de los lectores, su principal fuente de satisfacción, y siguiendo los argumentos expuestos a lo largo del texto, interesa en las aulas conducir la manera en qué se enseña a leer hacia la vivencia a través de la literatura. En un estudio etnográfico, basado en abundantes testimonios de profesores y alumnos, se desprende la idea de que el componente emocional es intrínseco al acto de leer y con argumentos sustentados en un marco teórico en torno al concepto de experiencia de la lectura, complementario al de competencia lectora, se derivan unas bases para una educación literaria que enfatice la dimensión emocional como instrumento para su enseñanza.

En síntesis, se observa finalmente que todo el trabajo se ha desarrollado partiendo de la justificación, apoyada en estudios y teorías cognitivas del aprendizaje, de la necesidad de trabajar los aspectos emocionales y cognitivos de la educación literaria, concretamente de la enseñanza de la lectura comprensiva, contemplada desde ambos ámbitos y como factor motivador, mediante la lectura mediada.

Referencias

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., CanetJuric, L., Galli, J. I. y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86.
- Atkinson, R.C. y Juola, J.F. (1974). Search and decision processes in recognition memory. En R. Solso (Ed), *Theories in cognitive psychology Hillsdale*. N.J.: Erlbaum.
- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E.; Mora, F.; García Navarro, E.; López-Cassà, E.; Pérez-González, J.; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(2), 15. Murcia: Aidipe.
- Contreras, M.V. (2011). *La semilla de la educación. Programa vinculado al desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoestima en educación infantil*. (Proyecto Final del Master en Educación Emocional y Bienestar). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Recuperada de <http://hdl.handle.net/2445/47743>
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Buenos Aires: Era.
- Delval, J (1983). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 1-9.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Durlak, J. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Chicago: Blackwell Publishers.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Hyona, J. y Lindeman J. (1994). Syntactic context effects on Word recognition: a developmental study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1(35), 27-37.
- Limón, M. (2004). En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 157-209.
- Mayer, R. E. (2008). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Morón, M.C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6.
- Pellicer Royo, I. (2011). *Educación Física Emocional*. Barcelona: Inde.
- Pérez, C., García, F.G. y Zayas, B. (2017). De Piaget a Kohlberg utilitat i vigència de l'ús de dilemes morals amb l'alumnat universitari. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18(3), 163-181.
- Punset E. (Dir.). (2012). *Aprender a gestionar las emociones*. [Programa Redes]. Madrid: TVE.
- Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/7853/redes/redes-130-aprender-a-gestionar-las-emociones>
- Riquelme Mella, E. y Montero García-Celay, I. (2010). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Riquelme Mella, E. y Montero García-Celay, I. (2016). Long-term effects of a mediated Redding programme on the development of emocional competences / Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación*, 8(3), 435-467.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de educación a distancia (CEAD).

PROYECCIÓN EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

- Rodari, G. (1973, trad. 1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Rodari, G. (1983, trad. 2003 por Carlos Mayor). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Popular.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-99.
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanmartín, R. (2013). El método de la cognición incorporada. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca, 14, 79-125.
- Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Sodowsky, G., Way Ming, E. y Plake, B. (2001). Moderating Effects of Sociocultural Variables on Acculturation Attitudes of Hispanics and Asian Americans. *Journal of counseling & development*, 70(1), 194-204.

A continuación, se presenta una lista de referencias bibliográficas que pueden utilizarse para profundizar en las cuestiones tratadas en este trabajo, muchas de ellas no se han utilizado de forma explícita para la elaboración del mismo pero si ofrecieron a la autora una visión más amplia del tema.

- Leibrandt, I. (2013). ¡Tengo tanto miedo...! Constantes emocionales en la narrativa literaria y su función para la reflexión. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 147-176.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277.

Riquelme, E., Munita, F., Jara, E. y Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388.

Rodríguez Martínez, L. F. (2013). Competencia emocional y educación literaria. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 117-224.

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, (8), 155-178.

Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. 39.

Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>.