

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakaslean Graduatua**

**Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana**

Afrontar el miedo con la ayuda del álbum ilustrado infantil

Estudiante: Nerea Villanueva Iñigo

Enlace vídeo: <https://youtu.be/UOYrVfvSc9g>

Tutor/Tutora: Alfredo Asiáin Ansorena

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y de la Educación

Campo/Arloa: Lengua Castellana

Mayo, 2022

Resumen

En este Trabajo Fin de Grado se presenta una propuesta didáctica basada en la educación emocional en Educación Infantil. Concretamente, a través de un álbum ilustrado, se desarrollan estrategias de afrontamiento del miedo. Mediante la recopilación de información acerca de la literatura infantil y las emociones, se establece un marco teórico con el que responder las preguntas de investigación. Se emplea la metodología investigación-acción, recogiendo datos de la muestra a través de diversas técnicas (encuesta, entrevista y parrilla de observación) con el fin de diseñar una propuesta didáctica efectiva que favorezca especialmente a aquellos que muestran grandes temores. La intervención se realiza en torno a un álbum ilustrado centrado en el miedo a acudir al colegio, mediante el cual se pretende adquirir herramientas efectivas y saludables de afrontamiento de los miedos. Al finalizar la intervención, se detecta una disminución del miedo. A través de la biblioteca de aula se puede extrapolar la propuesta didáctica a otras tipologías de miedos infantiles, fomentando, a su vez, el disfrute por la lectura.

Palabras clave: educación emocional; miedo; literatura infantil; álbum ilustrado; estrategias de afrontamiento.

Abstract

In this Final Degree Project, a didactic proposal based on emotional education in Early Childhood Education is presented. Specifically, through an illustrated album, strategies for coping with fear are developed. By collecting information about children's literature and emotions, a theoretical framework is established with which to answer the research questions. The research-action methodology is used, collecting data from the sample through various techniques (survey, interview and observation grid) in order to design an effective didactic proposal that especially favors those who show great fears. The intervention is carried out around an illustrated album focused on the fear of going to school, through which it is intended to acquire effective and healthy tools for coping with fears. At the end of the intervention, a decrease in fear was detected. Through the classroom library, the didactic proposal can be extrapolated to other types of childhood fears, promoting, in turn, the enjoyment of reading.

Keywords: education emotional; fear; children's literature; illustrated book; coping strategies.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. Inteligencia emocional	7
1.2. Modelos de Inteligencia Emocional	8
1.3. Educación emocional	10
1.4. El miedo.....	13
1.5. Educación literaria y emociones	15
1.5.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.....	15
1.5.2. Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional.....	17
1.5.3. Literatura infantil y educación emocional.....	19
1.6. El miedo en la literatura infantil.....	20
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	22
2.1. Generales	22
2.2. Específicos	22
2.3. Preguntas de investigación	22
3. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	24
3.1. Diseño de la investigación.....	24
3.2. Diagnóstico: etnografía educativa	24
3.3. Contextualización y muestra	25
3.3.1. A nivel grupal.....	25
3.3.2. A nivel individual	26
3.4. Herramientas para la obtención de los datos	26
3.5. Resultados del diagnóstico sobre miedos.....	27
3.5.1. Resultados de la encuesta a las familias	27
3.5.2. Resultados de la entrevista a la tutora.....	30
3.5.3. Resultados de la encuesta a los niños y niñas.....	32
3.5.4. Resultados de la parrilla de observación.....	36
3.5.5. Triangulación de resultados	41
4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	46
4.1. Reflexión inicial	46
4.2. Diseño de la propuesta	46
4.2.1. Biblioteca de aula agrupada por temáticas.....	46
4.3. Herramientas de valoración y evaluación	47

4.3.1.	Herramienta de valoración del alumnado	47
4.3.2.	Herramienta de evaluación	48
4.4.	Desarrollo y realización de la propuesta	48
4.5.	Valoración y evaluación de resultados.....	55
4.5.1.	Valoración del alumnado	55
4.5.2.	Evaluación del grupo	56
4.5.3.	Evaluación de alumnado concreto	58
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS		61
REFERENCIAS.....		64
ANEXOS		69

ÍNDICE ANEXOS

●	Anexo 1: Características individuales del alumnado.....	69
●	Anexo 2: Parrilla de observación.....	72
●	Anexo 3: Encuesta a los familiares	73
●	Anexo 4: Entrevista a la tutora.....	75
●	Anexo 5: Encuesta a los niños y niñas	78
●	Anexo 6: Gráficos de los resultados de la parrilla de observación	85
●	Anexo 7: Resultados parrilla de observación	90
●	Anexo 8: Biblioteca de aula agrupada por temáticas.....	90
●	Anexo 9: Ficha técnica del álbum ilustrado seleccionado.....	91
●	Anexo 10: Valoración del alumnado	93
●	Anexo 11: Parrilla de observación para evaluar la propuesta didáctica	93
●	Anexo 12: Actividad de contextualización	94
●	Anexo 13: Actividad de conocimientos previos y activación de esquemas	94
●	Anexo 14: Actividad de mediación-motivación.....	95
●	Anexo 15: Actividad de Preparación de la comprensión del texto (predicciones, vocabulario.....)	95
●	Anexo 16: Actividad de animación convergente (del proyecto al texto).....	96
●	Anexo 17: Actividad de presentación del texto en un formato motivador y modélico.....	97
●	Anexo 18: Actividad para la comprensión compartida	98
●	Anexo 19: Actividad de comprensión e interpretación	98
●	Anexo 20: Actividad de valoración.....	99
●	Anexo 21: Actividad de valoración divergente (del texto al proyecto).....	99
●	Anexo 22: Actividad de expresión - creación asociadas al texto	100
●	Anexo 23: Actividad de comparación de lenguajes	100

- Anexo 24: Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC 101

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Modelo de habilidad de Mayer & Salovey (1997).....	8
Figura 2. Modelo para la interacción inter e intrapersonal de Goleman (1995)	9
Figura 3. Modelo mixto de Bar-on (1997).....	10
Figura 4. Estructura Narrativa. Fuente: Applebee (1978, p.58).....	18
Figura 5. Fases del presente TFG.....	24
Figura 6. ¿A qué le temen los niños y niñas? (Encuesta a familiares).....	28
Figura 7. Grandes terrores (Encuesta a familiares).....	29
Figura 8. Temores menores (Encuesta a familiares)	30
Figura 9. Reacciones ante el miedo (Encuesta a familiares)	30
Figura 10. Miedo a la oscuridad (Encuesta al alumnado)	32
Figura 11. Miedo a las tormentas (Encuesta al alumnado).....	33
Figura 12. Miedo a los monstruos (Encuesta al alumnado).....	33
Figura 13. Miedo a dormir solos/as (Encuesta al alumnado).....	34
Figura 14. Miedo a las vacunas (Encuesta al alumnado)	35
Figura 15. Miedo a probar cosas nuevas (Encuesta al alumnado).....	35
Figura 17. Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas (Parrilla de observación)	37
Figura 18. Necesita la presencia del adulto cerca (Parrilla de observación).....	38
Figura 19. Evita las actividades de mayor riesgo (Parrilla de observación)	39
Figura 20. Se enfrenta a situaciones de riesgo (Parrilla de observación)	40
Figura 21. Acude al adulto ante algún problema o conflicto (Parrilla de observación).....	41
Figura 22. Recurre a la compañía del adulto con frecuencia (Parrilla de observación).....	41
Figura 23. División del alumnado según el nivel de miedo en la mayor parte de los temores registrados.....	44
Figura 24. Número de niños y niñas que muestran miedo al empezar el colegio	45
Figura 25. Mosaico de las portadas de los álbumes ilustrados de la biblioteca de aula	46
Figura 26. Presentación de la “caja comemiedos”	49
Figura 27. “Caja comemiedos” tras la actividad.....	49
Figura 28. Actividad de sombras en la oscuridad.....	50
Figura 29. Clasificación de miedos reales y ficticios.....	51
Figura 30. Teatro de Blef	52
Figura 31. Saco de valoración.....	53

Figura 32. Álbum de miedos.....	54
Figura 33. Adivina el sonido	55
Figura 34. Comparación de la cantidad de miedos del alumnado antes y después de la propuesta didáctica.....	59
Figura 35. Comparación del alumnado que muestra miedo al empezar el colegio antes y después de la propuesta didáctica.....	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Parrilla de observación para la evaluación del alumnado.....	48
Tabla 2. Valoración de las actividades por parte del alumnado	56
Tabla 3. Resultados de la evaluación al alumnado	56

INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es establecer unas herramientas eficaces y saludables que el alumnado de Educación Infantil pueda adquirir y utilizar en situaciones de miedo. Para ello, a través de una investigación basada en la literatura infantil, la educación emocional y el miedo, se ha pretendido responder a una serie de cuestiones que estructuran este Trabajo Fin de Grado.

La intervención educativa se ha llevado a cabo con el alumnado de 3 años, contando con la colaboración de las familias y la tutora para recopilar datos de los sujetos que contextualicen la muestra, ofreciendo un amplio abanico de información sobre los miedos del alumnado, su intensidad y reacciones. De este modo, se facilita el planteamiento de las actividades en torno al álbum ilustrado.

El miedo es una emoción presente en todas las personas en mayor o menor medida, por lo que es fundamental saber realizar una buena gestión de él. La literatura infantil, como se verá más adelante, y en concreto el álbum ilustrado, favorecen el trabajo con el alumnado de Educación Infantil de un modo motivador, cercano y significativo.

Por esta razón, con la realización de este proyecto pretendo dar respuesta a ciertas incógnitas centradas en las herramientas de afrontamiento que los niños y niñas de infantil pueden adquirir, nuestra capacidad para medir su miedo y la gran relevancia de la literatura infantil como recurso para trabajar la educación emocional.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Inteligencia emocional

A la hora de definir la inteligencia emocional, concepto desarrollado por Peter Salovey y John Mayer (1990), debemos comprender primero de dónde surge. Ambos autores plantean el origen en dos realidades de la sociedad hoy en día, la sociedad de riesgo y la sociedad del conocimiento.

La sociedad de riesgo surge de la falta de habilidades sociales y emocionales para afrontar y resolver los problemas de hoy en día. Y, ante esta situación, las instituciones reaccionan promulgando nuevos proyectos, en concreto, aquellos que ayuden a desarrollar habilidades no cognitivas, es decir, no educar únicamente en lo académico sino también en lo emocional.

Estos programas surgen de las situaciones sociales que los medios de comunicación sacan a la luz, como fue hace unos años el acoso escolar. Es entonces cuando las entidades políticas al mando toman medidas a raíz de la presión social y establecen distintos proyectos para afrontar dichos problemas pero sin ninguna constancia en ello que garantice su efectividad.

Este tipo de situaciones se dan a lo largo y ancho del planeta por distintos motivos. Así pues, encontramos que EEUU crea el llamado “Social and Emotional Learning”, un marco integrador diseñado para coordinar programas específicos con el fin de evitar problemas sociales y emocionales, potenciando el desarrollo práctico de habilidades emocionales y sociales de niños y niñas en un ambiente positivo y estimulante.

1.2. Modelos de Inteligencia Emocional

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000) la Inteligencia Emocional se distingue entre dos modelos; mixtos y de habilidad, dependiendo del procesamiento de la información.

El modelo mixto comprende una visión muy amplia de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Mientras que el modelo de habilidad, siendo una visión más restringida y apoyada por Mayer y Salovey, se concibe como una inteligencia genuina del uso adaptativo de las emociones y cómo funcionan en nuestro pensamiento. En esta visión de la inteligencia emocional, se considera que los rasgos estables de personalidad son independientes de la habilidad para procesar información importante de nuestras emociones.

Profundizando más en estos modelos de inteligencia emocional, podemos destacar 3 teorías fundamentales en las que basar cualquier investigación o acción sobre las emociones.

En primer lugar, y como ya se ha mencionado con anterioridad, sobresalen las aportaciones de Mayer y Salovey (1997) con su modelo de habilidades.

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).



Figura 1. Modelo de habilidad de Mayer & Salovey (1997)

En segundo lugar, encontramos el modelo para la interacción inter e intrapersonal de Goleman. Fue este autor quien, en 1995, popularizó el concepto de inteligencia emocional tras una década de investigaciones, marcando un antes y un después, popularizando la idea en la cultura occidental.

Goleman (1995) destaca los siguientes aspectos en su teoría. Conocer las propias emociones, siguiendo el fundamento socrático “conócete a ti mismo” y saber gestionarlas adecuadamente para expresarnos con medida y de forma apropiada a la situación. El tercer aspecto que resalta es la automotivación, puesto que las emociones impulsan la acción, es decir, es a través de nuestras emociones que formamos los propósitos que nos mueven a hacer algo, nuestras emociones son el motor de la motivación que nos incita a actuar. De igual modo, la empatía es fundamental, conocer y respetar las emociones de los demás nos permite vivir en sociedad, en armonía. Y es cumpliendo con este ítem, que alcanzamos el último, establecer relaciones desarrollando habilidades sociales imprescindibles para crear vínculos familiares, de amistad, laborales,...

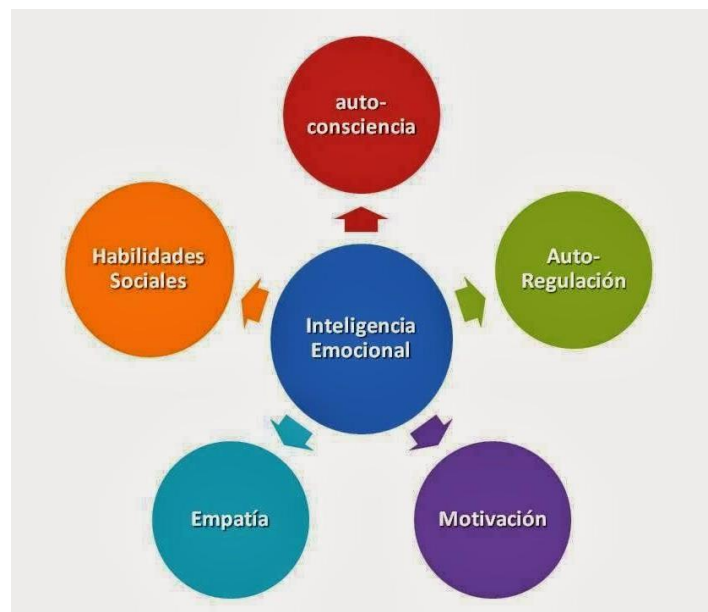


Figura 2. Modelo para la interacción inter e intrapersonal de Goleman (1995)

Y en tercer lugar, como también se ha mencionado con anterioridad, se destaca el modelo mixto de Bar-on (1997), en el que establece una relación entre las habilidades y la personalidad.

Este psicólogo establece que la inteligencia emocional está formada por 5 componentes esenciales:

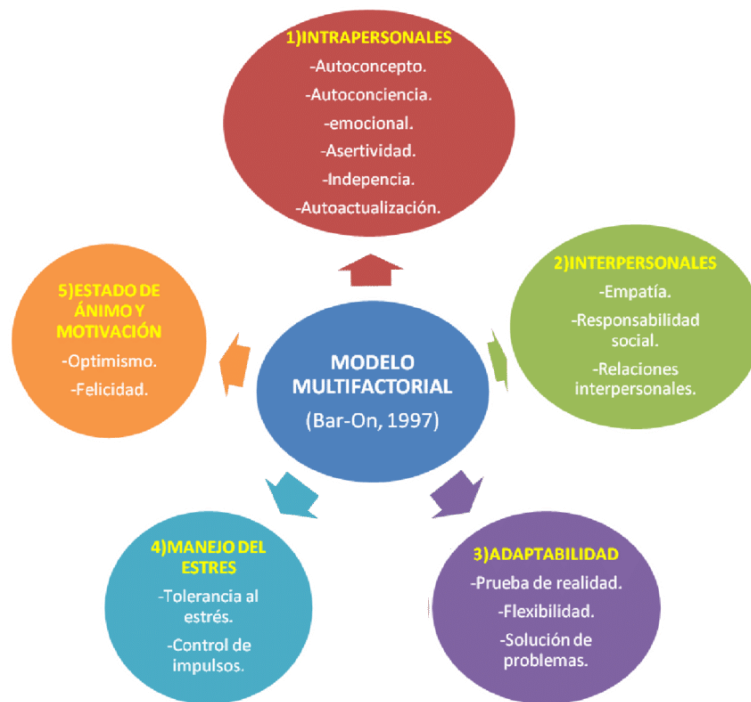


Figura 3. Modelo mixto de Bar-on (1997)

1.3. Educación emocional

Las emociones son un elemento esencial para determinar nuestra personalidad y nuestra manera de socializar con el mundo que nos rodea. La forma en la que las desarrollamos desde el nacimiento se ve reflejada en nuestra comunicación, en el procesamiento de la información, el desarrollo moral, el apego, nuestra interpretación y respuesta al mundo que nos rodea.

Como docentes, no podemos olvidar que la educación emocional es fundamental en nuestro plan educativo. Debemos abordar todos los aspectos que enmarcan y conforman a las personas, lo que significa que hay que tener en cuenta las capacidades cognitivas, emocionales, físicas, morales, afectivas y lingüísticas a la hora de formar a nuestro alumnado.

Nuestro trabajo consiste en formar personas capaces de forma íntegra, lo que nos lleva a educar emocionalmente a las nuevas generaciones potenciando todos los aspectos que las integran.

Por ello, debemos entender en qué consiste educar emocionalmente. Enmarcar y especificar nuestro método de enseñanza nos ayuda a determinar las líneas de acción más efectivas y a revisar y corregir aquellas prácticas que no resultan eficientes. Se trata en conjunto de validar las emociones que cada uno tenemos, mostrar empatía, ayudar al alumnado a autorregularse, a reconocer y nombrar las emociones que experimenta, a aprender a aceptarse como es, así como, a establecer límites y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.

La educación emocional tiene que ayudar igualmente a desarrollar otras capacidades. Es decir, tener una buena autoestima y regulación emocional nos ayuda a la hora de sentir curiosidad por el mundo que nos rodea, establecer vínculos de apego seguro y mostrar buena predisposición ante los problemas que nos llegan, entre otros.

Según Bisquerra (2000) la educación emocional es:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (2000: 243).

Siguiendo la idea de educar emocionalmente, se requiere establecer unos objetivos que ayuden al profesorado en activo, y a toda la comunidad educativa en conjunto, a enseñar a identificar, manejar y regular las emociones que nos definen. Con la implicación de las familias y demás agentes educativos se debe establecer una serie de objetivos que alcanzar para garantizar el desarrollo integral de todo niño y niña.

Así pues, como se menciona anteriormente, es importante desarrollar una buena capacidad de relación basada en la cantidad y calidad de las interacciones con otros que ayuden a fomentar actitudes de respeto, tolerancia y esfuerzo, poniendo en práctica estrategias de resolución de conflictos, tolerancia a la frustración y control de la impulsividad. Este debe ser, en resumen, nuestro objetivo a la hora de educar emocionalmente en infantil.

Como se viene diciendo, la educación, ya desde las primeras etapas, trata de abarcar todos aquellos aspectos que conforman a la persona poniendo especial atención, no sólo a capacidades físicas, tan limitadas en infantil, o cognitivas, siendo los niños/as lienzos en blanco, sino también atendiendo a su personalidad, la parte emocional que nos define.

Es por ello que, los contenidos de infantil en cuanto a las emociones, aún pareciendo muy básicos para nosotros los adultos, quienes nos consideramos lo bastante expertos en este tema para salir airosos y confiados de cualquier conflicto emocional, son tan fundamentales. Nuestras estrategias de afrontamiento emocional ante cualquier situación, en su mayoría vienen dadas por la experiencia, pero esta no siempre es el mejor maestro. Reaccionar ante una situación y sentir que se ha sabido manejar satisfactoriamente, no siempre significa que en efecto ha sido así.

En ocasiones, una visión externa del problema nos enseña que hay otros caminos más saludables y efectivos de manejar una situación emocionalmente problemática. Es por ello, que los contenidos de infantil se contemplan para ayudar al alumnado a regularse emocionalmente, tomar conciencia emocional de uno mismo, mantener una autoestima sana y desarrollar unas habilidades socio-emocionales que nos permitan entablar amistades, vivir en sociedad y disfrutar de la vida de forma positiva.

Para poder enseñar adecuadamente en este tema a nuestros alumnos y alumnas, es imperativo que como docentes estemos apropiadamente formados y que tengamos una buena predisposición para incluir a las familias en nuestro itinerario emocional, de modo que acompañemos entre todos a nuestro alumnado en este aprendizaje.

La formación inicial de un maestro debe constar de un bagaje sólido en materia de emociones y competencias emocionales. Debemos ser un buen ejemplo de regulación emocional para el alumnado, así como saber poner en práctica nuestras estrategias en momentos en los que nuestras propias emociones pueden superarnos.

Aportar ejemplos cotidianos, respetados y sanos de actitudes y emociones ante diversos acontecimientos que vivimos en el aula o fuera de ella, debe ser una prioridad y la forma en la que presentamos a nuestros niños y niñas las emociones. Validar sus emociones y guiarles a través de ellas es nuestra labor, como docentes y familiares.

Los programas educativos destinados a desarrollar las capacidades emocionales de las personas nos guían durante la intervención, proporcionándonos un marco en el cual apoyarnos para realizar una buena labor, así como, nos dan una renovación continua, que impide que nos estanquemos en metodologías ya obsoletas.

Es por ello, que para que dichos programas funcionen deben exponer claramente los aspectos fundamentales necesarios para una buena intervención, es decir, deben incluir los objetivos, los contenidos, la metodología a seguir, las actividades y la evaluación. Como ejemplo, algunos de estos programas son los siguientes: "Educación emocional y bienestar" (Bisquerra, 2000), "Diseño y evaluación de programas de educación emocional" (Álvarez & AL., 2001).

Estos programas emocionales necesitan ser evaluados periódicamente para asegurar su efectividad. Sin embargo, no es únicamente la puesta en práctica de estos programas los que deben ser evaluados, sino también nuestra formación como docentes, que necesita una continua renovación, así como, el proyecto que llevemos al aula, evaluando con él el avance y mejora emocional de nuestro alumnado.

Para ello, disponemos de una serie de herramientas que como maestros y maestras nos ayudan a establecer el nivel de aprendizaje de nuestros niños y niñas de infantil. Entre ellos encontramos, la observación como principal recurso de evaluación. Una observación de las

situaciones cotidianas que se llevan a cabo en el colegio ya sea el aula, el patio o incluso el comedor escolar, con la cual recogemos datos de sus interacciones en grupo, sus formas de juego, sus modales, entre otras. Sin olvidarnos de nuestra propia interacción con los menores, observando sus respuestas ante un adulto, ante las normas que establecemos y ante situaciones espontáneas que les surgen.

Dichas observaciones pueden estar recogidas en un diario de aula o registro anecdótico que nos permita establecer en una línea de tiempo el progreso de cada alumno y alumna, identificar aquellas situaciones en las que no se están manejando las emociones de forma sana y poder proporcionar un registro claro y real de comportamientos que comparar con las propias experiencias de las familias con el fin de plantear una estrategia que nos ayude a encauzar las actitudes dañinas.

Se ha demostrado que estas prácticas educativas orientadas al desarrollo de la capacidad emocional de las personas son beneficiosas y efectivas en nuestro alumnado de infantil, ayudándoles a potenciar todas las capacidades que los forman como personas íntegras aptas para vivir en sociedad y expresar su máximo potencial. Sin olvidar, la retribución que como docentes recibimos al realizar estos programas con nuestros niños y niñas de infantil, enriqueciéndonos personal y profesionalmente y mejorando nuestra empatía y labor profesional.

1.4. El miedo

La sensación de incertidumbre que identificamos como miedo, viene dada por la falta de seguridad que nos proporciona el espacio en el que nos situamos, por la acción que nos rodea o por la ausencia de una figura de apego que nos dé seguridad afectiva para afrontar el momento.

Las relaciones de apego seguras nos ayudan a enfrentar nuestros miedos irracionales tan propios de la infancia, sin embargo, ante una relación poco segura las formas de afrontar dichos temores varían y las estrategias que desarrollamos son menos efectivas.

El miedo es una emoción que nos acompaña a lo largo de la vida (André, 2005), ya desde muy pequeños, siendo una respuesta irracional, inevitable y omnipresente. Incluso como adultos, razonando con nosotros mismos el sinsentido de algunos temores, sentimos miedo a la soledad, a la oscuridad, al abandono, e incluso a lo desconocido.

Los temores a los que se enfrentan los niños y niñas son mayores debido a su inexperiencia en la vida, por lo que conforme crezcan aprenderán a afrontar sus miedos más infantiles siendo cada vez más selectivos frente a sus temores.

En esencia, “el miedo es una reacción psicósomática y socioemocional ante una determinada situación e involucra sentimientos de alarma sobre alguna circunstancia u objeto determinados” (Taimalu, Lahikainen, Korhonen y Kraav, 2007), es decir, una alarma que nos advierte del peligro que nos rodea, preparándonos emocional y físicamente para enfrentar la amenaza o huir de ella. Es por lo tanto, un sistema de seguridad que todos y todas tenemos integrado y que tenemos que aprender a regular para evitar problemas de ansiedad o fobias que nos impidan desarrollarnos íntegramente como personas emocional y socialmente sanas.

La educación y la interacción con el mundo nos ayudan desde niños a regular la intensidad de nuestros temores, aprendemos a controlarlos y racionalizarlos, entendiendo que muchos de nuestros miedos no tienen una razón lógica y verdadera de ser. Lovibond (2008) afirma que evitar los miedos es una reacción muy común e incluso adaptativa, las personas evitamos aquellas situaciones que representan una amenaza a nuestra seguridad y bienestar, pero se convierte en un factor de inadaptación cuando evitamos sistemáticamente situaciones que percibimos como una amenaza aunque no lo sean, lo que puede derivar en que situaciones de miedo se conviertan en fobias y ansiedad a largo plazo. Es por ello, que como docentes tenemos un papel muy importante que interpretar, especialmente con los más pequeños, puesto que nos ven como referentes de seguridad y sabiduría.

En este tema, la relación del niño/a con una figura de apego seguro, según Torquati y Vazsonyi (1999) deriva en una mayor eficacia a la hora de responder ante situaciones estresantes, propiciando el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas a la situación la mayor parte de las veces (Lazarus y Lazarus, 2000). Para nuestro alumnado, con el que pasamos tantas horas y vivimos tantas experiencias enriquecedoras, somos figuras de apego seguro, que les escuchan, muestran empatía y les enseñan el mundo. Esto hace del aula un espacio seguro en el que expresar sus temores sin miedo al rechazo y a su vez el mejor escenario para compartir miedos puesto que sus iguales se encuentran en las mismas circunstancias que ellos. Descubrir todo esto hace que sea un poco más fácil enfrentarse a nuestros miedos, sabiendo que no somos los únicos con temores y que estos no pueden hacernos daño en nuestro entorno seguro.

Nuestra labor como docentes es validar ese miedo y enseñarles a regularlo y afrontarlo de la forma más sana posible para evitar que nuestros niños y niñas desarrollen trastornos de ansiedad o fobias, que les hagan impedir volver a la calma una vez el peligro percibido haya desaparecido. Se podría decir que esto es lo más complicado de controlar los miedos, aprender a relativizar y volver a la calma tras el momento de pánico.

Otra de nuestras metas es que sepan identificar la causa de su miedo, qué ha provocado la alarma para poder desarrollar estrategias dirigidas a afrontar ese miedo concreto y de ese modo superar su temor. Es importante reconocer y entender nuestros miedos con el fin de

sobreponernos a ellos (Marina, 2007), tratar de evitarlos hasta que desaparezcan no es una solución saludable ni efectiva, al final nos hará estallar emocionalmente. Si dejamos pasar los miedos evitando las situaciones que los provocan, no nos estamos permitiendo desenvolvernos y potenciar nuestras capacidades puesto que constantemente evitaremos realizar aquellas actividades del día a día de las que podríamos disfrutar o vivir experiencias que nos enriquezcan personalmente. Evitar que los niños y niñas recurran a este método para no pasar miedo es importante si queremos prevenir ataques de ansiedad a largo plazo por situaciones que en verdad no son perjudiciales para ellos y ellas sino, probablemente, muy enriquecedoras.

1.5. Educación literaria y emociones

1.5.1. Definición y funciones de la literatura infantil. Competencia literaria y objetivos de la educación literaria. Literatura y emociones.

A través de las canciones de cuna, los cuentos orales, etc. tenemos presente la literatura en nuestra vida desde que nacemos. Es por tanto que el concepto de Literatura Infantil y Juvenil, también conocido como “literatura infantil” (Moreno, 1998), tiene múltiples definiciones, destacando la de Cervera.

Cervera (1991) considera la literatura infantil el conjunto de manifestaciones y actividades destinadas al niño a través de la palabra con un toque lúdico, artístico o creativo. Además, este posee dos funciones básicas: un papel globalizador o integrador, y la selección para garantizar que sea literatura. Añade que referirse a la literatura infantil:

Es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un *receptor* niño y un *emisor* adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores. (p.13)

Colomer (2010) plantea las funciones de la literatura infantil: favorecer el acceso al imaginario cultural como instrumento de análisis social y desarrollar el aprendizaje de formas literarias, a través de las cuales se trabaja la educación emocional. En este proyecto concretamente con el fin de desarrollar estrategias para afrontar nuestros miedos.

En definitiva, para llevar una buena educación literaria a nuestras aulas, es imprescindible tener en cuenta la literatura infantil y juvenil, definida por Utanda et al. (2005), como la preparación para que todo lector en formación llegue a percibir e interpretar con

efectividad el discurso literario, sea capaz de acceder autónomamente a obras creativas propias de la literatura y desarrolle una serie de competencias, entre ellas la literaria.

Según Mendoza Fillola (2008), la competencia literaria se define como la capacidad humana que permite la comprensión de textos estéticos, es decir, con función poética. En esta competencia podemos incluir diversas habilidades como la competencia lectora o interpretativa específica, interactiva y semiótica, sin olvidarnos de la dimensión creativa.

La competencia literaria se clasifica en tres niveles. El primero, entendido como nivel inicial, se caracteriza por un lector que comprende de manera global el texto, contrastando con otros y basándose en sus intuiciones, sin llegar a justificar el texto. El lector del segundo nivel cuenta con una competencia literaria con base en el aprendizaje y por lo tanto puede justificar y razonar la caracterización y valoración del texto. Finalmente, el lector de tercer nivel combina los dos anteriores, así como goza de la experiencia del lector, siendo este un nivel más rico y funcional (Mendoza, 1998, cit. por Mendoza, 1999).

El principal objetivo de dicha competencia es motivar la imaginación y creatividad de los niños y niñas por medio de la comprensión y expresión literaria. Es por ello, que el alumnado es capaz de desarrollar las siguientes habilidades comunicativas (Mendoza Fillola, 2008, Margallo, 2011):

- La comprensión lectora: desarrollo de la comprensión de diversos textos.
- Hábitos de lectura: placer por la lectura de cualquier tipo haciendo de ella algo cotidiano, sin considerarlo una obligación.
- Capacidad para el análisis y la interpretación de los textos: comprender a partir de los textos, interpretando lo que comunican.
- Disposición afectiva (disfrute).
- Creatividad (escritura creativa): crear textos diversos surgidos de la propia inventiva.

Durante la etapa de Educación Infantil, la competencia literaria y el desarrollo del lenguaje oral están estrechamente relacionados (Bigas y Correig, Eds., 2000; Martín Vegas, 2015). Y por lo tanto, la palabra posee un gran valor en la literatura infantil y sus actividades se enfocan de forma lúdica y artística captando la atención de los niños y niñas de 3 a 6 años (Cervera, 1991).

La literatura infantil, según Mendoza Fillola (2008), cumple con objetivos de carácter afectivo, cognitivo, metacognitivo y metalingüístico. Del mismo modo, gracias a su valor holístico, se puede abordar diversos aspectos más profundos del ser humano y la sociedad en su conjunto (Olaziregi y Otaegi, 2011). En definitiva, la literatura ofrece un gran enriquecimiento emocional fundamental en la etapa de infantil que permite a los niños y niñas tomar conciencia

del estado emocional con el fin de desarrollar sus competencias emocionales (Munita y Riquelme, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011).

Iniciar la educación emocional desde la infancia a través de la literatura da la oportunidad de desarrollar la empatía, de reconocer e identificar las emociones propias y ajenas (Riquelme y Munita, 2011). Mincic (2009) menciona diversos trabajos donde se aborda el reconocimiento facial, el nombramiento de las emociones y el desarrollo emocional a través de la lectura de álbumes ilustrados.

Por último, cabe destacar a Cervera (1991) afirmando que los niños y niñas son muy capaces de afrontar sus limitaciones derivadas de la etapa evolutiva en la que se encuentran haciendo uso de su imaginación. Es por ello, que en este trabajo se pretende fomentar su imaginación con el fin de establecer ciertas estrategias contra el miedo a través del álbum ilustrado seleccionado.

1.5.2. *Comprender e interpretar. Niveles profundos de comprensión. Vinculación emocional.*

En toda cultura hay miles de historias narradas a lo largo de los siglos, aprender a narrar de forma adecuada aporta muchos beneficios a los niños y niñas, entre ellos, tomar conciencia del paso del tiempo, integrar sus propias experiencias del pasado, presente y futuro, y es un modo de enculturación, es decir, adquirir saberes de la cultura, tradiciones, creencias,... acerca de los valores que fundamentan la sociedad en la que viven (Bruner, 2001).

Monforte y Ceballos (2014) sugieren que la estructura narrativa establecida (situación inicial, conflicto, evolución de las acciones, desenlace y final) es demasiado compleja para la etapa de infantil donde la microestructura (palabras, oraciones...) aún está por desarrollarse. Es por ello, que Applebee (1978) plantea una serie de conceptos centrados en desarrollar la capacidad de los niños y niñas de narrar historias. Se distinguen distintas etapas: a los dos años *apilamiento*, entre los dos y los cuatro *núcleo compartido*, de tres a cuatro años *núcleo focalizado*, de cuatro a cinco *episodios cambiantes*, a los cinco *cadena focalizada* y, finalmente a los cinco o seis años se da la *narración completa*. Se puede ver con mayor claridad en la siguiente imagen.

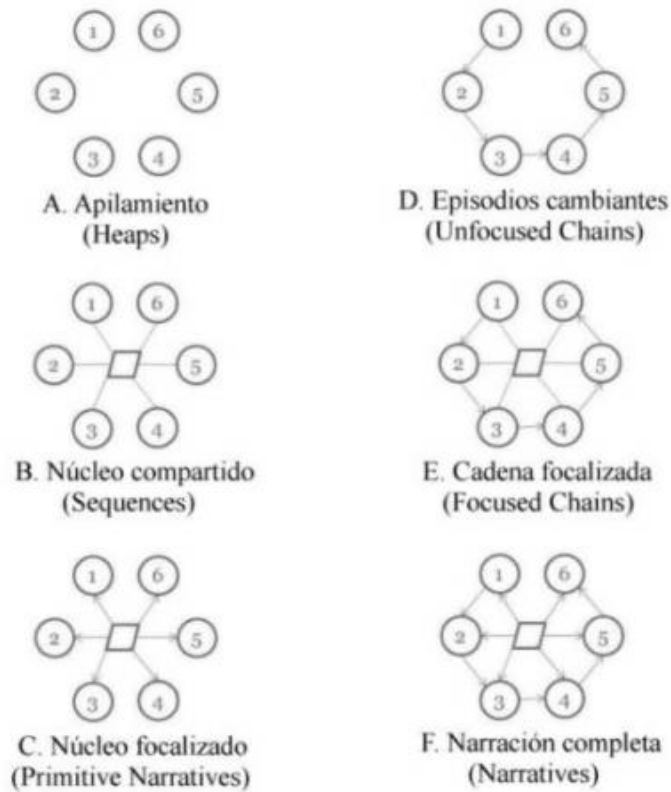


Figura 4. Estructura Narrativa. Fuente: Applebee (1978, p.58)

Otros autores como Kamiloff y Karmiloff-Smith (2005), afirman que los niños y niñas entre dos y ocho años adquieren progresivamente la capacidad de unir eventos conectados entre sí. Así pues, se sabe que los niños y niñas de dos a tres años narran sus historias enumerando las acciones del personaje principal. A partir de los tres años añaden estados físicos, mentales y emocionales de los personajes a las acciones que describen.

Se puede resumir la adquisición de la estructura narrativa y el desarrollo de la perspectiva de los personajes como un proceso evolutivo del niño. Tal y como lo expresa Colomer (2010), los niños y niñas en primer lugar, reconocen las imágenes como sucesos aislados, seguido de una comprensión total de ellas, para llegar a desarrollar una capacidad cada vez mayor de relacionar las acciones de los personajes de la historia. A los seis años suelen dominarla por completo.

Colomer (2010) recoge los siguientes aspectos imprescindibles que se deben considerar al hablar de narraciones infantiles:

- Con el fin de favorecer la comprensión, el texto no debe tener más de dos mil palabras y exponer un argumento repetitivo con personajes muy selectos para facilitar su identificación.

- Es imprescindible dividir las unidades narrativas de forma clara, modificar aquellos elementos que dificulten la comprensión, ocultar al narrador cuando se requiera o añadir algún personaje entre el lector y la historia. Todo ello ayuda a compensar las dificultades de comprensión oral y facilita la lectura autónoma.
- Para entender apropiadamente se necesita unir el realismo y la fantasía, poniendo en juego su imaginación.

En resumen, durante la etapa de Educación Infantil se puede trabajar hasta cierto punto la lectura y la recepción de los textos literarios promoviendo la creatividad y los vínculos afectivos de los niños y niñas (Méndez Anchía, 2006). Es por ello, que la base de la propuesta didáctica diseñada es un álbum ilustrado que atrae al lector, haciéndolo parte de la historia, creando un vínculo afectivo.

1.5.3. Literatura infantil y educación emocional.

Bermúdez (2010) expone que la perspectiva de la educación literaria se ve perfeccionada por la capacidad de relacionar la literatura con la educación emocional, especialmente en el caso de la literatura infantil con los álbumes ilustrados (Colomer, 2005). Más aún, hacer uso de la literatura infantil como base de los proyectos de educación emocional (Margallo, 2012) es una práctica en auge tanto en propuestas de capacitación emocional (Bisquerra, 2016) como en didáctica de la literatura (Altamiro, 2013; Andrés, 2016).

Para este TFG, se parte de la perspectiva de la educación literaria y las recomendaciones hechas por Margallo (2011), por lo que la propuesta parte de dos modelos. El primero señala el *análisis e interpretación de un texto* así como la *estimulación de la creatividad del niño*. Es de carácter holístico, transversal y tiene en cuenta objetivos literarios, lingüísticos y emocionales con intención de fomentar la creatividad e imaginación de los niños y niñas. Todo ello se observa en la intervención didáctica con la puesta en práctica del álbum ilustrado “Los tentáculos de Blef: el miedo”.

El segundo modelo denominado *selección y animación de la lectura*, destaca la creación de una biblioteca de aula que fomente el hábito lector del alumnado.

Por otro lado, Eagleton (2016) plantea que en la teoría literaria la “ilusión” o la “paradoja de la ficción” son empleadas ya sea para vincular realidad y ficción, o para la interpretación de conflictos que el lector puede ver en su propia realidad. Este fenómeno se da al responder emocionalmente a los personajes, hechos ficticios o situaciones, creando una relación entre el

lector (receptor infantil) y el texto. A día de hoy, se destacan las tres hipótesis diseñadas por Johnson-Laird y Oatley (2008) que pretenden explicar las experiencias emocionales que los protagonistas literarios hacen experimentar al lector.

La primera plantea que la literatura ayuda a crear un vínculo emocional con los personajes, haciendo que el lector se identifique con el protagonista y rechace al antagonista de la historia. Es por tanto el reflejo que se produce a través de la empatía (Pérez Guzmán, 2014).

Estudiando la relación entre imaginación, ficción y emoción, Harris (2000) determina que cuando el niño o niña empieza a imaginar las emociones, pensamientos y acciones de un personaje, adquiere múltiples perspectivas. Leslie (1987) los define como “simulacros de la vida”, es decir metarrepresentaciones, colaborando en el proceso de diferenciar la realidad de la fantasía. Según Harris (2000) la imaginación perdura toda la vida.

En la segunda hipótesis, se establece la posibilidad de que la literatura provoque que el lector sienta lo mismo que los personajes. El autor del texto ofrece unas pautas de evaluación basadas en los personajes, adoptando los lectores el papel de reconstruirlos dándoles un sentido.

Los autores defienden en la tercera hipótesis que los recuerdos y vivencias personales condicionan las emociones que el texto genera en el lector. Cuando en el texto se ven reflejados los valores del niño o la niña y sus propias experiencias, se activan los recuerdos de un evento previo similar al que vive el protagonista del relato.

En definitiva, se pretende abordar las tres hipótesis del trabajo emocional a través de la propuesta didáctica diseñada para el aula de 3 años.

1.6. El miedo en la literatura infantil

La literatura de terror consolidada como género a finales del siglo XIX, pretende ser una fuente que favorezca la evasión de los miedos (Martínez de Mingo, 2004). En el imaginario colectivo se encuentran arquetipos míticos propios del folclore y la religión como las brujas, el hombre del saco, etc., pero también aparecen personas reales estereotipadas, personajes marginados de la sociedad como el mendigo o el vendedor ambulante, como describen Morales y del Campo Tejedor (del Campo Tejedor y Morales, 2015; Morales y del Campo Tejedor, 2021), todos ellos denominados como “asustaniños” (Hijano del Río, Lasso de la Vega González, y Ruiz Morales, 2011).

Los monstruos se consolidan como los máximos representantes del miedo, utilizados por la sociedad para asustar u obtener obediencia, especialmente de los jóvenes (Barbar, 2016). Desde una visión antropológica (del Campo Tejedor y Morales, 2015; Morales y del Campo Tejedor, 2021), en toda cultura a lo largo del tiempo la sociedad enseña a temer lo que supone un peligro que desafía los límites establecidos y el estatus ontológico de las personas. El miedo favorece la clasificación moral y cognitiva de lo que está bien y lo que está mal, lo feo y lo bello, lo normal y lo anormal.

Se entiende que cuanto mayor sea el impacto emocional de una experiencia más eficaz será el aprendizaje, por lo que educar al niño a través del miedo se ha convertido en una estrategia universalmente aceptada, adoptando cada cultura sus propios “asustaniños”. Esta práctica es especialmente utilizada durante la primera infancia, a los comienzos de la socialización del niño, cuando es más sencillo inculcar qué hay que sentir, cómo actuar, qué temer y por qué hay que evitar dichas situaciones. Por ello, se puede considerar el miedo como una construcción social, no sólo por su faceta más amenazadora que provoca inseguridades y ansiedades, sino también por su versión más aventurera, permitiendo a las personas explorar mundos fantásticos, prohibidos, nuevos.

Bettelheim (1977) plantea que el miedo centrado en arquetipos es más favorable que el miedo difuso muy presente en niños y niñas, observando en su afrontamiento un fin productivo y positivo que conlleva una recompensa. La psicóloga Emma Kenny afirma que el miedo es una realidad del ser humano, una respuesta natural a momentos cotidianos que ayuda a las personas a desarrollarse.

Siguiendo esta idea, una encuesta a 1.003 padres del Reino Unido realizada por la librería The Book People concluyó que uno de cada tres padres evita lecturas que puedan asustar a sus hijos e hijas. El 78% de los encuestados señaló que los antagonistas ayudan a los niños a identificar el bien y el mal, mientras que el 48% afirmó que eran una herramienta muy útil para conquistar miedos. Lo que deja claro es que infancia, miedo y literatura están muy relacionados (Costa, 2005, FSR, 2007).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se plantean en este proyecto se centran en desarrollar herramientas que nos ayuden a afrontar los miedos infantiles de la forma más sana y efectiva posible.

Para centrar la investigación, debemos preguntarnos qué queremos y podemos medir, dado el carácter subjetivo y variable del miedo. Para poder hacerlo y establecer comparaciones, se ha optado por estudiar la reacción al miedo de los pequeños/as. Pero, con saber cómo reaccionan, no se obtienen respuestas suficientes, por ello los objetivos generales y específicos siguientes enmarcan el propósito de este Trabajo Fin de Grado de forma más concreta.

2.1. Generales

- Identificar y reconocer el miedo propio y ajeno según las expresiones faciales y las reacciones corporales ante una situación concreta.
- Desarrollar herramientas de afrontamiento del miedo que ayuden al alumno/a a regresar a la calma tras un estallido de miedo.
- Fomentar el interés y el disfrute por la lectura, utilizándola como herramienta para reconocer las situaciones de miedo.

2.2. Específicos

- Respetar y reconocer los miedos propios y ajenos, mostrando empatía ante las reacciones a estos.
- Desarrollar una estrategia sencilla que permita gestionar los miedos a través de la literatura reconociendo las situaciones que los causan.
- Identificar miedos arquetípicos y miedos difusos comprendiendo que algunos son irracionales y no significan una amenaza.

2.3. Preguntas de investigación

Basándose en los objetivos generales y específicos anteriormente mencionados, se detallarán a continuación las preguntas de investigación que van a guiar este Trabajo Fin de Grado.

Pregunta 1. ¿Cómo medir el miedo de un niño/a de Educación Infantil?

Según lo expuesto en el marco teórico (Lazarus y Lazarus, 2000), para medir el miedo de un infante necesitamos unas herramientas precisas y estandarizadas que nos indiquen el nivel de temor que experimentan los niños y niñas (Marina, 2007). Para que dichos instrumentos de medición sirvan por igual con todos los sujetos, hay una serie de elementos que se tienen que tener en cuenta a la hora de medir el miedo, de lo contrario cabe plantearse si son fiables estos sistemas.

Pregunta 2. ¿Qué herramientas tienen los niños y niñas de infantil para afrontar sus miedos?

Las estrategias disponibles para afrontar los miedos deben ser diversas y testadas, de modo que en el momento de necesidad les sean útiles (Lazarus y Lazarus, 2000). A este respecto, hay que realizar una cuidadosa selección de aquellos mecanismos de afrontamiento más fiables y saludables, potenciando las prácticas de regulación emocional y vuelta a la calma más recomendadas por expertos para evitar ataques de pánico o ansiedad a largo plazo y de cara a la vida adulta (Torquati y Vazsonyi, 1999).

Pregunta 3. ¿Cómo se puede utilizar la literatura infantil para enfrentar sus miedos?

La literatura puede ser una buena herramienta de identificación y gestión de las emociones si se utiliza adecuadamente, lo que supone hacer un buen análisis del momento y edad del alumnado para poder presentarles un álbum ilustrado idóneo (Colomer, 2005). Abordar el miedo desde un álbum ilustrado requiere preparación y llevar a cabo una profunda investigación de los álbumes disponibles, seleccionando el más adecuado para la propuesta didáctica.

El álbum ilustrado (Colomer, 2005) debe cumplir con una serie de criterios: tener imágenes grandes y con colores atractivos que resulten agradables al lector y le guíen a través del estado emocional de la lectura (oscuros en momentos de tensión, claros en momentos de alivio emocional), además, es importante que los personajes resulten cercanos (un niño/a como protagonista, su madre, su profesor...) de modo que puedan conectar mejor con el problema, y la letra debe facilitar la lectura sin ensombrecer a la imagen.

Tras la propuesta didáctica, es necesario valorar si la puesta en práctica ha sido óptima y, por lo tanto, se observan mejoras en las reacciones y gestión del miedo por parte de los niños y niñas o si es necesario replantear algún punto.

Y por último, hay que tener en consideración si se trata de una metodología adaptable y apta para ser llevada a cabo por docentes, familiares,... con la guía adecuada o se requiere una capacitación previa accesible únicamente a educadores (Torquati y Vazsonyi, 1999).

3. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

3.1. Diseño de la investigación

La investigación se centra en obtener información acerca de los miedos que acechan a niños y niñas de 3 años y poder gestionarlos.

Se ha recurrido, para ello, a la metodología de investigación-acción, concepto establecido por Kurt Lewin en la década de los 40. Trata de integrar la experimentación más científica con la acción social, entrando en un proceso cíclico de investigación, acción y análisis de resultados (Kurt Lewin, 1946, 1952, citado por Bausela, 2004).

En concreto, el presente TFG sigue el modelo de Latorre (2003) en el cual se siguen los pasos: planificación, acción, observación y reflexión. Está formado por fases de diagnóstico, intervención didáctica, evaluación y conclusiones. La figura 5 muestra las fases de este trabajo.

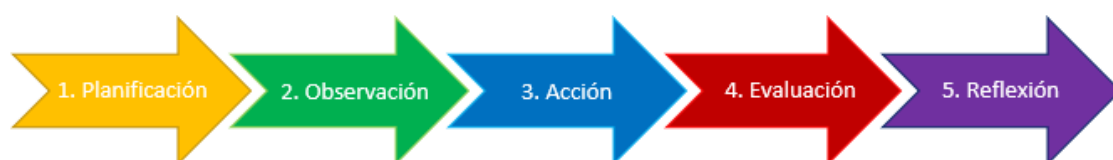


Figura 5. Fases del presente TFG

Adaptada esta metodología al TFG, se pretende obtener datos sobre la tipología de los miedos infantiles y la intensidad de estos. Se ha recurrido, para ello, a distintas herramientas de etnografía educativa (Álvarez, 2011), como se detalla en el epígrafe siguiente. A través de encuestas diseñadas para familiares y alumnado, cada cual hecha específicamente pensando en el encuestado, y la entrevista a la tutora, se pretende reunir información necesaria e importante de cara a desarrollar la propuesta didáctica enfocada a identificar los miedos y desarrollar estrategias de afrontamiento.

Esta propuesta didáctica o intervención está fundamentada en el uso de una biblioteca de aula de álbumes ilustrados infantiles que abordan dicho afrontamiento.

3.2. Diagnóstico: etnografía educativa

Para poder establecer la etnografía educativa de este proyecto, primero hay que entender qué es este concepto. Una definición extendida es la del psicólogo Anthony Giddens (2004), que entiende la etnografía como “el estudio directo de personas y grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social” (2004:810).

Serra (2004) es uno de los autores que explica en qué consiste la etnografía educativa, planteando que un requisito fundamental para obtener una buena etnografía es realizar un trabajo de campo en el que se mantenga contacto directo con los sujetos, pudiendo así recopilar datos sobre el terreno. Serra (2004) destaca que “la presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes” (pag. 167-168).

El propósito de este trabajo es realizar una investigación práctica que ayude a los niños y niñas del aula de 3 años a desarrollar alguna estrategia efectiva para afrontar el miedo a través de un álbum ilustrado. Para ello se dispone de 5 semanas en el aula, en las cuales se lleva a cabo la recopilación de la información y la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

El procedimiento que se ha seguido en este trabajo de campo, se ha basado primero en la recopilación de información obtenida de cuatro fuentes implicadas en el día a día de los sujetos: los familiares, la tutora, la propia observación y, por supuesto, la aportación de los propios sujetos a través de entrevistas y encuestas.

Seguidamente, se ha diseñado una propuesta didáctica que pretende dar respuesta a los problemas observados tras la triangulación de todos los datos recopilados. Con la propuesta, se observa diariamente la evolución de los sujetos y sus respuestas a las actividades y situaciones planteadas, recogiendo más información en el proceso. Finalmente se realiza una valoración de la eficacia de la intervención comparando la conducta previa y posterior a la propuesta didáctica.

Tal y como propone Serra (2004) hay que realizar una *descripción densa* de todas aquellas observaciones significativas para el estudio que ayuden a contextualizar y comprender las situaciones particulares de los sujetos.

3.3. Contextualización y muestra

3.3.1. A nivel grupal

Esta investigación se ha puesto en práctica en un centro escolar concertado de Pamplona, en concreto, en una clase de 17 niños y niñas de entre 3 y 4 años, durante la primavera del curso 2021-2022. A consecuencia del COVID-19 el aula cuenta con una ratio menor a la usual.

Es un aula en la cual la tutora es la figura de referencia del alumnado, puesto que pasa casi toda la jornada escolar con la clase. Las únicas excepciones son una docente que acude para

facilitar los descansos de la tutora y una especialista en inglés que actúa como refuerzo al inglés impartido por la docente titular.

La clase está formada por 10 niñas y 7 niños. Algunos de ellos ya con 4 años, de los cuales dos, un niño y una niña, no han participado en la propuesta por ausencia en el centro durante este período. Todo el grupo habla castellano, con una excepción donde la lengua materna es el inglés, por lo que las preguntas se realizarán en dicho idioma facilitando así la comprensión de las imágenes de la encuesta diseñada para el grupo.

La nacionalidad de la mayor parte del grupo es española, con la excepción del sujeto 8, ya mencionado, que procede de Nigeria. Por otro lado, los sujetos 3, 6, 9 y 17 tienen ascendencia de países de América del Sur.

Los distintos comportamientos y actitudes de cada individuo se aprecian en las actividades y espacios en las que los menores se desenvuelven, sus relaciones sociales, su personalidad y autonomía enmarcan sus temores, algunos comunes, otros propios, tal vez motivados por algún suceso particular. Así pues, la diversidad del grupo y de los distintos estados de madurez de sus miembros, anticipa una respuesta muy variada, aunque con algún elemento común propio de la edad.

Se trata de un grupo que necesita mucho movimiento y por lo tanto actividades cortas que no superen los 20 minutos a no ser que puedan moverse. La mayor parte del grupo aún es bastante inmaduro, con poca capacidad de espera, pero muy motivados y participativos a la hora de realizar actividades.

El nivel socioeconómico del aula es diverso, hay familias de un nivel medio-alto y otras que denotan un nivel más bajo. Esto se debe a la localización del centro escolar, situado en el cruce de dos barrios muy distintos socioeconómicamente hablando.

3.3.2. A nivel individual

Las características del alumnado se describen en la tabla adjunta con motivo de conocer mejor a los niños y niñas de los que surgen los datos de la investigación y en los que se basa la planificación de la propuesta didáctica. (Ver anexo 1)

3.4. Herramientas para la obtención de los datos

A lo largo de este trabajo se han utilizado diferentes métodos para recabar la información necesaria para llevar al aula una propuesta adecuada a las necesidades que ésta presenta, teniendo en especial consideración aquellos niños y niñas con miedos más notorios. Para ello, y siguiendo las indicaciones de Méndez Carrillo (2013), quién propone muy diversas

herramientas para llevar a cabo una investigación, se han seleccionado las más adecuadas para esta propuesta didáctica, teniendo en cuenta el grupo aula de 3 años.

Durante este trabajo se ha contado con la colaboración de familias, la docente, y los niños y niñas de 3 años. Con cada grupo se ha hecho uso de un instrumento concreto con el fin de ser el más adecuado a la hora de recabar información real y lo más exacta posible: una encuesta para las familias, una entrevista a la tutora, una encuesta basada en imágenes y en el sistema de semáforo para los niños y niñas, y una parrilla de observación.

La versión española de Valiente et al. (2010) del *Cuestionario de miedos para niños* de Gullone y King de 1992 ha sido la base para realizar la encuesta quién rellenado las familias con el fin de conocer su percepción sobre los miedos y la intensidad de estos que tienen sus hijos e hijas.

Según éste cuestionario estandarizado, existen 33 items destacables que abarcan diferentes temáticas: oscuridad, ruidos fuertes, seres imaginarios, temas médicos y sociales,... También tiene en cuenta, el nivel de intensidad de cada uno de ellos, por lo que en la encuesta realizada a las familias, ha sido un dato importante de conseguir, al igual que conocer las reacciones entre el miedo.

A través de una entrevista a la tutora, se han conocido datos sobre su opinión acerca de la importancia de la educación emocional, las herramientas y metodologías que ella pone en práctica diariamente, y las situaciones concretas de niños y niñas cuando tienen miedo.

La encuesta realizada a los niños y niñas de 3 años se ha basado en el cuestionario anteriormente mencionado, pero realizando ciertas modificaciones con el fin de ser más sexual y comprensible para ellos. Mediante el uso de imágenes que ilustran objetos, series y momentos que provocan miedo en la infancia, se ha utilizado el sistema de semáforo (amarillo, naranja y rojo) para indicar la intensidad del miedo. Las encuestas a los niños y niñas se han realizado de forma individual y prestando especial atención a sus reacciones y comentarios a la hora de responder, con el fin de prevenir momentos de angustia.

Por último, se ha realizado una parrilla de observación basada en comportamientos dentro del aula, patio y sala de psicomotricidad que den información sobre posibles temores en el alumnado y la necesidad de este de tener cerca una figura de apego seguro, en este caso la tutora. Para más información ver el anexo 2.

3.5. Resultados del diagnóstico sobre miedos

3.5.1. Resultados de la encuesta a las familias

En la encuesta otorgada a los familiares de los niños y niñas en los que se centra y fundamenta esta investigación, se ha tratado de conocer la respuesta a una serie de preguntas imprescindibles a la hora de entender los miedos y las reacciones de los infantes.

Entre estas preguntas, la principal es ¿A qué le temen los niños y niñas?



Figura 6. ¿A qué le temen los niños y niñas? (Encuesta a familiares)

Como se puede observar, la oscuridad, con un 17% de votos, es un miedo muy extendido, que surge en la infancia y, en numerosas ocasiones, no desaparece en nuestra adultez. Es un miedo clásico que puede surgir incluso estando acompañados o en un entorno familiar en el que, de normal, nos sentimos seguros. El miedo a dormir solos/as está relacionado con la oscuridad, por lo que no es extraño que también esté muy extendido, con un 11,1% de la clase seleccionándolo.

Siendo tan pequeños/as temer a los monstruos es muy propio de la edad, así como los procedimientos médicos, como las vacunas, por lo que no es de extrañar que sea la respuesta del 9,5% de los encuestados/as.

En el lado opuesto, los aviones, la sangre y conocer gente no parecen ser un motivo de temor, probablemente debido a la edad tan temprana de los niños y niñas de la muestra, que nunca han ido en avión o para los que caerse es más angustiante que sangrar, y conocer gente es muy común en los parques infantiles.

Otra de las preguntas realizadas trata de enfocar el nivel de miedo que experimentan los niños y niñas, puesto que no todos los miedos nos provocan la misma reacción. A estos temores extremos se les ha dado un nivel de alerta roja.

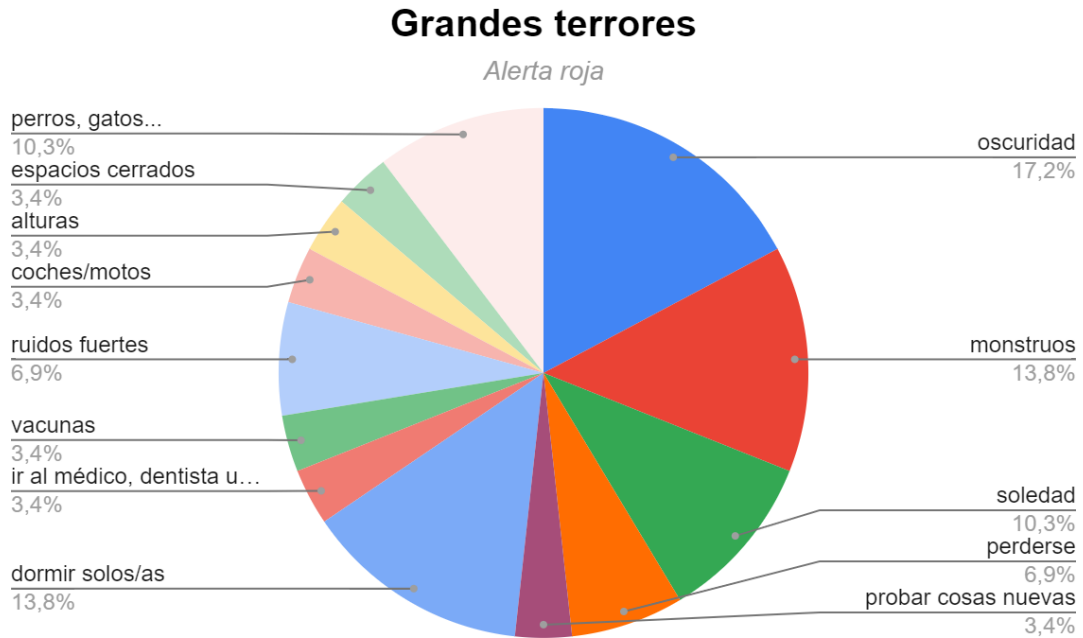


Figura 7. Grandes terrores (Encuesta a familiares)

La oscuridad, como se comenta anteriormente, es un miedo muy extendido, y además, uno que provoca gran temor al 17% de la clase. Seguido muy de cerca los monstruos y dormir solos/as, con casi un 14% cada uno.

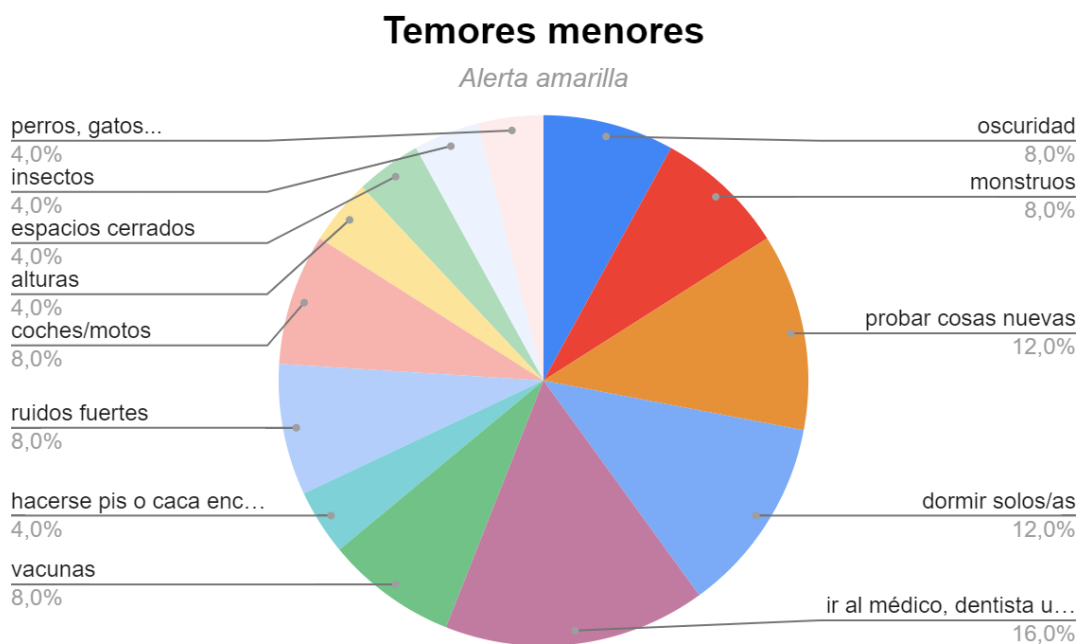


Figura 8. Temores menores (Encuesta a familiares)

Por el contrario, los miedos que los familiares consideran que provoca menos temor en sus hijos/as son los relacionados con procedimientos médicos con un 16%, tal y como se ve en el gráfico.

Una vez conocidos los miedos que acechan a los infantes, queda establecer ¿Cómo reacciona ante una situación que les asusta?



Figura 9. Reacciones ante el miedo (Encuesta a familiares)

A esta cuestión, la respuesta más extendida con un 32'5%, es buscar las figuras de apego, ya sean los padres, las madres, hermanos mayores, abuelos/as o el docente. La búsqueda de seguridad es la respuesta más esperada, así como el llanto, siendo una respuesta fisiológica principal ante el miedo.

Por el contrario, las reacciones más extremas como temblar o hiperventilar, propias de entrar en pánico o de un ataque de ansiedad, no están presentes en niños y niñas tan pequeños, aunque sí surgen en niños más mayores y, sobre todo, en adolescentes y adultos.

En el anexo 3 se pueden ver todos los gráficos obtenidos de la encuesta a las familias.

3.5.2. Resultados de la entrevista a la tutora

La entrevista a la tutora ha permitido recoger información más puntual de ciertos niños y niñas, así como tener una visión más global de los miedos a nivel de grupo. Para obtener datos

relevantes, se han establecido una serie de cuestiones que abarcan temas más personales, como su opinión respecto a la importancia de la educación emocional en educación infantil, y temas más concretos del grupo, como casos puntuales de reacciones de miedo en algún alumno/a.

Tras 4 años como docente en la etapa de infantil, la tutora aboga por la gran importancia de educar emocionalmente a los niños y niñas desde edades muy tempranas, de ese modo serán “más felices y seguros de sí mismos y sabrán adaptarse a las diferentes situaciones por las que les irá llevando la vida.”

Los recursos utilizados por la docente son, principalmente, el cuento del monstruo de colores, con el cual puede trabajar la identificación y expresión de las emociones de una forma sencilla y visual para niños/as tan pequeños. A través del cuento mencionado, ha creado una rutina en la que cada mañana cada niño y niña en asamblea expresa cómo se siente y coloca su foto en el tren del monstruo de colores, ya sea en el monstruo amarillo de la alegría, en el monstruo azul de la tristeza, el monstruo rojo de la ira o el monstruo de colores de la confusión, pudiendo explicar por qué se sienten así si quieren.

También considera que “no existe una metodología única para trabajar las emociones en el aula. Lo mejor es conocer bien a tus alumnos e ir ofreciéndoles los recursos y la ayuda que vayan necesitando, para que, poco a poco, vayan identificando y gestionando mejor sus emociones”.

En cuanto al miedo en su alumnado, destaca el miedo a quedarse solos, a la oscuridad, a determinados animales, a las alturas, a caerse por las escaleras y a los ruidos fuertes, viéndolas especialmente en las visitas a entornos nuevos en el centro los lugares más oscuros y en las escaleras.

La docente destaca a 4 alumnos por haber mostrado miedos muy concretos. Entre ellos el Sujeto 1 que manifestó miedo por los ruidos fuertes durante el chupinazo en las fiestas del colegio; el Sujeto 16 teme quedarse solo y, por lo tanto, demanda mucho la compañía del adulto; el Sujeto 8 expresa su miedo a través de la ira, debido a una falta de comprensión del idioma puesto que es de habla inglesa.

Y, el Sujeto 10 es considerada la más miedosa de la clase, puesto que en muy diversas situaciones ha buscado la protección del adulto, con miedo de “que alguien le empuje por las escaleras y se caiga, miedo y agobio cuando está en lo alto del tobogán con muchos niños, miedo al ver al lobo en el cuento de “Los tres cerditos” y miedo al subirse a un banco y caminar por él para trabajar el equilibrio”.

Para ver la entrevista completa ver anexo 4.

3.5.3. Resultados de la encuesta a los niños y niñas

Las encuestas realizadas individualmente al alumnado de 3 años han dado los siguientes resultados destacables.

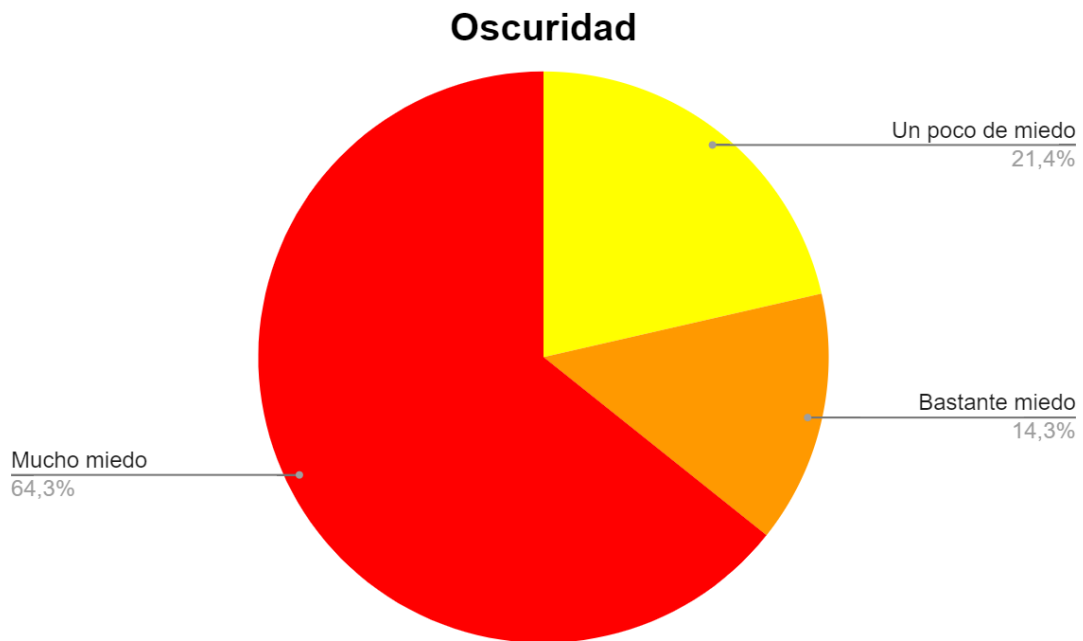


Figura 10. Miedo a la oscuridad (Encuesta al alumnado)

El miedo a la oscuridad, tan propio de niños y mayores, genera una reacción de gran temor en más del 64% del alumnado.

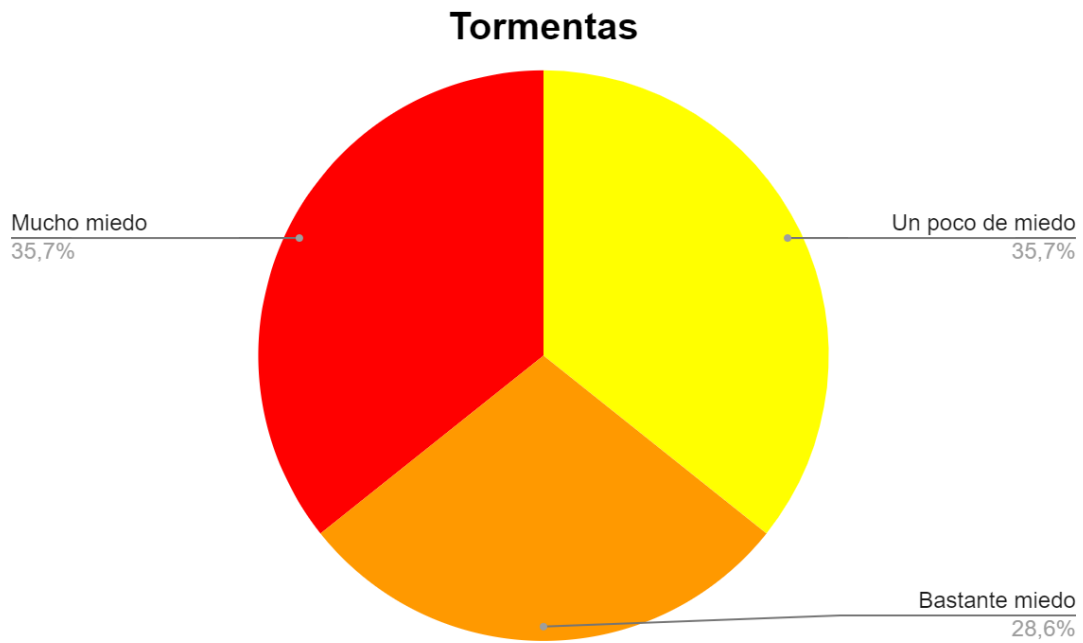


Figura 11. Miedo a las tormentas (Encuesta al alumnado)

La reacción a las tormentas está dividida en su mayoría entre los que sienten mucho miedo y los que apenas se inmutan por ellas, con un porcentaje de un poco más del 35% cada uno.

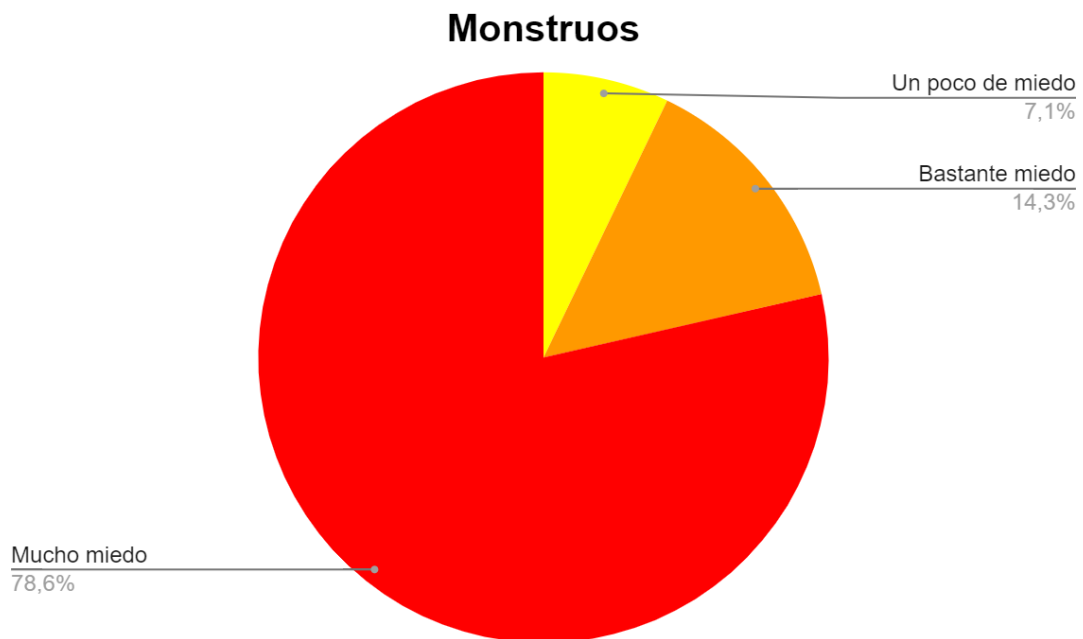


Figura 12. Miedo a los monstruos (Encuesta al alumnado)

Los monstruos, típico miedo infantil, se destaca porque más del 75% de los niños y niñas reaccionan con llanto y necesidad de consuelo de las figuras de apego seguro.

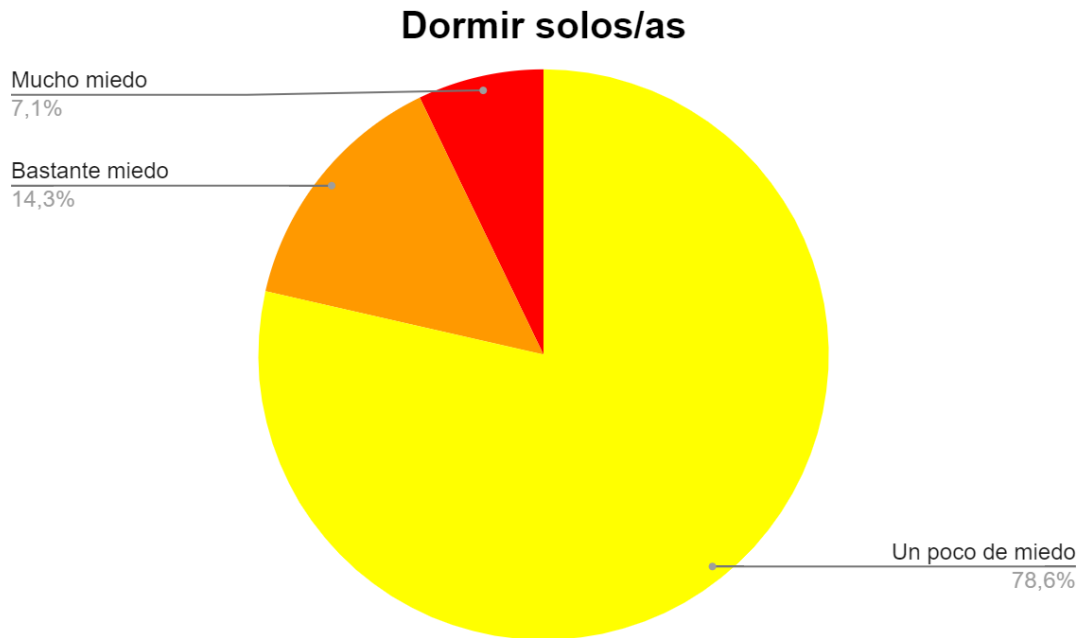


Figura 13. Miedo a dormir solos/as (Encuesta al alumnado)

En oposición al gráfico de los monstruos, como se muestra en este, dormir solos/as no produce grandes miedos en el 78% de los niños y niñas que duermen en sus propias habitaciones, aunque eso no impide que los terrores nocturnos les asusten.

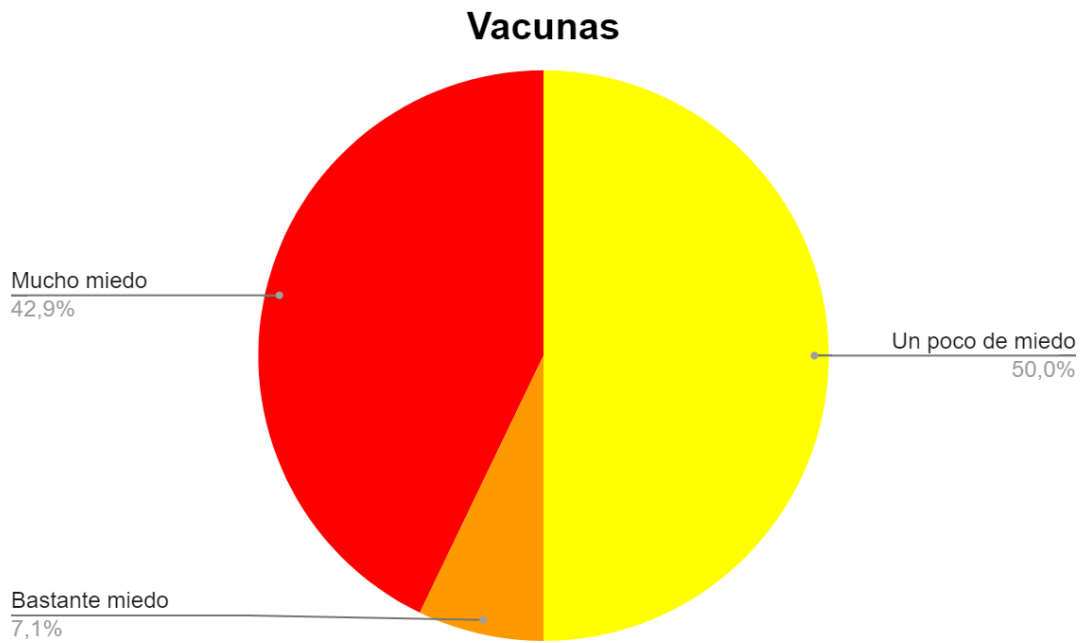


Figura 14. Miedo a las vacunas (Encuesta al alumnado)

Los procedimientos médicos, como las vacunas, tienen reacciones mixtas, de gran terror y de nerviosismo controlado, variando entre el 50% y el 40% de los votos.

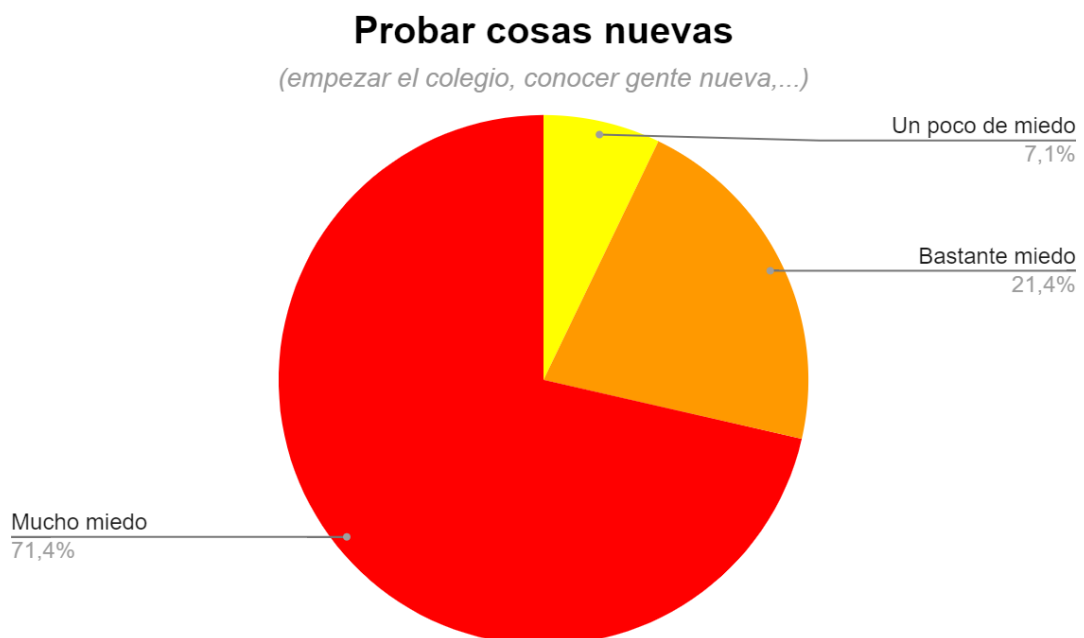


Figura 15. Miedo a probar cosas nuevas (Encuesta al alumnado)

Al 71% de los niños y niñas encuestados les da mucho miedo probar cosas nuevas, especialmente cuando se trata de conocer gente o ir a lugares nuevos sin la seguridad de las figuras de apego, como ocurrió a principio de curso cuando empezaron el colegio por primera vez.

En el anexo 5 se añaden el resto de gráficos obtenidos de la encuesta al alumnado.

3.5.4. Resultados de la parrilla de observación

Los resultados obtenidos de la parrilla de observación se pueden ver en los siguientes gráficos, y con más detalle en el anexo 6. Los datos se han obtenido en base a observaciones en los tres entornos más comunes dentro del centro: el aula, la sala de psicomotricidad y el patio. En ellos surgen distintas situaciones que pueden provocar miedo en los niños y niñas, ya sea la separación, situaciones percibidas como de riesgo o conflictos, entre otras. Todos estos datos han sido previamente recogidos en una tabla, disponible en el anexo 7.

Comenzando con aspectos visibles en el aula, se puede destacar *la separación con las familias*, momento que a día de hoy, casi terminando el curso, aún supone un momento de ansiedad para algunos niños y niñas, en especial para el sujeto 5, con quien cada día hay que razonar y en última instancia abrazar mientras se despide de su madre llorando.

Teme la separación con algún familiar (madre, padre, ...)

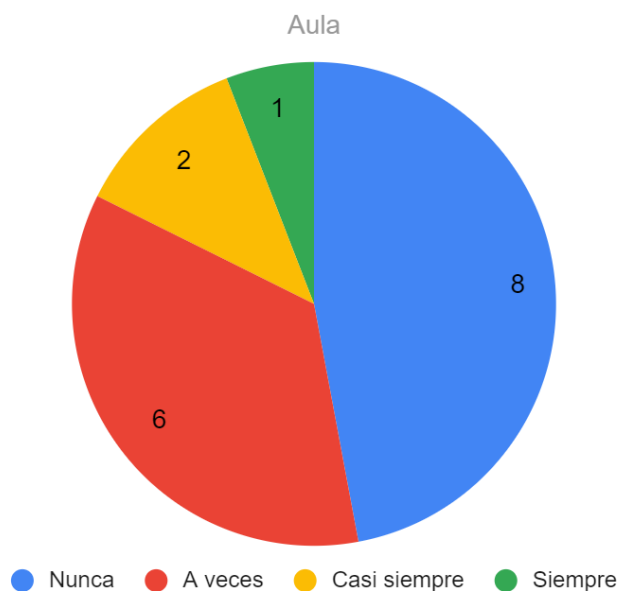


Figura 16. Teme la separación con algún familiar (Parrilla de observación)

La búsqueda de la aprobación de la tutora, al realizar alguna tarea, implica que el miedo a hacer algo mal o no saber realizar una tarea hace que los Sujetos 1, 2, 5, 6, 7, 11 y 15 pregunten casi siempre si han hecho bien lo que se les pedía, y que los Sujetos 10 y 16 lo pregunten regularmente.

Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas



Figura 17. Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas (Parrilla de observación)

Hay niños y niñas que *necesitan saber si hay un adulto cerca* para sentirse seguros en un espacio, en este caso, los Sujetos 2, 6, 7, 11, 12 y 15 mantienen en su mira a la tutora y preguntan a dónde ha ido en cuanto la ven desaparecer un momento. En el caso de los Sujetos 6, 10 y 17, se mantienen cerca de la tutora incluso cuando están jugando y no parecen estar prestando atención a su entorno.

Necesita la presencia del adulto cerca (siempre en la mira)



Figura 18. Necesita la presencia del adulto cerca (Parrilla de observación)

En la sala de psicomotricidad se destaca el miedo a realizar actividades que puedan percibirlos como de riesgo, ya sea a caerse o a no saber realizarlas correctamente. En este caso, se observa que la gran mayoría no tiene problema en “arriesgarse” o no lo perciben como tal, mientras que los Sujetos 1, 5, 6, 7, 10 y 11 ven en actividades como los zancos o los saltos un riesgo de caída y daño, aun cuando ya han experimentado previamente la actividad y conocen el mínimo daño que pueden hacerse cayendo en colchonetas.

Evita las actividades de mayor riesgo (equilibrios, saltos, zancos, balones, ...)

Psicomotricidad

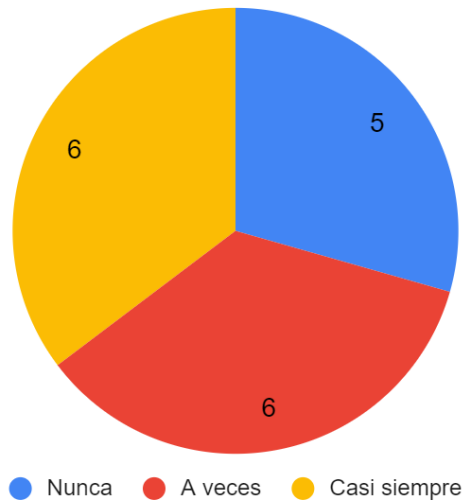


Figura 19. Evita las actividades de mayor riesgo (Parrilla de observación)

El momento del patio supone estar en un entorno menos controlado y, por lo tanto, toda actividad que realizan es por placer y con libertad absoluta, lo que supone un mayor índice de problemas. Los sujetos 12 y 15 se destacan por no percibir el peligro al saltar hasta cuatro escalones o por jugar a revolcarse en el suelo sin miedo a golpearse, corren sin mirar a su alrededor y no miden la fuerza al agarrarse, lo que suele terminar en problemas. Por el contrario, los Sujetos 1, 2, 5, 6 y 10 evitan a toda costa dichas situaciones, mostrándose muy molestos si perciben cierta agresividad en su entorno y acudiendo al docente si lo requiere.

Se enfrenta a situaciones de riesgo (juegos agresivos, colgarse de los columpios, saltar desde lugares altos)



Figura 20. Se enfrenta a situaciones de riesgo (Parrilla de observación)

Con 3 años los juegos se malinterpretan con facilidad, lo que uno considera jugar, otro lo puede entender como empujar y razonar que nadie ha pretendido hacerle daño es complicado. Los Sujetos 2, 4, 5, 6, 10 y 16 tienden a acudir a la docente con asiduidad ante situaciones ya sean problemáticas o percibidas como tal, aunque sean mínimas.

Acude al adulto ante algún problema o conflicto

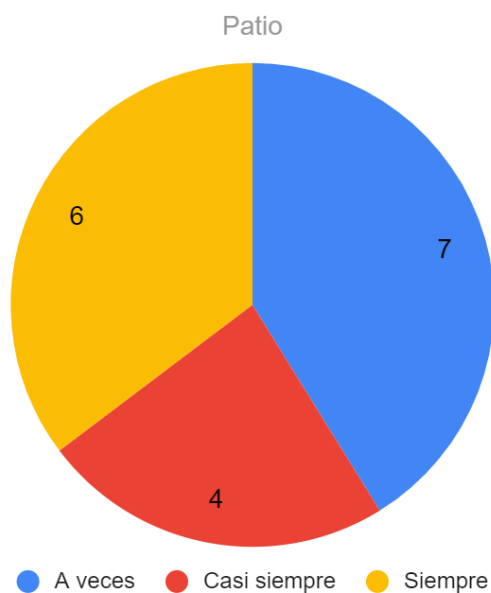


Figura 21. Acude al adulto ante algún problema o conflicto (Parrilla de observación)

Los sujetos 6, 12 y 17 tienden a acudir al adulto en algún momento todos los recreos, optando por no jugar con sus iguales para quedarse hablando o jugando con la docente, necesitando ese vínculo y atención.

Recurre a la compañía del adulto con frecuencia



Figura 22. Recurre a la compañía del adulto con frecuencia (Parrilla de observación)

3.5.5. Triangulación de resultados

Tras recopilar los datos de las encuestas a familiares y alumnado, la entrevista con la tutora y la parrilla de observación, se analizarán a continuación los resultados obtenidos, con el fin de precisar aquellos aspectos que coincidan y aquellos que difieran.

En primer lugar, tanto la encuesta a las familias como la realizada al alumnado, resaltan el miedo a la oscuridad como un temor importante dentro del grupo. Asimismo, la tutora en su entrevista también lo menciona como uno de los miedos más recurrentes en el aula. No es de extrañar que así sea, puesto que muy diversos autores (Méndez Carrilo, 2013; Berazaluce y Diego, 2003; Pérez Grande, 2000; Ferrerós, 2008), señalan que entre los tres y cuatro años, el miedo a la oscuridad es un temor destacable.

Las familias contestan que el temor a la oscuridad es uno de intensidad media-alta, exceptuando a los sujetos 4, 10 y 13, de los que señalan que no les supone un problema. Estas

valoraciones coinciden con los resultados de la encuesta hecha a los niños y niñas en el caso de los sujetos 4 y 13, pero no con la respuesta del sujeto 10, quien afirmó que la oscuridad le da mucho miedo, lo que coincide con las observaciones de la tutora, que enfatiza los diversos temores de este sujeto.

Según lo visto durante la propuesta didáctica y a lo largo de la estancia en el aula, se puede decir que los sujetos 4 y 13 no muestran signos de temor a la oscuridad, mientras que el sujeto 10 recurre al adulto en estas ocasiones; en concreto, durante la actividad de "Sombras en la oscuridad".

El resto de familiares coincide con los sujetos en señalar que, en efecto, les aterroriza la oscuridad. Aunque, como se señala más adelante durante la propuesta didáctica, no muestran un nivel de miedo de intensidad alta si se recurre a la oscuridad para realizar un juego de adivinanzas, exceptuando al sujeto 10.

Hay miedos inevitables que aparecen y perduran a lo largo de la vida (Heiliger, 1988): miedo a la oscuridad, a lo desconocido, al abandono, a la soledad... Estos dos últimos, íntimamente relacionados, son temores que destacan los familiares, el alumnado y la docente por igual. La tutora señala un momento concreto en el cual el sujeto 16 se quedó solo y asustado, así como la necesidad de atención y apego que requiere del adulto. Sin embargo, en la encuesta a los familiares queda señalado que la soledad no la consideran un desencadenante del miedo en este sujeto. En un punto intermedio entre la tutora y los familiares, el Sujeto 16 apunta en la encuesta que sitúa la soledad en un miedo de nivel intermedio.

En el caso de los sujetos 2, 7 y especialmente el sujeto 5, coinciden las respuestas de la tutora y las observaciones realizadas en el aula, en que los momentos de separación son emocionalmente difíciles, generando mucho estrés y una respuesta de miedo intenso al abandono familiar, algo que las madres de los tres sujetos han confirmado en más de una ocasión.

Por otro lado, las familias señalan el miedo a dormir solos como un temor de gran intensidad, mientras que en las encuestas realizadas a los niños y niñas, queda reflejado que, exceptuando posibles pesadillas, no tienen problemas para dormir solos/as en sus habitaciones. Únicamente los sujetos 2 y 5 coinciden con sus familias al afirmar que les da miedo dormir solas.

Por el contrario, en el caso de los monstruos, tanto niños y niñas como familiares lo marcan como un miedo de alto nivel, coincidiendo en casi todos los casos la valoración de las familias con la del alumnado. Hay 2 excepciones en este asunto. El sujeto 10 señaló en la

encuesta, y se ha confirmado con las anotaciones de la tutora y las respuestas en la propuesta didáctica, que los monstruos le causan un gran temor, en oposición a lo señalado por los familiares, quienes no han marcado los monstruos como motivo de miedo en el sujeto 10.

El otro caso en desacuerdo es el del sujeto 2, quien afirma tener mucho miedo a los monstruos y ha compartido abiertamente sus temores durante la propuesta, pero en la encuesta a los familiares no queda reflejado este miedo.

Tal y como señala Heiliger (1988), el miedo a lo desconocido está muy presente en las personas, independientemente de su edad. Este es el último miedo destacable y en el cual se basa la propuesta didáctica. En concreto, miedo a probar cosas nuevas, como por ejemplo empezar el colegio por primera vez.

Siguiendo las anotaciones de la tutora, y comparándolas con los resultados de la encuesta de los niños y niñas, se destaca este miedo, siendo uno muy reciente para ellos/as. Es un hito importante y ha causado un gran impacto en su vida. Aunque las familias no lo destacan en la encuesta como un miedo de alto nivel de alarma, sí han apuntado en varias ocasiones lo difícil que fue al inicio de curso y el miedo que tenían, especialmente los sujetos 2, 5, 6, 8, 10, 11 y 12.

Para concluir, aunque los resultados de la encuesta a familiares no han resaltado el miedo a hacer cosas nuevas, sí que ha quedado claro, con las aportaciones de la tutora, las observaciones y la encuesta a los niños y niñas, que es un miedo destacable y muy presente en 1º de Infantil, el curso sobre el que versa este trabajo.

En resumen, los miedos presentes en este grupo, según la encuesta realizada, permiten dividir al alumnado en dos. Por un lado, aquellos con bajos niveles de miedo, es decir, aquellos que han señalado un nivel bajo de temor en la mayoría de los ítems registrados en la encuesta. En este grupo se encuentran los sujetos 4, 9, 12, 13, 14, 16 y 17; destaca el sujeto 4, con 15 de los 16 miedos rastreados marcados como de bajo nivel.

En el otro lado, se sitúa el grupo con un nivel medio-alto en la mayoría de los ítems seleccionados para la encuesta. Los sujetos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 y 15 han marcado más de 9 de los 16 temores registrados en la encuesta como miedos de nivel medio-alto. Los sujetos más destacables son el 5 y el 10, con 10 de los 16 miedos marcados como nivel medio-alto.

Cantidad de miedos en los niños y niñas

Altos niveles de miedo vs. bajos niveles de miedo

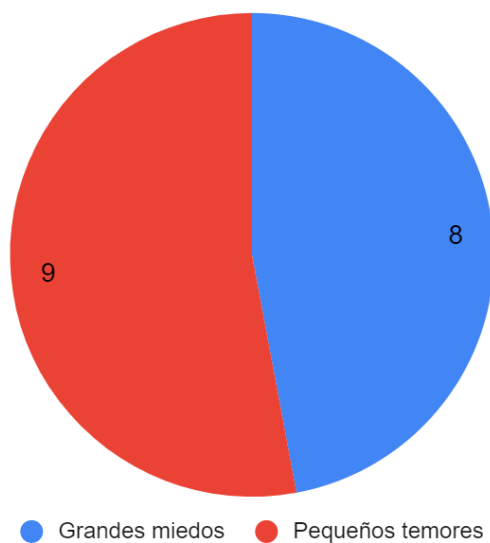


Figura 23. División del alumnado según el nivel de miedo en la mayor parte de los temores registrados.

Respecto al miedo a probar cosas nuevas, antes de la propuesta, el grupo se divide en aquellos que experimentaron un gran temor al empezar el colegio, y aquellos que se acostumbraron a la nueva dinámica con facilidad. En este último grupo se encuentran los sujetos 4, 9, 13, 14, 16 y 17.

Al comienzo de la propuesta, los sujetos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 15 aún tenían momentos de intranquilidad al venir al colegio, especialmente los sujetos 2, 5, 7 y 10. Esto se puede observar en la siguiente gráfica y comparar con los resultados tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica al final de la intervención.

Miedo a probar cosas nuevas antes de la propuesta

Empezar el colegio por primera vez

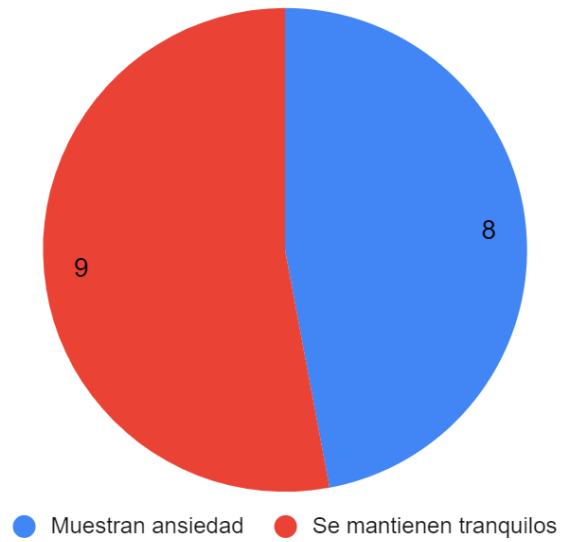


Figura 24. Número de niños y niñas que muestran miedo al empezar el colegio

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Reflexión inicial

La siguiente propuesta didáctica pone en práctica la metodología diseñada para afrontar los miedos en infantil a través de la literatura. Concretamente, siguiendo una secuencia de actividades en torno a un álbum ilustrado elegido por plantear una situación real y muy reciente para el alumnado al que está dirigido. Esto lo hace apto para ayudar a los niños y niñas de 3 años a desarrollar herramientas saludables y efectivas de afrontamiento del miedo.

De acuerdo con lo anteriormente explicado, se desarrollarán una secuencia de actividades ordenadas siguiendo el siguiente criterio de clasificación, ser necesarias para identificar los conocimientos previos del alumnado, ser de utilidad durante la lectura expresiva del álbum ilustrado, o ser una valoración o resumen de los aspectos importantes surgidos durante la lectura previa.

4.2. Diseño de la propuesta

4.2.1. Biblioteca de aula agrupada por temáticas



Figura 25. Mosaico de las portadas de los álbumes ilustrados de la biblioteca de aula

La biblioteca de aula seleccionada recoge una serie de álbumes ilustrados enfocados en miedos propios de la infancia, algunos de los cuales se verán a continuación, entre ellos el elegido para trabajar en este proyecto. (Anexo 8)

El álbum seleccionado pertenece a una colección llamada “Los tentáculos de Blef”, en la que cada libro trata una emoción distinta en relación con una situación propia de la infancia, en este caso, el cuento elegido es el miedo, concretamente el miedo que tiene el protagonista por empezar el colegio. La ficha técnica se puede encontrar en el anexo 9.

Los miedos recogidos en esta biblioteca de aula se basan en: probar cosas nuevas, como ir al colegio por primera vez como nos cuenta “Los tentáculos de Blef”; miedo a quedarse solo o a ruidos extraños como le ocurre a “Gato Guille y los monstruos”; temor a lo desconocido al vivir una aventura con “Jorge y el pequeño caballero”; miedo a las tormentas como los protagonistas de “Una tormenta de miedo”; y “La jirafa Timotea” nos cuenta sobre su miedo a ser diferente y que se rían de ella. Pero el tema por excelencia es el miedo a los monstruos a los que los niños y niñas se enfrentan de la mano de “Sara y Ulises” y “Mi monstruo y yo”,... Todos ellos son temores que han sido recogidos en la encuesta previa al proyecto.

4.3. Herramientas de valoración y evaluación

Para evaluar y valorar el proyecto, se han utilizado varias herramientas, con el fin de conocer si se han alcanzado los objetivos establecidos.

4.3.1. Herramienta de valoración del alumnado

La valoración del proyecto por el alumnado se realiza a través de un saco de las emociones en el que, tras cada actividad, cada niño y niña personalmente elige una pegatina de acuerdo a su grado de satisfacción.

Las pegatinas seleccionadas se basan tanto en el sistema del semáforo como en las caras emocionales, combinando ambas. De ese modo, si la actividad les ha gustado colocan en el saco una carita verde contenta, mientras que si no les ha gustado la actividad colocan una carita roja descontenta.

Tras cada valoración, se les pregunta individualmente qué les ha gustado o qué no les ha gustado, dependiendo de su valoración. Debido a la edad del grupo (3 años), el formato de valoración ha pretendido ser lo más sencillo posible a la vez que riguroso, es por ello que únicamente se les pide valorar en positivo o en negativo, sin intermedios ni valoraciones ambiguas. Para ver la tabla que recoge todas las valoraciones ir al anexo 10.

4.3.2. Herramienta de evaluación

Para evaluar la propuesta didáctica se ha diseñado una parrilla de observación en la que se recogen los aspectos fundamentales que indican si los objetivos se han completado (C), están en proceso (EP) o no se ha podido calificar por ausencia del alumno/a en una actividad en concreto (SC). En la siguiente tabla se ven los items mencionados, así como en el anexo 11.

ÍTEMS/SUJETOS	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 10	S. 11	S. 12	S. 13	S. 14	S. 15	S. 16
Comparte y explica de forma clara sus miedos															
Expresa a través del dibujo sus temores															
Reconoce los rasgos que caracterizan al miedo															
Muestra moderación en sus reacciones ante los seres y objetos que teme durante el juego															
Clasifica miedos reales y de fantasía															
Reconoce aquellos miedos que no son reales y reflexiona sobre su incapacidad para hacerle daño															
Comparte experiencias previas de miedo y la utilidad de un peluche como objeto de seguridad/consuelo															
Participa activamente en la representación teatral															
Ordena la secuencia de sucesos de forma clara y lógica															
Muestra respeto por los miedos de los demás															
Respeto los turnos de palabra escuchando activamente															
Crea su propio Bief de acorde a sus emociones															
Reflexiona sobre los principales miedos y formas de afrontarlos															
Se muestra motivado por la lectura															

Completado	C	Según los objetivos propuestos
En proceso	EP	Necesidad de más tiempo
Sin calificar	SC	Ausencia o sin aportación específica

Tabla 1. Parrilla de observación para la evaluación del alumnado

4.4. Desarrollo y realización de la propuesta

A continuación se expondrán las 14 actividades que conforman la propuesta didáctica para tratar el miedo a través del álbum ilustrado elegido, clasificadas en actividades previas a la representación del cuento, actividades durante la puesta en escena y actividades posteriores a la lectura. Todas ellas se han podido llevar a la práctica con el grupo de niños y niñas de 3 años.

Las actividades previas a la lectura expresiva, como ya se ha mencionado, tratan de rescatar conocimientos previos del alumnado en relación a las emociones, y en concreto al miedo, a través de la literatura, así como de compartir dichos saberes y establecer un marco común en el que asentar las bases del proyecto.

- La actividad de contextualización se puede encontrar en el anexo 12.

La propuesta comienza presentándoles la “caja comemiedos” en asamblea. Consiste en una caja negra de tamaño medio con un agujero en el centro de la tapa cubierto por una pelotita con cara de miedo.



Figura 26. Presentación de la “caja comiemidos”

Al presentarles la caja, esta estaba cubierta creando expectación. Se les hizo preguntas y se les presentó la idea de dibujar sus mayores temores para hacerlos pequeños y dárselos de comer a la caja. Tras dibujar individualmente sus miedos, se compartieron en asamblea y cada uno hizo una bola de su dibujo y lo introdujo en la caja.

La actividad fue muy bien acogida por el alumnado, mostrando emoción, curiosidad y participando abiertamente sobre sus temores. Algunos expresaban gran sorpresa porque la caja se comiera sus miedos y trataban de averiguar qué ser había dentro. Compartieron experiencias y miedos aunque no fueran los que habían dibujado y expusieron qué era lo que les aterrorizaba de ello. Se hizo hincapié en separar aquellos temores reales y los que surgen de la fantasía para poder trabajar en esa diferencia posteriormente.

Al final de la actividad, se les dejó decorar la caja con intención de hacer de ella menos intimidante, un objeto que no provoque el miedo, puesto que una vez que esta se “ha comido” sus temores, estos ya no dan tanto miedo si los cambiamos, los adornamos e iluminamos.



Figura 27. “Caja comiemidos” tras la actividad

- La actividad de conocimientos previos y activación de esquemas se puede encontrar en el anexo 13.

La actividad acción-emoción consiste en identificar situaciones cotidianas para un niño/a de 3 años y relacionarlas con la emoción que provocaría en ellos/as. La actividad pretende señalar que no todos y todas reaccionamos igual ante la misma situación y que todas las emociones son válidas. Se realizó una pequeña reflexión en asamblea, prestando especial atención a aquellas que provocaban temor, con el fin de hacerles ver sus propias reacciones y las de los demás y de ese modo buscar soluciones.

- La actividad de mediación - motivación se puede encontrar en el anexo 14.

Las sombras en la oscuridad consiste en proyectar con una linterna diferentes sombras de objetos y seres que los niños y niñas han afirmado que les asustan. Oscureciendo el aula, se proyectó en el techo y pared la silueta de brujas, coches, serpientes y demás, para que adivinaran el objeto y reconocieran qué eran esas sombras. Posteriormente, se iluminaba la imagen para mostrar que efectivamente era lo que decían.

Cada imagen se seleccionó pensando en el temor que puede provocar, al ser una sombra, pero con la intención de que, con luz, fuera una imagen amistosa. Participaron activamente, se mostraron entusiastas y uno a uno colaboraron proyectando una imagen, reconociendo que no daban miedo cuando vemos que no todo lo que nos asusta es malo.



Figura 28. Actividad de sombras en la oscuridad

Finalmente, se hizo una separación en asamblea entre los miedos reales, como las serpientes, y los miedos fantásticos, como los fantasmas. Se dialogó que hay miedos que no pueden hacernos daño, porque no existen, y surgieron conversaciones sobre cómo a algunos les asustan unos seres y a otros no, exponiendo por qué les daba miedo o por qué no.



Figura 29. Clasificación de miedos reales y ficticios

- La actividad de preparación de la comprensión del texto (predicciones, vocabulario...) se puede encontrar en el anexo 15.

La actividad se presentó en asamblea, mostrando la portada del cuento de Blef, dialogando quién podía ser, cómo creían que se sentía, cuestionando de qué podía ir el cuento por el título, y finalmente, se les mostró una imagen del álbum ilustrado en la que el protagonista sale solo, con una bufanda y cara de miedo.

De esa imagen salieron muchas ideas relacionadas con la tristeza y el miedo, con estar solo, no encontrar a su papá y mamá... Se abrió el debate de qué podía ocurrirle al protagonista y, posteriormente, les revelé por qué apretaba tan fuerte la bufanda que llevaba, se siente más seguro con ella.

- La actividad de animación convergente (del proyecto al texto) se puede encontrar en el anexo 16.

Tras hablarles de la seguridad que le da la bufanda al protagonista, empezaron a comentar sus propios objetos de apego, peluches que les ayudan a sobrellevar el miedo. Para esta actividad, trajeron a clase sus peluches quitamiedos y en asamblea expusieron quiénes eran, cómo les ayudaban, cuándo los necesitaban... Compartieron experiencias.

Las actividades durante la lectura, se enfocan en enmarcar la lectura misma, situar la narración y crear el ambiente idóneo para el acto.

- La presentación del texto en un formato motivador y modélico se puede encontrar en el anexo 17.

El álbum ilustrado elegido para trabajar el miedo es parte de una colección que trabaja las emociones una a una basándose en una situación común en la infancia, en este caso el primer día de colegio. Se presentó el cuento a través de marionetas basadas en los personajes del libro y utilizando una caja como escenario, de modo que los niños y niñas pudieran conversar y participar en la representación. A lo largo del relato, hicieron preguntas, compartieron opiniones, escucharon activamente y, con entusiasmo, mostraron empatía y preocupación cuando el protagonista lo pasaba mal y se relacionaron con él.



Figura 30. Teatro de Blef

- La actividad para la comprensión compartida se puede encontrar en el anexo 18.

Tras el teatro, se establece la secuencia temporal con ayuda del cuento y se les pregunta por ciertos momentos en los que se muestran reacciones físicas de miedo.

Las actividades posteriores a la lectura consisten en recopilar todo lo visto y trabajado, profundizando en ciertos aspectos más relevantes, analizar lo aprendido y observar que, efectivamente, el conocimiento ha sido adquirido y nuestros objetivos cumplidos. Son actividades que recogen aspectos destacables y hacen referencia a la lectura misma.

- La actividad de comprensión e interpretación se puede encontrar en el anexo 19.

Se les enseñó escenas del cuento y poco a poco se fue llevando la historia de Blef a las experiencias propias de cada niño y niña cuando empezó el colegio en septiembre.

Una de las escenas mostraba al protagonista en la cama escondido bajo las sábanas, llamando a su madre, pidiendo agua, un abrazo,... sin poder dormir. Algunos niños y niñas compartieron con el grupo, que en ocasiones cuando tienen miedo también llaman a sus padres y piden que se queden con ellos/as hasta que se duermen.

Otra de las escenas mostraba a Blef de la mano de su madre en la entrada del colegio. Durante esta escena varios compartieron que a ellos también les costaba "soltar la mano de mamá" a las mañanas y que a veces necesitaban un último "mimo" antes de despedirse para "sentirse mejor".

- La actividad de valoración se puede encontrar en el anexo 20.

Con el objetivo de conocer su satisfacción durante el proyecto, cada niño y niña recibió un saco donde mostrar tras cada actividad si les gustaba o no lo que habían hecho. A través del sistema del semáforo, con pegatinas de colores con caras de emociones, valoraban la actividad y personalmente me expresaban por qué les había gustado o no.

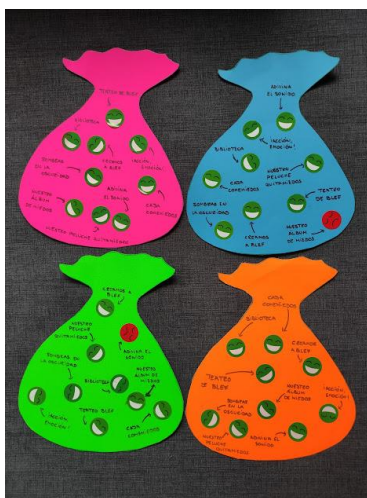


Figura 31. Saco de valoración

- La actividad de animación divergente (del texto al proyecto) se puede encontrar en el anexo 21.

La actividad consiste en crear su propio Blef, utilizando la expresión de la cara y el color de los tentáculos (que cambian de color acorde a las emociones) para mostrar cómo se sienten.

- La actividad de expresión - creación asociadas al texto se puede encontrar en el anexo 22.

La actividad consiste en crear un álbum de miedos, en concreto, de los 3 miedos más destacables según la encuesta realizada a familias y alumnado: la oscuridad, los monstruos y, a partir del mostrado en el álbum, ir al colegio por primera vez.



Figura 32. Álbum de miedos

Ante cada miedo, reflexionaron qué es lo que nos asusta, cómo reaccionamos, qué podemos hacer para afrontarlo. Las respuestas fueron variadas pero llegaron a un acuerdo: los monstruos de colorines son más graciosos que aterradores, la oscuridad con luces no da tanto miedo e ir al colegio resulta mucho menos aterrador cuando sabes que tienes amigos/as, juguetes y una tutora como figura de apego esperando.

- La actividad de comparación de lenguajes se puede encontrar en el anexo 23.

La actividad propuesta pretendía, a través del sonido, medir sus reacciones ante objetos y seres que les atemorizan, teniendo un reto que cumplir, adivinar qué objeto o ser se escondía tras el sonido. El reto hizo que muchos gritaran de sorpresa más que de miedo, puesto que, tras el primer sonido y viendo cómo funcionaba la dinámica, trataron de ser los primeros en adivinar, olvidándose del miedo que este les podía dar.

Tras el sonido venía la imagen en movimiento, todas ellas vistas anteriormente en la encuesta que contestaron individualmente o en actividades previas, por lo que reconocerlas hizo que la experiencia fuera más motivante para ellos y ellas.



Figura 33. Adivina el sonido

- La actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC se puede encontrar en el anexo 24.

Llegando al término de este proyecto, se les presentó la biblioteca de aula en grupos pequeños para que cada equipo prestara atención a un miedo concreto cada vez. Se dividió el aula en distintos rincones, el rincón de la oscuridad, el rincón de los monstruos, el rincón de las tormentas,... de modo que cada grupo tenía tiempo de explorar cada miedo antes de pasar al siguiente.

El primer contacto que tuvieron con la biblioteca fue seguido de una asamblea en la que exponían qué habían encontrado. Posteriormente, y ya conociendo todos los rincones que iban a poder explorar, fueron rotando. La expectación por lo que iban a ver y la oportunidad de compartir los cuentos y experiencias les resultó muy motivante y se mostraron entusiastas por “leer” todos los cuentos que podían.

4.5. Valoración y evaluación de resultados

4.5.1. Valoración del alumnado

Las valoraciones por parte del alumnado han sido muy positivas en general, han mostrado entusiasmo, curiosidad y han participado activamente en el proceso. A nivel de grupo han respondido muy bien a las distintas actividades propuestas.

Como se puede ver en la siguiente tabla, los sujetos 3 y 7 votaron NO en la actividad “Sombras en la oscuridad”. Al preguntarles por qué, el sujeto 3 dijo que no le gusta la oscuridad, mientras que el sujeto 7 afirmó que era porque no le gustan los fantasmas y los monstruos que había visto.

En la actividad “Nuestro álbum de miedos”, el sujeto 13 opinó que era “mucho trabajo” pintar y que no le “apetecía”. Mientras que el sujeto 10 comentó que no le gustó la actividad “Adivina el sonido”, porque le asustaron los ruidos fuertes.

ACTIVIDADES VALORADAS / SUJETOS	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 10	S. 11	S. 12	S. 13	S. 14	S. 15	S. 16
1. Caja comemiedos	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
2. ¡Acción, emoción!	sí	sí	NO	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
3. Sombras en la oscuridad	sí	sí	NO	sí	sí	sí	NO	SV	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4. Compartimos nuestro peluche quitamiedos	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
5. Teatro de Blef	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
6. Creamos a Blef	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	SV	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
7. Nuestro álbum de miedos	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	NO	sí	sí	sí
8. Adivina el sonido	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	NO	sí	sí	sí	sí	sí	sí
9. Biblioteca de aula	sí	sí	SV	sí	sí	sí	sí	SV	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí

sí	Si le ha gustado
NO	No le ha gustado
SC	Sin valorar por ausencia

Tabla 2. Valoración de las actividades por parte del alumnado

El resto del alumnado, expresó su disfrute a lo largo del proyecto, valoración que se recoge en la tabla anterior. Al compartir en asamblea sus impresiones, quedó claro que “La caja comemiedos” y “El teatro de Blef” fueron los mejor valorados por todos/as.

4.5.2. Evaluación del grupo

Para evaluar si los objetivos se han cumplido y determinar lo más objetivamente posible su grado de adquisición, se ha creado una parrilla de observación que recoge todos los datos relevantes a lo largo de la propuesta tal y como se puede ver en la siguiente tabla.

ÍTEMS/SUJETOS	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 10	S. 11	S. 12	S. 13	S. 14	S. 15	S. 16
Comparte y explica de forma clara sus miedos	C	C	C	C	C	EP	C	EP	C	C	C	C	C	C	C
Expresa a través del dibujo sus temores	C	C	C	C	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C	C	C
Reconoce los rasgos que caracterizan al miedo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Muestra moderación en sus reacciones ante los seres y objetos que teme durante el juego	EP	C	C	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	C	C	EP	EP	EP
Clasifica miedos reales y de fantasía	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Reconoce aquellos miedos que no son reales y reflexiona sobre su incapacidad para hacerle daño	EP	C	C	C	C	EP	C	SC	EP	C	EP	C	C	C	C
Comparte experiencias previas de miedo y la utilidad de un peluche como objeto de seguridad/consuelo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	SC	C
Participa activamente en la representación teatral	SC	C	C	C	C	SC	SC	SC	C	C	C	C	SC	C	C
Ordena la secuencia de sucesos de forma clara y lógica	EP	C	C	C	C	EP	C	EP	EP	C	EP	C	EP	EP	C
Muestra respeto por los miedos de los demás	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Respeto los turnos de palabra escuchando activamente	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Crea su propio Blef de acorde a sus emociones	C	C	C	C	C	C	C	SC	C	C	EP	C	EP	C	C
Reflexiona sobre los principales miedos y formas de afrontarlos	EP	C	C	C	C	EP	C	EP	EP	C	EP	C	EP	EP	C
Se muestra motivado por la lectura	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

Tabla 3. Resultados de la evaluación al alumnado

En conjunto se puede decir que los resultados han sido muy positivos. La identificación de la emoción del miedo, los rasgos que se le atribuyen, reconocer y compartir experiencias, mostrar entusiasmo por la lectura y clasificar los miedos según sean reales o ficticios han sido los ítems más completos.

En cuanto a los ítems basados en las normas de aula, como mostrar respeto, participar activamente y esperar el turno de palabra, se puede decir que se han cumplido en gran medida, exceptuando momentos muy puntuales en los que la emoción sobrepasaba el respeto por los turnos de palabra. Han colaborado con gran entusiasmo, mostrando empatía por los miedos de los demás y escuchando activamente.

Uno de los ítems evaluables a destacar es ser capaces de ordenar la secuencia de eventos de forma clara. Tras la lectura del álbum ilustrado y la representación teatral, se hizo una recopilación de los eventos que habían sucedido en el relato, obteniendo datos muy interesantes. Algunos sujetos (4, 5 y 16) expresaron claramente la secuencia, recordando sin problemas lo sucedido; otros aportaron ideas que dejaban entrever que recordaban la historia en pasos pero no querían exponerla, mientras que algunos saltaron directamente a la escena final o remarcaron algún momento importante del relato, pero sin saber situarlo en la línea temporal (sujetos 1, 6, 8, 10, 12, 14, 15).

A estos sujetos se les preguntaba qué pasaba antes o después de la escena que describían y sus respuestas dejaban en evidencia que englobaban la historia en dos espacios: la casa y el colegio, sin importar el orden de sucesos en cada uno de ellos, pero teniendo claro lo que ocurría en cada espacio, por lo que se considera un trabajo en progreso.

Otro de los aspectos destacables de la evaluación hace referencia al juego de las sombras, en el cual la clase se dejaba parcialmente a oscuras para poder proyectar sombras en la pared y jugar a las adivinanzas. La mayoría de los sujetos mostró moderación en sus expresiones de miedo, cuando el aula se oscureció y se mostraron sombras de brujas y fantasmas, entendiendo que era parte del juego y no tenía intenciones de asustarlos o hacerles ningún daño.

Sin embargo, los sujetos 1, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15 y 16 comenzaron mostrando su miedo gritando en las 3 primeras sombras y mostrándose muy nerviosos, hasta que comprendieron verdaderamente la dinámica y vieron que no se pretendía asustarlos, sino mostrarles por qué no hay nada que temer en la oscuridad, nada que pueda dañar. Posteriormente, fueron adoptando actitudes más serenas y participando activamente con entusiasmo, con excepción del sujeto 10 que permaneció con la tutora toda la actividad.

En ciertos casos, las valoraciones reflejan que el ítem está en proceso, puesto que se requiere ser capaz de reflexionar sobre algún aspecto y el sujeto en cuestión aún no es capaz de realizar un razonamiento tan avanzado o su vocabulario aún es muy escaso para que tenga cierta lógica, como es el caso de los sujetos 6, 8 y 12.

4.5.3. Evaluación de alumnado concreto

A continuación se van a destacar algunos sujetos que tienen 4 o más ítems calificados como “en proceso”.

En primer lugar, el *sujeto 1*. Se considera tímida y callada, lo que hace que no participe demasiado en las dinámicas de aula en las que hay que reflexionar en grupo, por lo que calificar con precisión algunas prácticas es complicado. Aun así, es un sujeto con buena capacidad de reflexión que probablemente con más tiempo participe más activamente y haga aportaciones muy interesantes del tema.

El *sujeto 6* es la más pequeña del grupo y, por lo tanto, aún algo inmadura para realizar ciertos razonamientos y explicar una secuencia de hechos lógica. Su comunicación aún es muy limitada por lo que no ha realizado una reflexión sobre sus temores, razonado sobre la diferencia entre miedos reales y de fantasía, o debatido sobre estrategias de afrontamiento con el resto del grupo. A pesar de ello, se ha visto avance en otros ítems, como son reconocer los rasgos que caracterizan al miedo, reconocer objetos y seres que le asustan y clasificar los miedos reales de los de fantasía.

El *sujeto 8* es un caso especial, puesto que no habla castellano. Su lengua materna es el inglés y, aunque se ha tratado de adaptar las explicaciones en la medida de lo posible para que participe, todo aquello que supone compartir en grupo ha sido más complicado. Al no comprender las aportaciones de sus compañeros, cuando se le preguntó individualmente por ciertos ítems su respuesta fue algo inconexa.

El *sujeto 10* se destaca por ser la más miedosa del grupo, por lo que mostrar moderación ante seres que le aterran, aunque sea consciente de que es un juego, es algo que le resulta difícil. Tanto en la actividad de las sombras como en la actividad de los sonidos ha mostrado abiertamente su miedo, acudiendo a la tutora para que la consuele y proteja. Para este sujeto ha sido difícil diferenciar miedos reales como los fuegos artificiales o los leones, de miedos imaginarios como los monstruos o las brujas, lo que significa que aún consideraba que los monstruos podían aparecer.

Al terminar el proyecto, se le volvió a preguntar individualmente por esta clasificación para observar el avance que podía haber hecho y, aunque aún le aterran estos seres, ahora es consciente de que no son reales y, por lo tanto, no pueden hacerle daño, por lo que es un avance.

En conjunto, se puede decir que la intervención ha sido bastante exitosa teniendo en cuenta 3 aspectos fundamentales. Por un lado, el reducido tiempo del que se disponía; por otro,

la temprana edad del alumnado, ya que, con 3 años, el proceso de aprendizaje requiere de repeticiones y tiempo para ver un cambio evidente y satisfactorio.

Y por supuesto, hay que tener en cuenta el tema, el miedo. Es un tipo de aprendizaje que no se puede dar por cerrado en ningún momento (André, 2005), más bien, todo lo contrario. Las emociones y su gestión requieren constante mejora y revisión, por lo que no se puede dar por concluido el trabajo del miedo con niños y niñas de 3 años, tras finalizar este proyecto, sino que es un acercamiento al tema, desde una perspectiva literaria, que debe volver a retomarse posteriormente.

Las siguientes gráficas pretenden mostrar el resultado general de la intervención, resaltando el número de alumnado que, tras la propuesta, muestra signos de tener menos miedos o que estos sean de menor intensidad.

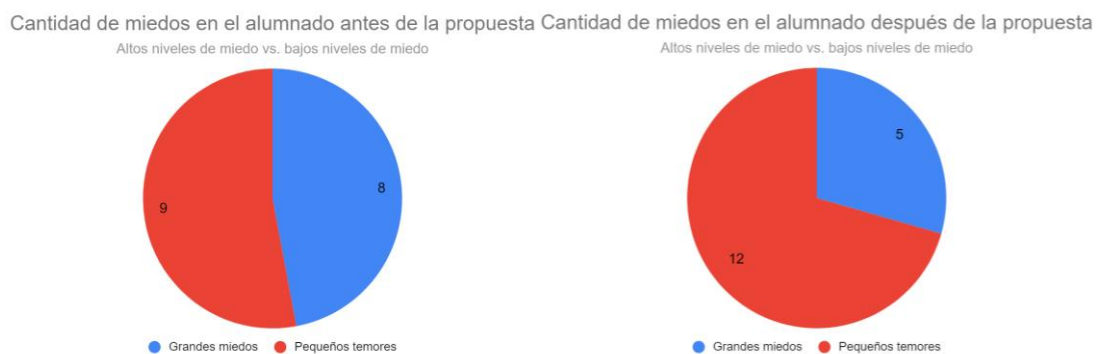


Figura 34. Comparación de la cantidad de miedos del alumnado antes y después de la propuesta didáctica

Tal y como queda reflejado en las gráficas, hay tres sujetos (2, 3 y 5) a los que la propuesta didáctica les ha ayudado a reducir su temor a la oscuridad, a través de la actividad “Sombras en la oscuridad” y a uno de ellos (sujeto 3) también le ha facilitado la llegada al colegio por las mañanas, reduciendo su ansiedad por la separación.

El sujeto 3 no es el único que ha reducido su miedo por la separación de las figuras de apego. En la siguiente gráfica se observa el avance de los sujetos 1, 3, 8 y 11 en su gestión emocional, observada claramente en dos momentos clave de la rutina diaria: la entrada al centro y despedida de los padres y madres, y al final de la mañana al acudir al comedor.

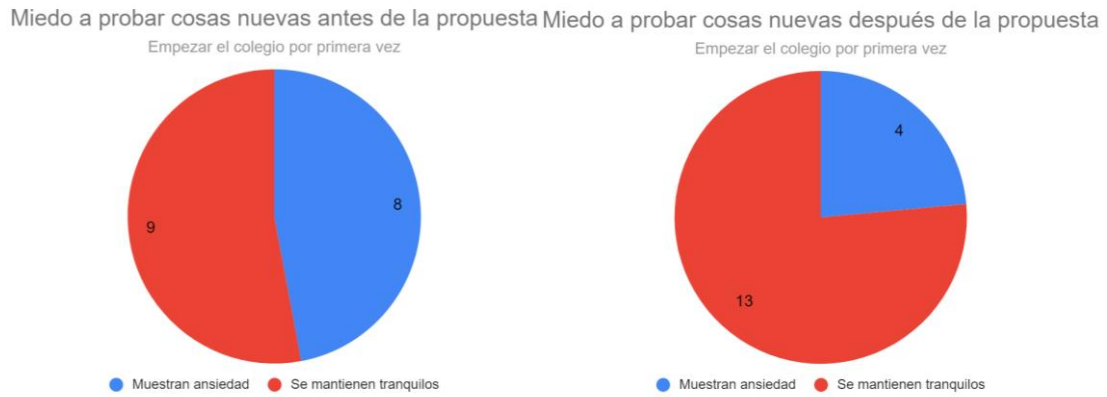


Figura 35. Comparación del alumnado que muestra miedo al empezar el colegio antes y después de la propuesta didáctica

En la gráfica queda reflejado que la propuesta ha ayudado a cuatro sujetos (1, 3, 8 y 11), y aunque también se ha visto cierta mejora en los sujetos 2 y 10, no ha sido lo suficientemente clara como para considerarlo un avance significativo. Por lo tanto, se debe seguir trabajando con los sujetos 2, 5, 7 y 10 en manejar su ansiedad en las separaciones de la figura de apego.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En este TFG se ha llevado a cabo una propuesta didáctica en un centro escolar con el fin de mejorar la gestión emocional en los niños y niñas de educación infantil. Esta intervención didáctica se ha diseñado, a partir de una investigación previa en la que se ha demostrado la importancia de trabajar la educación emocional desde la infancia para mejorar el desarrollo integral del alumnado. En concreto, se ha seleccionado el miedo, siendo una de las emociones que más influyen en el desarrollo infantil. Debido a la complejidad para gestionarlo y responder adecuadamente ante él, se ha desarrollado esta propuesta didáctica a través de la literatura.

Con este fin, al comienzo de este estudio de investigación-acción, se estableció una serie de objetivos generales y específicos que en su mayoría se han visto alcanzados. Debido a las limitaciones de tiempo y de la juventud del alumnado seleccionado, hay objetivos que aún están en proceso de ser logrados, como se explica a continuación.

Gracias a la fase de investigación, se llegó a la conclusión de que era importante realizar una propuesta didáctica con un álbum ilustrado, debido a que es un soporte visual que capta la atención de los niños y niñas y les ayuda a exteriorizar y visualizar sus experiencias, conflictos y estados emocionales a través de un personaje con el que se identifican, de modo que puedan reflexionar y encontrar soluciones en la historia que posteriormente puedan poner en práctica en su vida.

Partiendo de estos resultados, se diseñó y se puso en práctica una intervención didáctica que proporcionara estrategias de afrontamiento de sus miedos. En el desarrollo de las actividades los niños y niñas han ido adquiriendo las habilidades y conocimientos necesarios para cumplir con los objetivos centrados en la identificación y respeto de los miedos propios y ajenos, así como en mostrar interés y disfrute por la lectura. También han sido capaces de clasificar miedos arquetípicos y difusos. Por otro lado, se puede afirmar que el objetivo centrado en desarrollar una estrategia viable y saludable para afrontar el miedo, aunque en algunos casos ha sido alcanzado, es uno que requiere de más tiempo y de dar al alumnado más margen para madurar antes de alcanzarse por completo.

Al comienzo de este estudio de investigación-acción, se plantearon tres preguntas a las que se ha dado respuesta.

En primer lugar, se puede afirmar que existen herramientas que nos permiten medir el miedo en niños y niñas de educación infantil, siempre y cuando tengamos en cuenta las necesidades de cada niño/a al seleccionar los instrumentos de medida. Como se ha visto a lo largo del proyecto, un posible recurso para evaluar los temores es el uso de una encuesta basada en imágenes, con el sistema de semáforo como instrumento de medida de la intensidad del miedo percibido por el niño/a. A través de él se han podido recoger experiencias, opiniones y razonamientos que los niños y niñas dan sobre sus miedos.

Las herramientas que los niños y niñas de infantil disponen para afrontar sus miedos se basan, por un lado, en la presencia de objetos que les otorgan seguridad frente a un entorno que perciben como peligroso o desconocido. Así como en la comprensión de aquellos miedos que realmente pueden afectarles y aquellos que ocurren únicamente en su imaginación, propios de la literatura y la fantasía. Y, finalmente, en comprender que sus temores son válidos y por lo tanto pueden sentirse seguros al compartirlos, restando fuerza a sus miedos al ponerlos en palabras.

Compartir los miedos, en efecto, ayuda a relativizarlos. Por ese motivo la literatura es un excelente medio a través del cual se puede trabajar la educación emocional. Los álbumes ilustrados ofrecen experiencias similares a las que los niños y niñas viven a diario, permitiéndoles identificarse con los personajes y encontrar soluciones a los problemas planteados que más tarde podrán extrapolar a sus propias vidas. Las imágenes, los personajes, los problemas planteados,... todo ello ayuda a crear el entorno idóneo en el que trabajar el miedo desde un espacio seguro.

El tema del miedo, dentro de la educación emocional, es muy amplio y se puede abordar desde muchas perspectivas. Por esa razón, el tiempo de intervención del que se ha dispuesto se siente escaso, aun habiendo sido muy productivo. La educación emocional es necesaria trabajarla en profundidad y de forma continua, puesto que es muy compleja y siempre existe margen de mejora.

Quedan ciertas cuestiones que se podrían seguir desarrollando en caso de que el proyecto continuara, como son extrapolar lo trabajado a otros miedos también muy presentes en el grupo, tales como la oscuridad, la soledad y los monstruos; o comparar y discriminar si sus miedos vienen dados por su percepción visual o su percepción auditiva, en caso de que la intensidad del miedo difiera dependiendo del modo de percepción.

Para finalizar, quiero expresar mi gratitud por el apoyo de la tutora al permitirme llevar a cabo la programación, las encuestas y la entrevista, mostrando un entusiasmo y paciencia

infinitas. Ha sido un proceso largo e intenso, en el que se ha requerido la participación de muchas personas y la colaboración de cada una de ellas: tutora, familias, alumnado y tutor del TFG. Ha dado como resultado un trabajo del que me siento muy satisfecha.

Considero que, a pesar de los obstáculos que el tiempo y la juventud del alumnado pueden suponer, el entusiasmo mostrado y los resultados obtenidos hacen que haya sido provechoso y muy educativo para mí. La metodología, la investigación y la puesta en práctica me han permitido experimentar las realidades del aula como docente y aprender de todo ello para futuras prácticas. Creo firmemente, y este proyecto me lo ha demostrado, que debemos educar emocionalmente a los niños y niñas desde infantil, y que con ello les ayudamos a desarrollarse de forma íntegra y saludable como personas, algo que, al fin y al cabo, es nuestro objetivo fundamental como docentes.

REFERENCIAS

- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/755>
- Álvarez Gonzalez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 267-279. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200016&script=sci_abstract&lng=p
- Andrés, R. (2016). El afecto, las emociones y la enseñanza de literatura. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada* (15), 210-216. <https://www.raco.cat/index.php/452F/article/view/318996>
- Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story*. University of Chicago Press.
- Bar-on, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35 (1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Berazaluce, E. y Diego, E. (2003). *A qué tienen miedo los niños*. Síntesis Ferrerós, M. L. (2008). *Tengo Miedo: las claves para afrontar con éxito los miedos de la infancia*. Planeta S.A.
- Bermúdez, S. (2010). Las emociones y la teoría literaria: Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario. *En claves del pensamiento*, 4 (8), 147-167. https://www.researchgate.net/publication/262507695_Las_emociones_y_la_teor%C3%ADa_literaria_Un_encuentro_enriquecedor_para_la_comprension_del_texto_literario
- Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bigas, M. y Correig, M. (2000) *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

del Campo Tejedor, A., & Morales, F. C. R. (2015). Galería de asustaniños de carne y hueso. Miedo y fascinación en torno a las categorías de la anormalidad en Andalucía. *Disparidades. Revista de Antropología*, 70(2), 547-568.

Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto.

Colomer, T. (2005): Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. En M. Abril (coord.). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil: Claves* (pp. 25-47). Aljibe.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

i Costa, M. C. R. (2005). La edad del miedo. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (214), 71-78.

Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (2006). *Los miedos infantiles en la literatura para niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.

Giddens, A. (2004). *Sociología* (4ª edición). Madrid: Alianza editorial.

Harris, P. L. (2000). *Understanding children's worlds. The work of the imagination*. Blackwell Publishing.

Heiliger, A. (1988). *La angustia y el miedo en el niño*. México: Roca.

Hijano del Río, M., Lasso de la Vega González, M. D. C., & Ruiz Morales, F. C. (2011). Figuras del miedo en la infancia: el hombre del saco, el sacamantecas y otros "asustachicos". *Revista Fuentes*, 11, 175-194.

Johnson-Laird, P. N. y Oatley, K. (2008). *Emotions, music, and literature*. Handbook of emotions.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Ediciones Morata.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lazarus, S. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Madrid: Paidós.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind. *Psychological Review*, 94(4), 412–426. <https://psycnet.apa.org/record/1988-13495-001>
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación En A. Camps y U. Ruiz (coords.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.167-187). Graó.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a06.pdf>
- Marina J., A. (2007). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Educación*, 30 (1), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030109.pdf>
- Méndez Carrillo, F. X. (2013). *Miedos y temores en la infancia: ayudar a los niños a superarlos*. Pirámide.
- Mendoza Filolla, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (11-54). Colección Estudios.
- Mendoza Filolla, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

- Mincic, M. (2009). Dialogic Reading with Emotion-Laden Storybooks: Intervention Methods to Enhance Children's Emergent Literacy and Social-Emotional Skills [Tesis doctoral, George Mason University]
http://mars.gmu.edu/xmlui/bitstream/handle/1920/4564/Mincic_Melissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- de Mingo, L. M. (2004). *Miedo y literatura* (Vol. 21). Edaf.
- Monforte, M. y Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica Lengua y Literatura*, 26, 329-360.
- Morales, F. C. R., & del Campo Tejedor, A. (2021). Voces infantiles sobre lo tenebroso: Nuevas y viejas caras del miedo en niños de Sevilla. *Boletín de Literatura Oral*, 11, 269-299.
- Moreno, A. (1998). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Universidad de Cádiz.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios pedagógicos*, 35 (2), 261-268.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052009000200015&script=sci_arttext&tlng=n
- Olaziregi M. J. y Otaegi, L. (2011): Teoría de la literatura. En U. Ruiz (coord.). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 103-127). Graó.
- Pérez Grande, M.D. (2000). El miedo y sus trastornos en la infancia. Prevención e intervención educativa. *AULA: Revista de Pedagogía*, 12(0). <https://gredos.usal.es/handle/10366/69368>
- Pérez Guzmán, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos* (5), 71-83.
<http://190.217.57.229/index.php/senderos/article/view/276>
- Pérez, V. R., & Martínez, L. M. R. (2015). Apego, miedo, estrategias de afrontamiento y relaciones intrafamiliares en niños. *Psicología y salud*, 25(1), 91-101.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20 (3), 226-239.

Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37 (1), 269-277.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-07052011000100015&script=sci_arttext

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9 (3), 185-211.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*.

Torquati, J. y Vazsonyi, T. (1999). Attachment as an organizational construct for affect, appraisals, and coping of late adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (5), 545-562.

Utanda, M. del C., Cerrillo, P. C. y García, J. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Valiente, R. M., Sandín, B. y Chorot, P. (2010). *Miedos en la infancia y la adolescencia*. Editorial UNED.S.A.

ANEXOS

- Anexo 1: Características individuales del alumnado

Alumnado	Observaciones
Sujeto 1	Es tímida y generalmente callada. Sin problemas para relacionarse y jugar con sus amigas pero sin ser la protagonista.
	Dato: el día del chupinazo en las fiestas del cole, le dijo a otra amiga que no le había gustado, que el ruido fuerte le había asustado.
Sujeto 2	Es extrovertida y cariñosa. Suele dirigir el juego entre sus amigas y participa mucho en clase. Se altera con facilidad si las cosas no salen como quiere.
	Dato: le cuesta mucho separarse de su madre todas las mañanas.
Sujeto 3	Es risueña y aventurera, pero no muy expresiva. Generalmente no pide ni quiere abrazos y si tiene problemas con alguien tiene que estar muy enfadada para hacérselo saber a un adulto, pero nunca busca problemas con nadie.
	Dato: durante la propuesta ha sido muy participativa y no ha tenido problemas en compartir sus miedos.
Sujeto 4	Es extrovertida y muy madura. Tiene un razonamiento y vocabulario muy avanzado para la media de la clase. A veces esto le genera problemas para relacionarse pero generalmente juega bien con todos.
	Dato: no muestra miedo por la mayoría de los objetos y seres trabajados a lo largo del proyecto, únicamente los monstruos y la oscuridad parecen ser lo que más le asusta.
Sujeto 5	Es habladora, cariñosa y sensible. Suele llevar la voz cantante en su grupo de amigas junto con otra niña lo que generalmente es la razón de los problemas. Participa mucho en el aula y presta atención a los detalles.
	Dato: le cuesta mucho separarse de su madre todas las mañanas y le asusta que sus amigas no quieran estar con ella.
Sujeto 6	Es la pequeña del grupo y siendo de diciembre se nota cierta inmadurez respecto al

	<p>resto, especialmente en el habla y la atención. Es muy cariñosa y participa poco en las dinámicas aunque es más por no prestarles atención.</p> <p>Dato: a pesar de su conducta generalmente dispersa, durante el proyecto ha contribuido, se ha interesado y ha tratado de aportar. Suele mostrarse retraída con extraños pero no le cuesta coger confianza.</p>
Sujeto 7	<p>Es de las mayores del grupo y por lo tanto muy madura. Le gusta participar en clase pero sus cambios de humor constantes suelen interferir. Tiene mucho mundo interior y generalmente no le gusta expresarse, prefiere guardárselo y quedarse al margen.</p> <p>Dato: el primer día que llegué se mostró extremadamente tímida. No me miraba, no me hablaba, se chupaba el pelo y se escondía la cara con las manos. Al día siguiente volví a intentar hablar con ella, jugamos en el patio y ahora ya no se esconde cuando le hablo. No se decir si fue sólo timidez o también temor por un desconocido.</p>
Sujeto 8	<p>Es extrovertida e impulsiva. No conoce el idioma, su lengua natal es el inglés por lo que se le habla en inglés y poco a poco se le introduce en el castellano. Cada vez se relaciona más con los compañeros y sólo participa activamente en las clase de inglés, donde se siente cómoda y presta atención.</p> <p>Dato: no querer ir al baño por un accidente anterior, por lo que parece haber adquirido cierto miedo por ir al retrete. La situación va mejor.</p>
Sujeto 9	<p>No ha participado en la propuesta. Ausencia.</p>
Sujeto 10	<p>Es una niña que muestra miedo muy rápido por muchas cosas. Todo parece asustarle aunque es muy resuelta y madura para otras cosas. Participa en clase y lo hace bien y cada vez juega más con los compañeros/as.</p> <p>Dato: durante la actividad de sombras tuvo miedo por lo que estuvo con la tutora sentada, aunque luego sí participó.</p>
Sujeto 11	<p>Es extrovertida y cariñosa. Participa mucho en las dinámicas y es muy sociable, aunque últimamente está siendo más cariñosa, prefiriendo, en ocasiones, quedarse con el adulto que ir a jugar.</p>

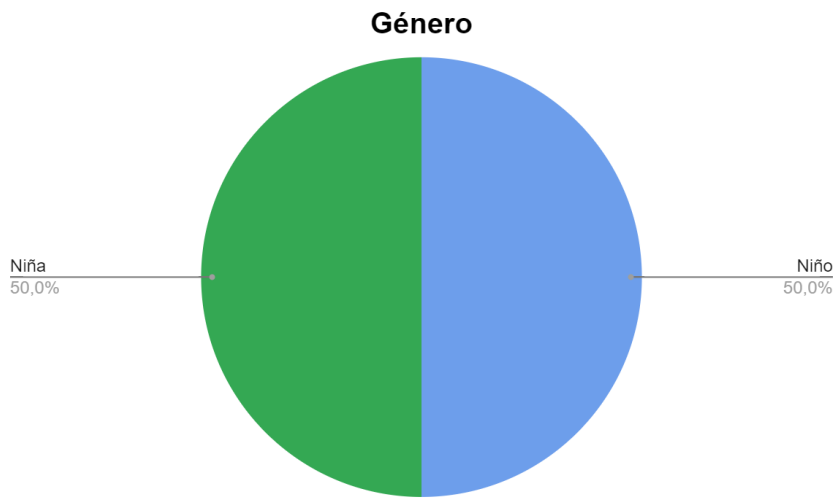
	Dato: se quedó durante un patio sola en el baño y sin luz, la encontré llorando, quieta y sin hacer ruido. Estaba asustada pero se tranquilizó con un abrazo, aunque el resto del patio se quedó conmigo.
Sujeto 12	Es extrovertido y aventurero. Se muestra atento y participativo en clase aunque se frustra con facilidad, especialmente durante el juego. Su juego es impulsivo y a veces eso provoca peleas con sus amigos
	Dato: su madre dice que el día que nevó no quería salir de casa por la nieve. No le gusta el agua en la ducha, su madre cree que le da miedo.
Sujeto 13	Es tranquilo y maduro para el grupo. Es el mayor del grupo y se nota en su conversación y razonamiento. Le gusta participar en las dinámicas de aula, no suele tener problemas para jugar pero no le gustan los juegos bruscos que generalmente tienen el resto de chicos. Es competitivo y testarudo en ciertos aspectos pero también muestra gran empatía cuando alguien está en problemas.
	Dato: ha expresado abiertamente en más de una ocasión que le dan miedo las alturas.
Sujeto 14	Es tímido y tranquilo la mayor parte de las veces, pero cada vez más a menudo se incluye en juegos más bruscos, buscando juegos más aventureros. Es obediente y alegre, no suele participar activamente en clase pero siempre que se le pregunta contesta con alegría y correctamente.
	Dato: le cuesta abrirse con gente nueva. Se muestra receloso hasta que le conoce.
Sujeto 15	Es enérgico y aventurero. No tiene ningún problema en pedir ayuda, es cariñoso y alegre, pero le gusta meterse en problemas y sus juegos suelen ser algo bruscos, lo que suele terminar en alguien molesto. En clase suele estar tranquilo y receptivo a las dinámicas que se llevan a cabo.
	Dato: al contrario que la gran mayoría, cuando le quitaron el chupete se deshizo de su dudú, así que ya no tiene peluche por la noche ni objeto que le de consuelo como suele ser común en esas edades..
Sujeto 16	Es cariñoso, muy maduro y tiene mucha conversación. Generalmente disfruta más estando en compañía del adulto y llamando su atención, en clase participa mucho y

	<p>tiene un gran razonamiento, lo que hace que sus juegos no sean como los de la mayoría de sus compañeros/as. Es sensible y si no consigue lo que quiere no sigue las normas de la clase, al mantenerse de pie cuando estamos en la asamblea, bebiendo agua cuando la tutora está explicando una actividad o sacando juguetes cuando hay que sentarse en la mesa a trabajar.</p>
	<p>Dato: se quedó solo en el baño mientras la clase iba al patio y se asustó. Pasó el resto del patio pegado a la profesora e interactuando con ella.</p>
<p>Sujeto 17</p>	<p>No ha participado en la propuesta. Ausencia.</p>

● Anexo 2: Parrilla de observación

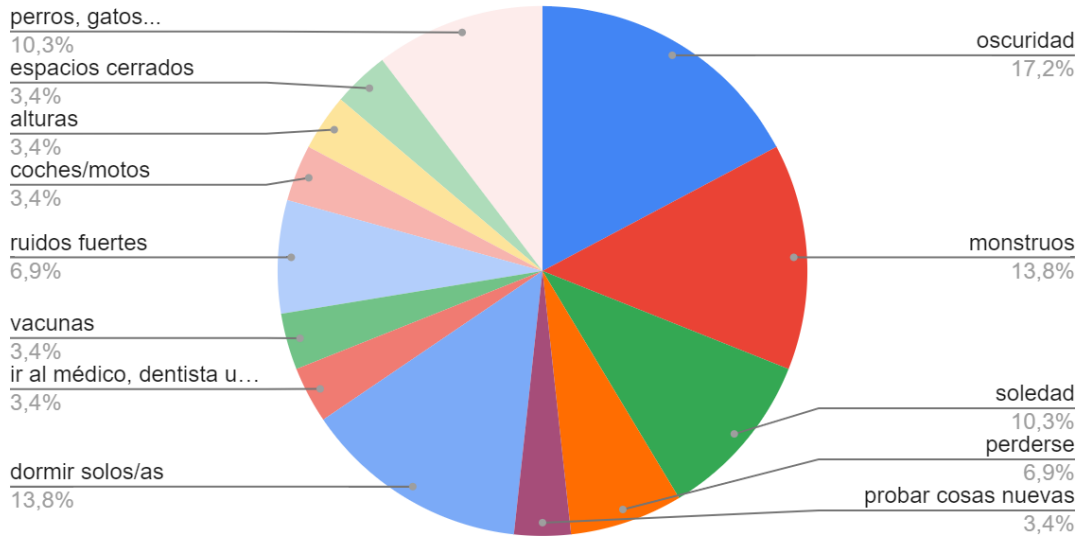
Lugar de observación	Aula												Psicomotricidad				Patio											
Sujeto	Teme la separación con algún familiar (madre, padre, ...)				Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas				Necesita la presencia del adulto cerca (siempre en la mira)				Evita las actividades de mayor riesgo (equilibrios, saltos, zancos, balones, ...)				Se enfrenta a situaciones de riesgo (juegos agresivos, colgarse de los columpios, saltar desde lugares altos)				Acude al adulto ante algún problema o conflicto				Recurre a la compañía del adulto con frecuencia			
	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												

● Anexo 3: Encuesta a los familiares



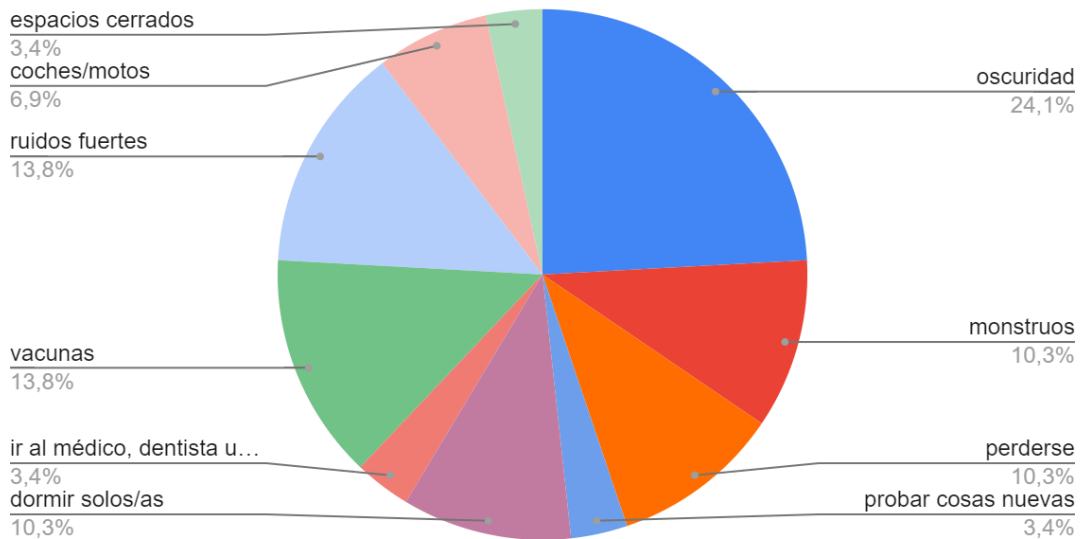
Grandes terrores

Alerta roja



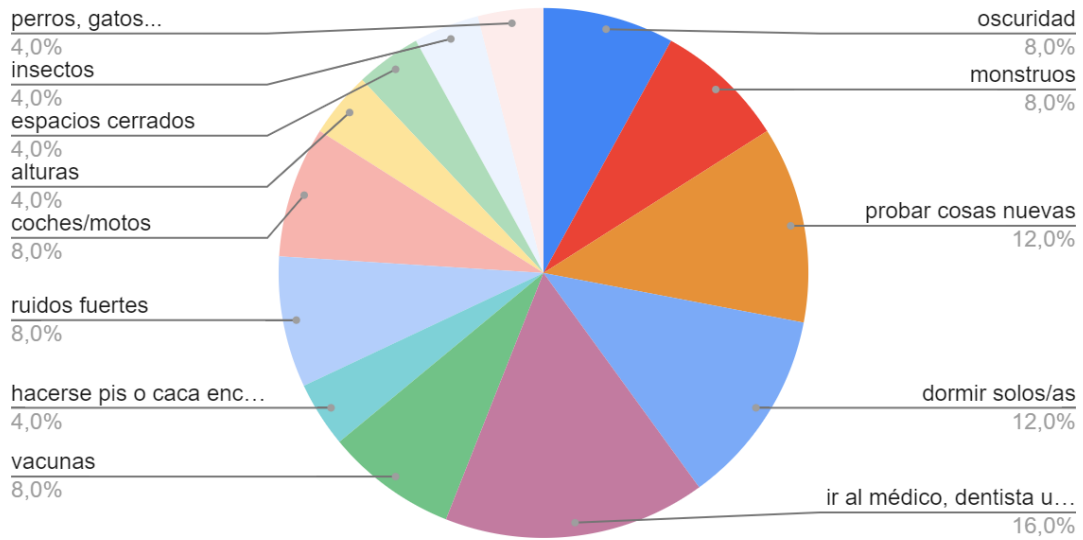
Miedos de grado medio

Alerta naranja

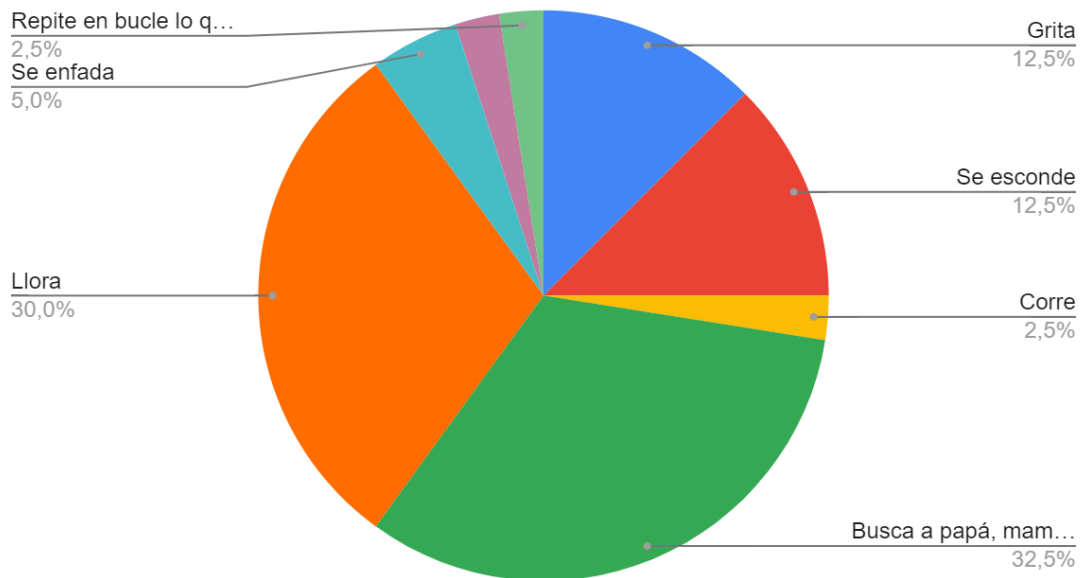


Temores menores

Alerta amarilla



Reacciones ante el miedo



- **Anexo 4: Entrevista a la tutora**

- 1. ¿Cuántos años llevas trabajando en infantil?**

Este es mi cuarto año trabajando en Infantil.

- 2. ¿Cuál es tu opinión sobre trabajar la educación emocional desde infantil?**

Considero algo imprescindible trabajar la educación emocional en infantil puesto que hay que enseñar a los niños a controlar y a gestionar sus emociones desde pequeños.

Cuando se trabajan las emociones en clase se consigue que los alumnos estén más motivados y les ayudas positivamente en su desarrollo intelectual. Por supuesto, es importante que los niños vayan adquiriendo los contenidos curriculares, pero no hay que dejar de lado otros tipos de aprendizajes como es la gestión de sus sentimientos y emociones.

Los niños tienen que aprender a pensar antes de actuar, a controlar su agresividad y su ira, a identificar, por ejemplo, cuando están tristes o contentos y por qué se sienten así. Y todo esto se consigue educándolos emocionalmente desde pequeños. De este modo, serán niños más felices y seguros de sí mismos y sabrán adaptarse a las diferentes situaciones por las que les irá llevando la vida.

3. ¿Qué metodología o recursos utilizas para abordar las emociones en tu aula?

La educación emocional se trabaja en el aula de manera diaria en muchos momentos del día y conforme vayan surgiendo distintas situaciones. Hay niños que, de repente se echan a llorar porque echan de menos a su “mamá” y necesitan que estés con ellos un rato y que les des un abrazo para tranquilizarse, hay otros niños que se ponen nerviosos y no controlan su nerviosismo y necesitan que le des estrategias para calmarse...

De manera más concreta, me gusta mucho utilizar el cuento de “El monstruo de colores” para trabajar las emociones. Creo que es un cuento sencillo y muy visual para los niños de infantil. Cada día, en la rutina de la asamblea, los niños dicen cómo se sienten. Para ello, en el espacio dedicado a la asamblea hay un tren y cada vagón tiene un monstruo que representa una emoción (el monstruo rojo es la ira, el monstruo amarillo es la alegría, el monstruo azul es la tristeza, el monstruo negro es el miedo y el monstruo verde es la calma). Los niños colocan su foto en el vagón de la emoción correspondiente, según se sientan ese día y, si quieren, explican por qué se sienten así. Si algún niño dice que está triste, el encargado del día suele darle un abrazo. El objetivo de esta actividad es que los niños vayan aprendiendo a identificar y a expresar las emociones, así como a gestionarlas de forma positiva.

Por otro lado, cuando era tutora en Primaria, tenía en la clase el rincón de la tranquilidad o la calma, con cojines, peluches y pelotas antiestrés para que, si un niño se sentía enfadado o rabioso, pudiera ir a ese rincón para tranquilizarse.

Creo que no existe una metodología única para trabajar las emociones en el aula. Lo mejor es conocer bien a tus alumnos e ir ofreciéndoles los recursos y la ayuda que vayan necesitando para que, poco a poco, vayan identificando y gestionando mejor sus emociones.

4. ¿Qué emociones observas en tu aula a lo largo del día?

A lo largo del día observo todas o la mayoría de las emociones en los niños. Las más frecuentes son: alegría, tristeza, ira, calma y miedo. Muchos niños experimentan distintas emociones en un mismo día también.

5. ¿Dónde o en qué momentos observas que es más frecuente emociones que los exalten (para bien o para mal)?

Sobre todo, en los momentos donde interactúan más entre ellos, como en el patio o en clases de psicomotricidad. Normalmente disfrutan mucho jugando y se les ve felices y contentos, pero también suele haber más conflictos entre ellos y suelen enfadarse, otras veces lloran...

6. ¿Cómo describirías el miedo?

El miedo es la reacción ante un peligro o ante algo que consideramos peligroso. Creo que los seres humanos, por nuestra naturaleza, compartimos muchos miedos comunes (fuego, animales salvajes, ruidos fuertes...) pero también es una emoción muy subjetiva. Una persona puede sentir miedo ante algo que otra persona no lo siente (ej. la oscuridad).

7. ¿Qué tipos de miedos observas en el día a día en tu alumnado? ¿Hay lugares que les provoquen más temor que otros?

Los miedos más comunes que suelo observar en mi alumnado en el día a día son: miedo a quedarse solos, miedo a la oscuridad, miedo a determinados animales, miedo a las alturas, miedo a caerse por las escaleras, miedo a los ruidos fuertes...

Los lugares donde manifiestan sentir más miedo son las escaleras, sitios nuevos del colegio, sitios más oscuros...

8. ¿Hay algún/a niño o niña que destacarías por ser más miedoso que la mayoría? ¿En qué lo observas?

Diría que la más miedosa de la clase es el sujeto 10, puesto que he observado varias situaciones en la que ha manifestado tener miedo: miedo a que alguien le empuje por las escaleras y se caiga, miedo y agobio cuando está en lo alto del tobogán con muchos niños, miedo al ver al lobo en el cuento de "Los tres cerditos" y miedo al subirse a un banco y caminar por él para trabajar el equilibrio.

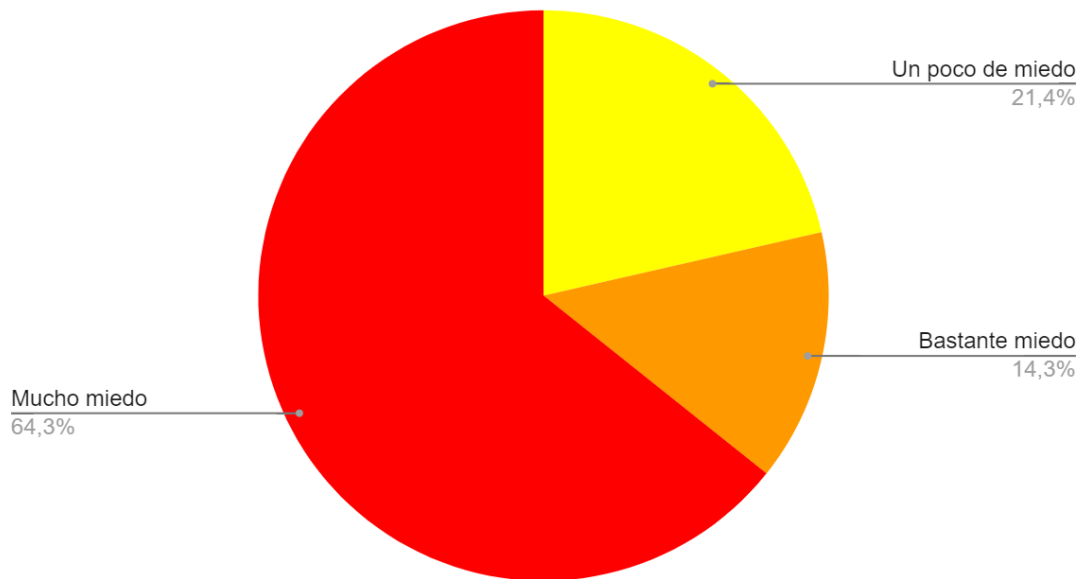
El sujeto 1 manifestó sentir miedo el día del chupinazo de las fiestas del colegio, por tratarse de un ruido fuerte.

El sujeto 16 tiene miedo a quedarse solo y demanda mucho la compañía del adulto.

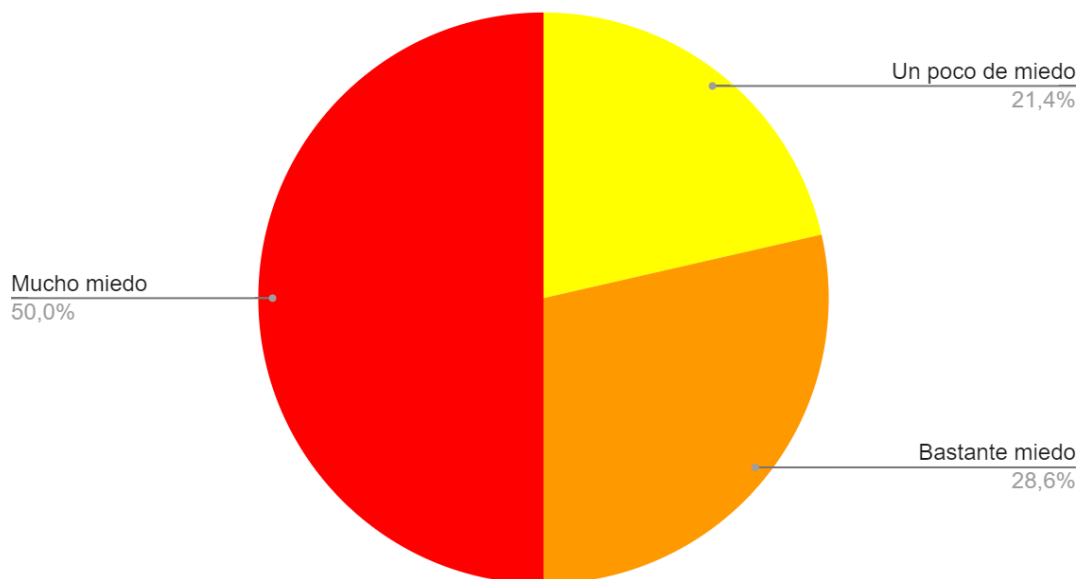
El sujeto 8, a principio de curso, estaba muy asustada en clase y manifestaba la emoción del miedo mezclada con la ira al estar en un sitio nuevo y desconocido, con niños que no hablaban su idioma.

- **Anexo 5: Encuesta a los niños y niñas**

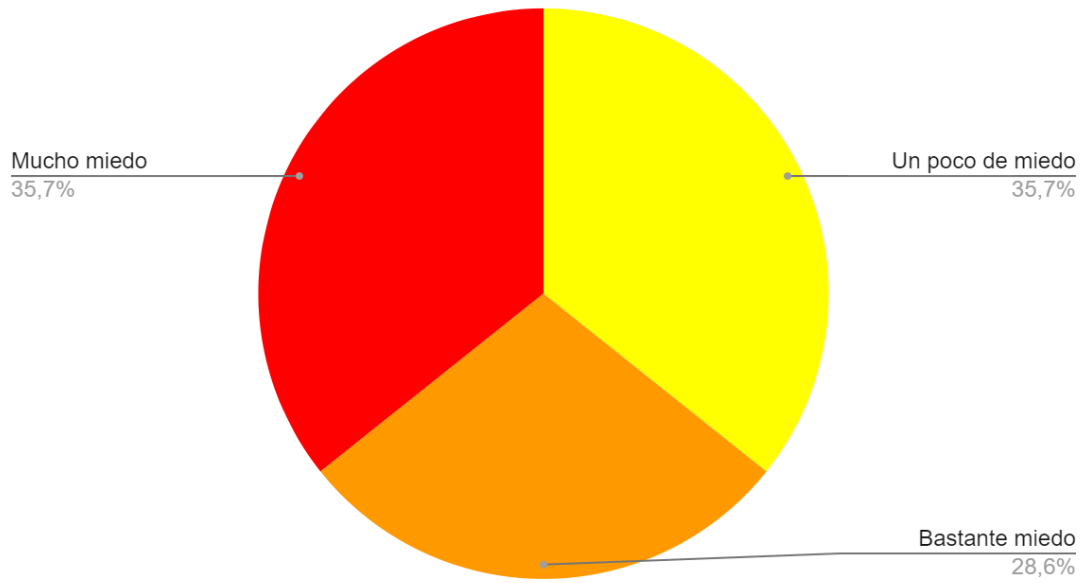
Oscuridad



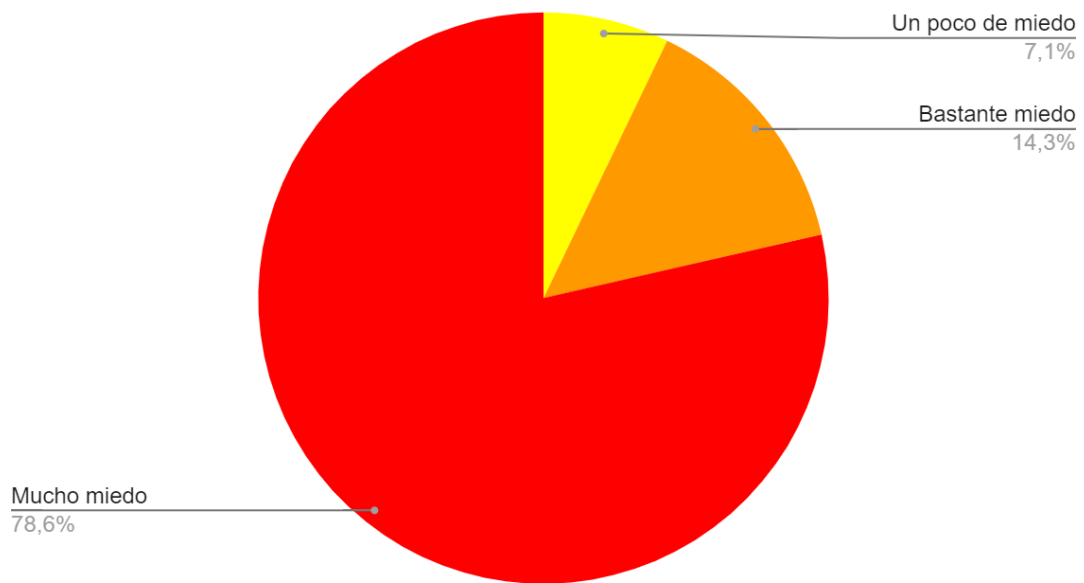
Soledad



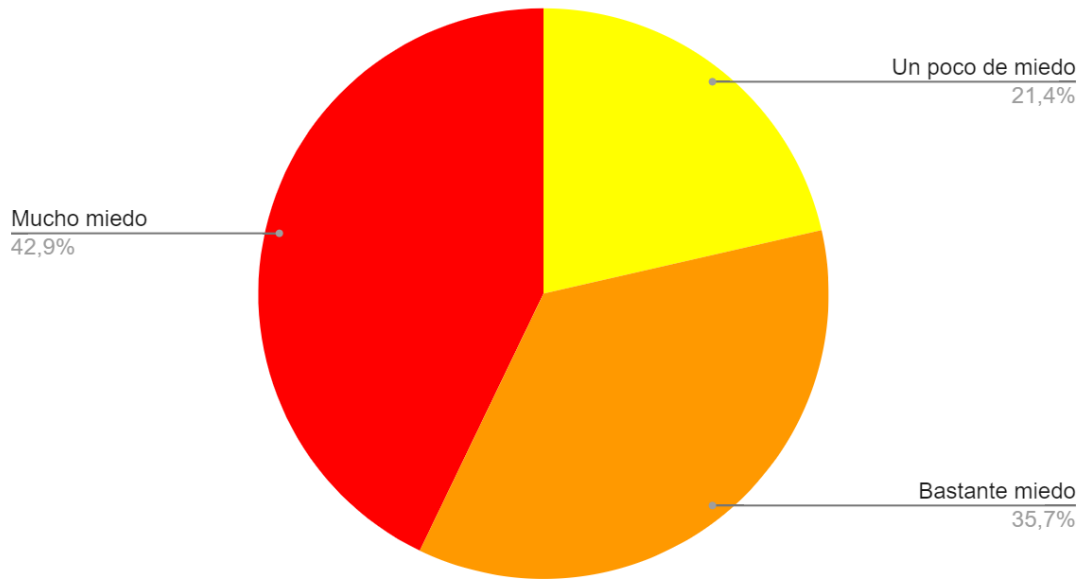
Tormentas



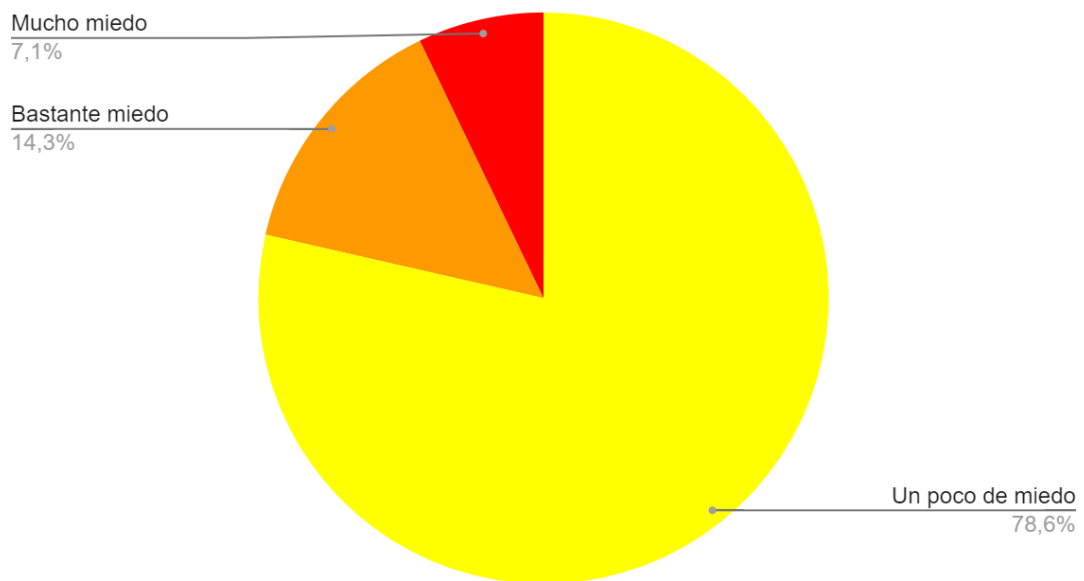
Monstruos



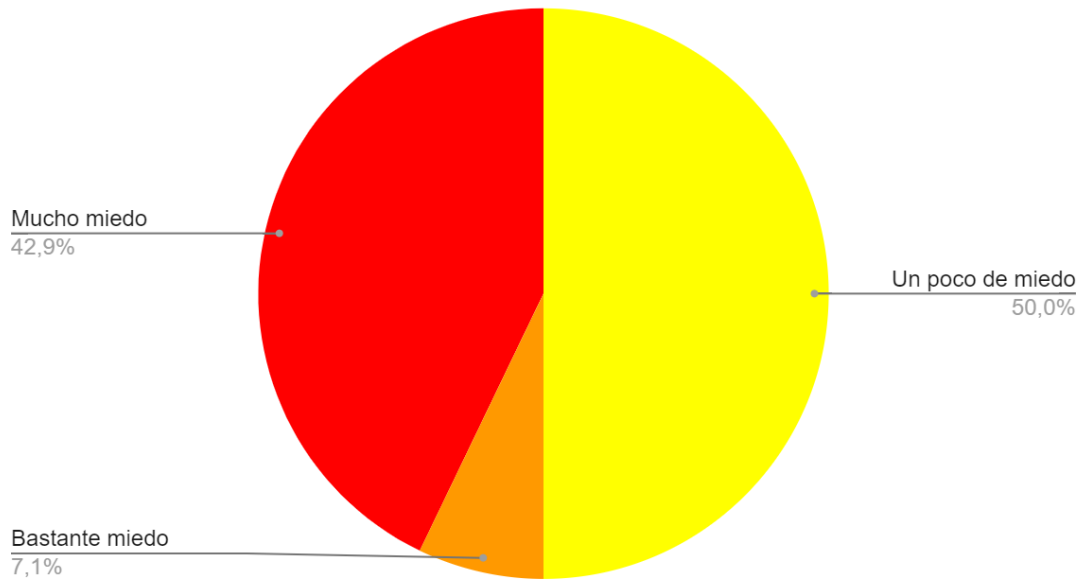
Perderse



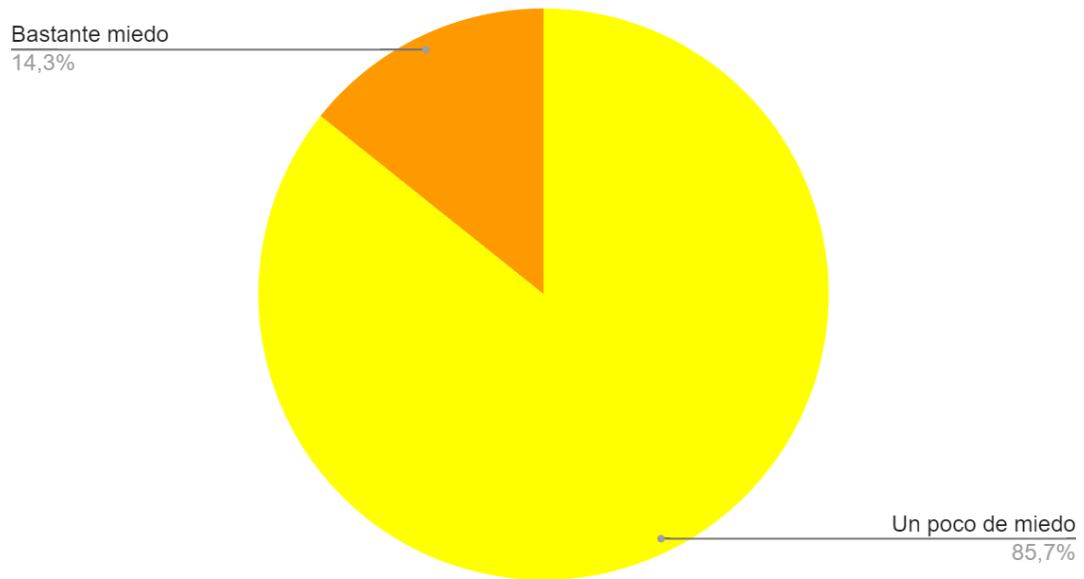
Dormir solos/as



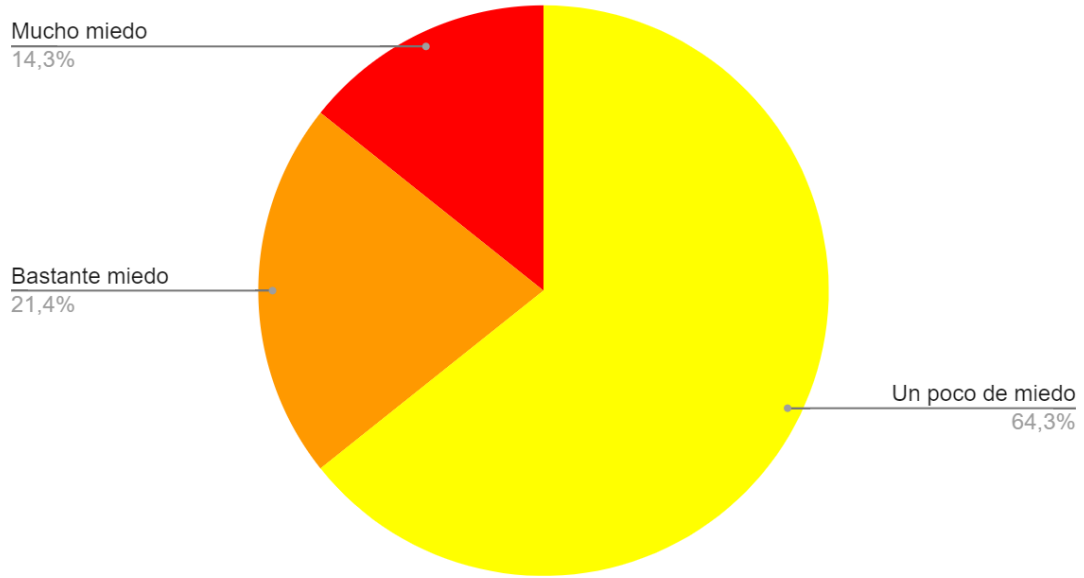
Vacunas



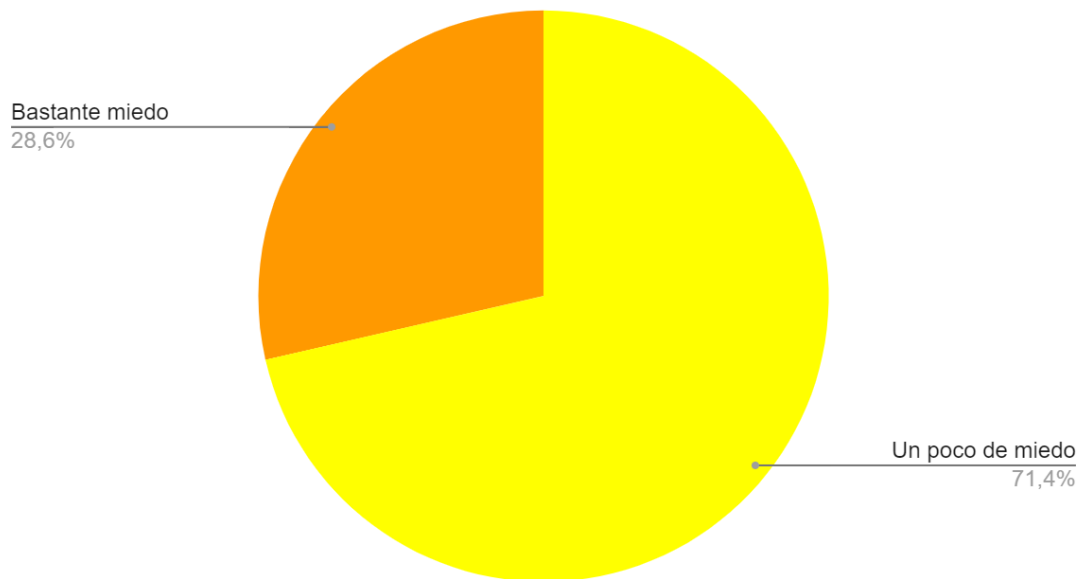
Sangre



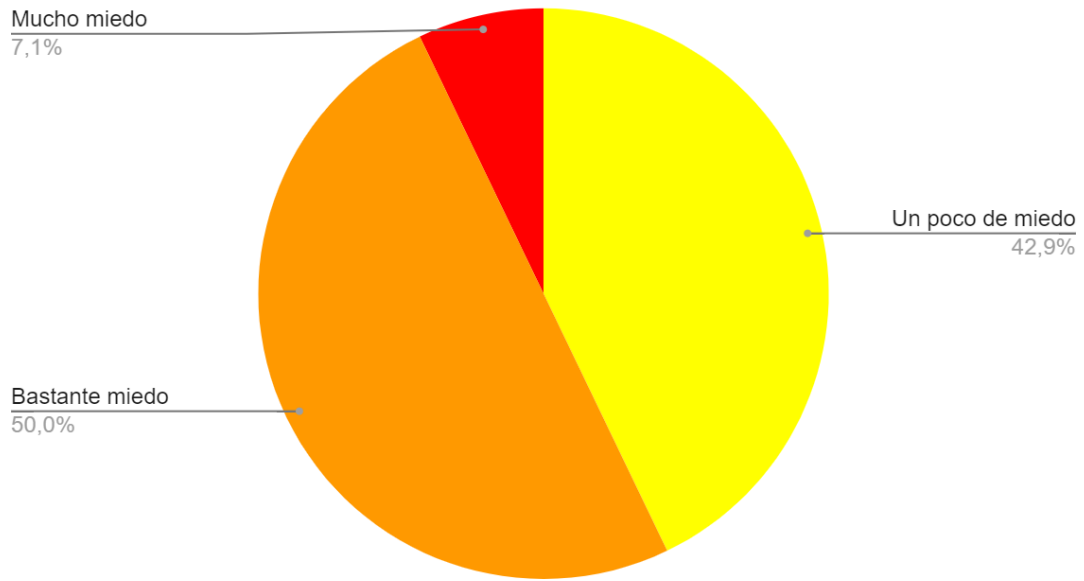
Médico, dentista u otros especialistas



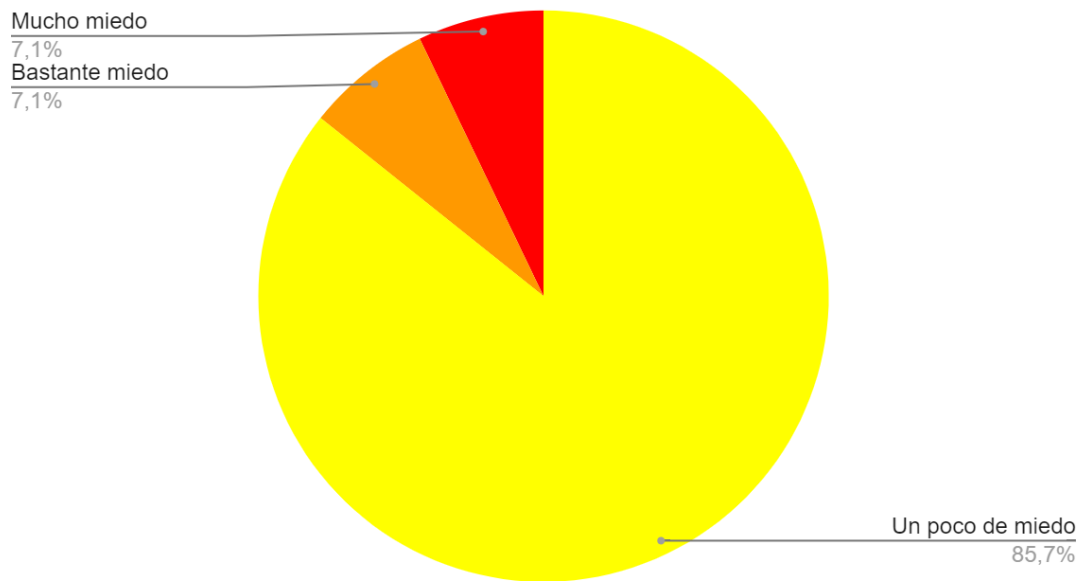
Hacerse pis o caca encima



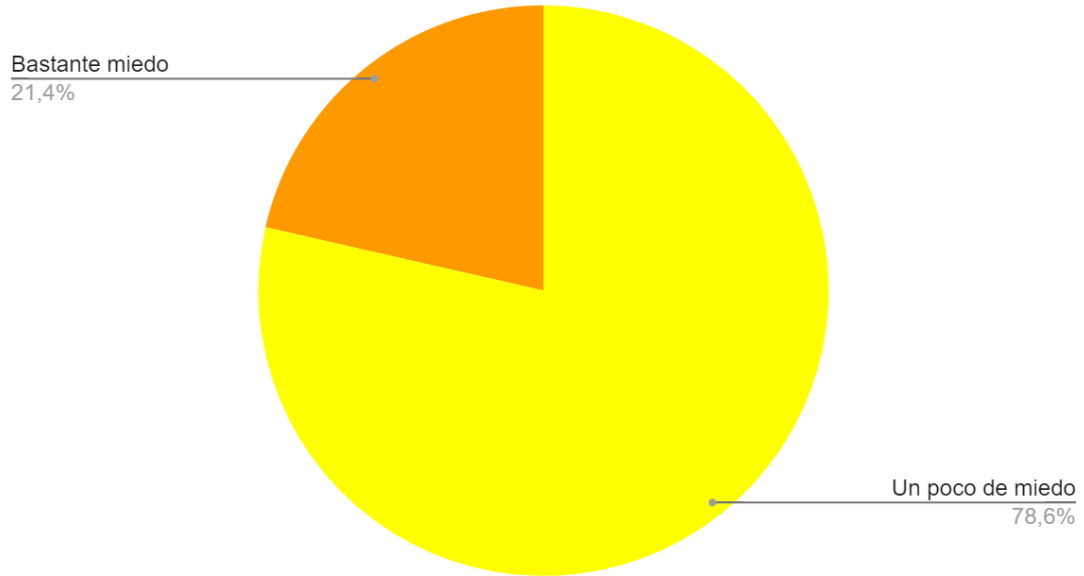
Ruidos fuertes



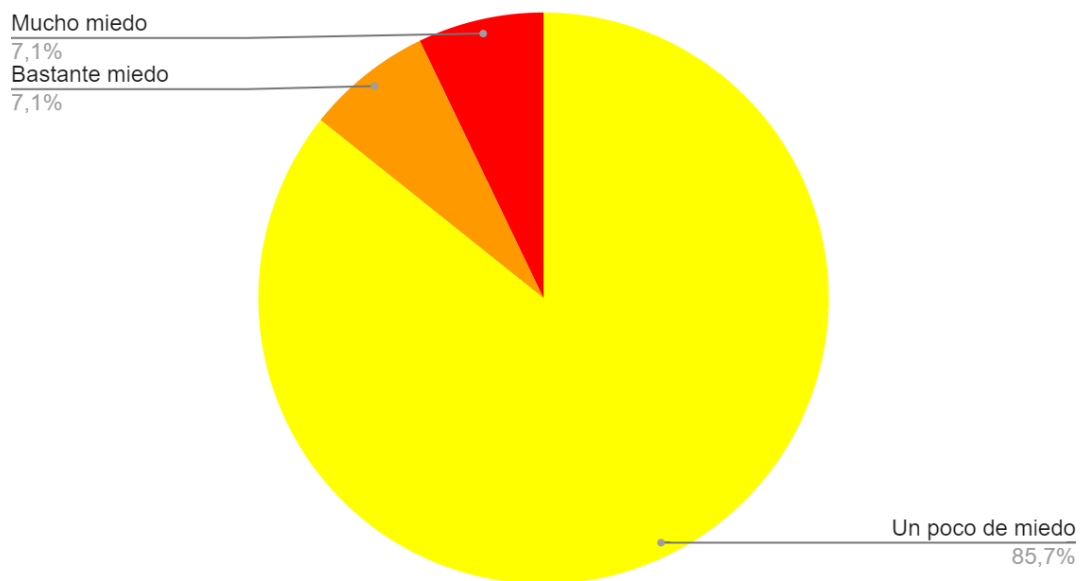
Alturas



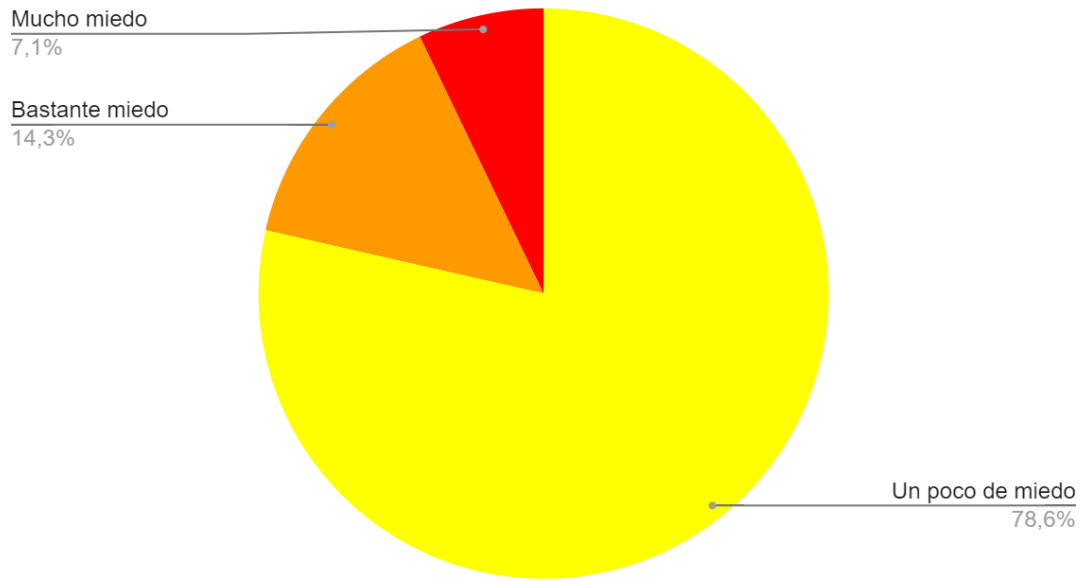
Insectos



Animales domésticos (perros, gatos,...)

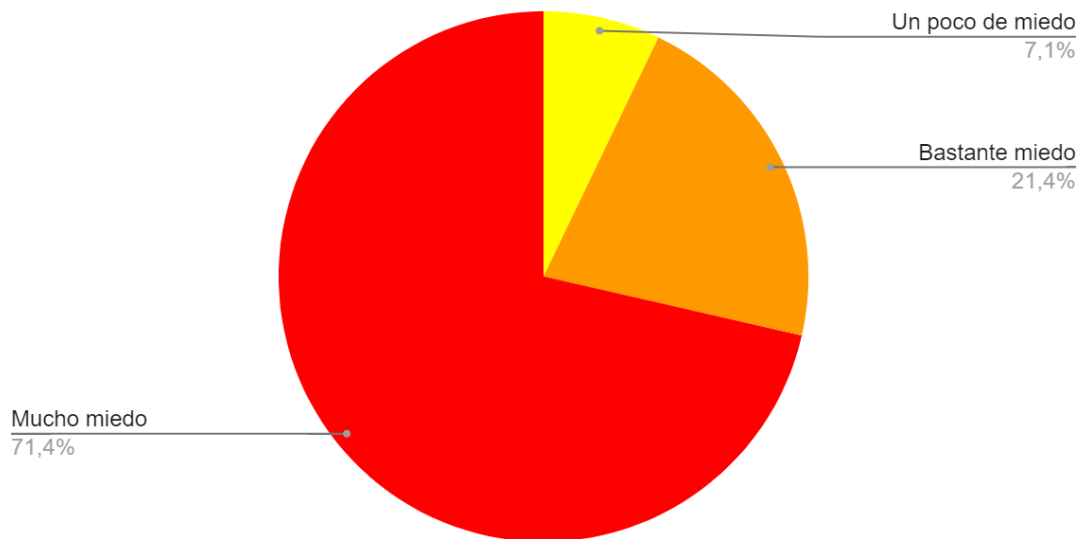


A que se rían de ellos/as



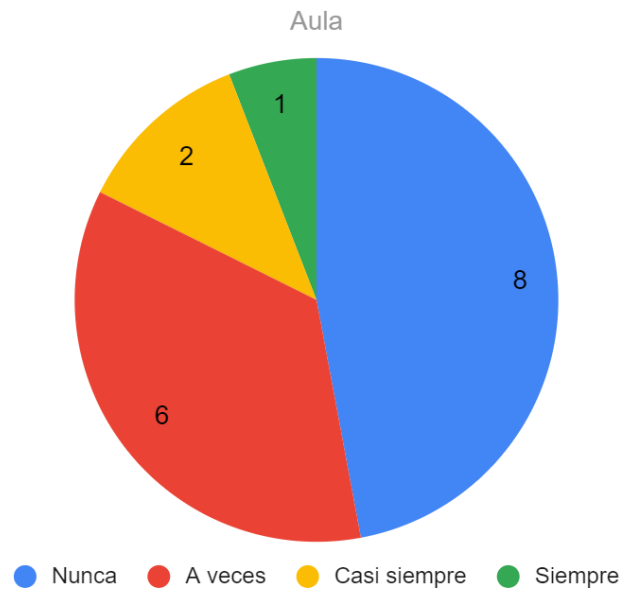
Probar cosas nuevas

(empezar el colegio, conocer gente nueva,...)

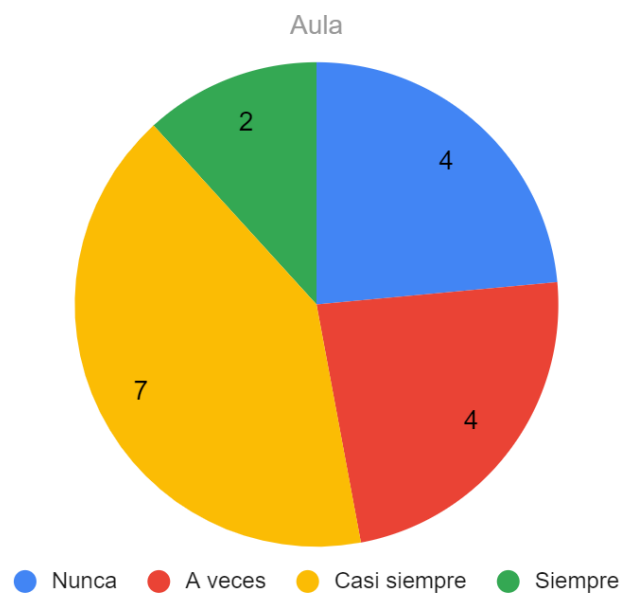


- Anexo 6: Gráficos de los resultados de la parrilla de observación

Teme la separación con algún familiar (madre, padre, ...)



Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas



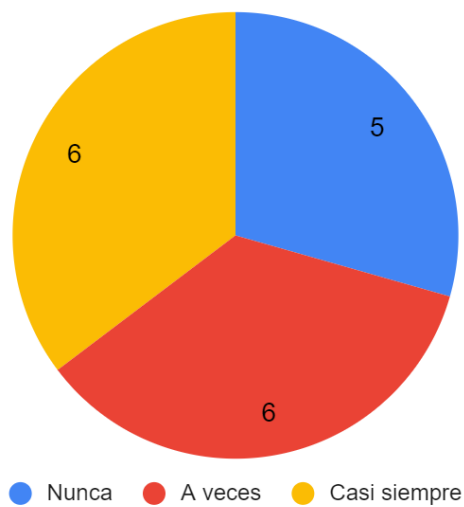
Necesita la presencia del adulto cerca (siempre en la mira)

Aula



Evita las actividades de mayor riesgo (equilibrios, saltos, zancos, balones, ...)

Psicomotricidad



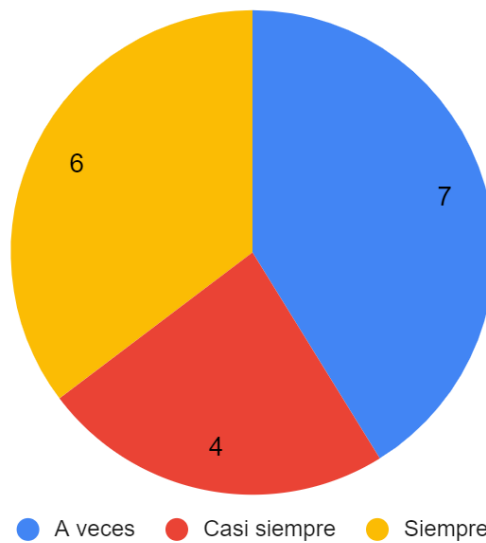
Se enfrenta a situaciones de riesgo (juegos agresivos, colgarse de los columpios, saltar desde lugares altos)

Patio



Acude al adulto ante algún problema o conflicto

Patio



Recurre a la compañía del adulto con frecuencia

Patio



● **Anexo 7: Resultados parrilla de observación**

Lugar de observación	Aula												Psicomotricidad				Patio											
	Teme la separación con algún familiar (madre, padre, ...)				Busca la aprobación del adulto a la hora de realizar tareas				Necesita la presencia del adulto cerca (siempre en la mira)				Evita las actividades de mayor riesgo (equilibrios, saltos, zancos, balones, ...)				Se enfrenta a situaciones de riesgo (juegos agresivos, colgarse de los columpios, saltar desde lugares altos)				Acude al adulto ante algún problema o conflicto				Recurre a la compañía del adulto con frecuencia			
Sujeto	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S
1		X					X			X					X						X						X	
2			X				X				X				X						X					X		
3	X						X			X				X						X					X			
4	X						X			X				X						X				X				
5				X			X						X							X				X				
6		X					X					X			X					X				X			X	
7			X				X					X							X				X				X	
8	X						X					X						X			X						X	
9	X						X					X						X			X						X	
10		X						X				X						X					X				X	
11		X						X				X						X					X				X	
12	X						X					X						X			X						X	
13	X						X					X						X			X						X	
14	X						X					X						X			X						X	
15	X						X					X						X			X						X	
16		X						X				X						X			X						X	
17		X					X					X						X			X						X	

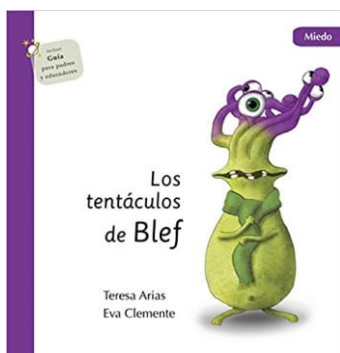
LEYENDA:	
N→ nunca	CS→ casi siempre
AV→ a veces	S→ siempre

● **Anexo 8: Biblioteca de aula agrupada por temáticas**

TIPO DE MIEDO	TÍTULO DEL ÁLBUM ILUSTRADO	AUTOR/A E ILUSTRADOR/A
Empezar el colegio	Los tentáculos de Blef: miedo	Teresa Arias/ Eva Clemente
Seres imaginarios	Gato Guille y los monstruos	Rocío Martínez Pérez
	Sara y Ulises: entre monstruos	Amaia Cía/ Vanessa Cabrera
	Mi monstruo y yo	Nadiya Huddsin/ Ella Bailey
Tormentas	Una tormenta de miedo	Meritxell Martí/ Xabier Salomó
Sin miedos	El valiente Teo	Erhard Dietl

	Jorge y el pequeño caballero	Ronda Armitage/ Arthur Robins
Diversos miedos	El monstruo de colores	Anna Llenas/ Flamboyant
	Ya no tengo miedo	Emma Brownjohn
	La jirafa Timotea	Begoña Ibarrola/ Viví Escribá

- Anexo 9: Ficha técnica del álbum ilustrado seleccionado



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
Título	“Los tentáculos de Blef - Miedo”
Autor	Arias, T. y Clemente, E.
Ilustrador	Eva Clemente
Editorial	Emonautas
Colección	Los tentáculos de Blef
Fecha de edición original	2017
Nacionalidad	España
Traductor	-
Ciudad	Madrid
Edad	A partir de los 3 años

Fecha de edición	2017
BREVE RESUMEN DE LA HISTORIA O ARGUMENTO	<p>Es un libro perteneciente a una colección de 6 historias con el mismo personaje como protagonista, un pequeño ser con tentáculos que le cambian de color según las emociones que siente.</p> <p>Se plantea una situación, la vuelta al cole, en la que Blef, el protagonista, es incapaz de dormir por el miedo que le da ir al cole. Al acudir a su primer día descubre que no es el único que está asustado y las actividades para afrontar los miedos de todos que realiza el profesor hacen que se tranquilice y disfrute.</p>
ELEMENTOS DE INTERÉS DEL LIBRO	<ul style="list-style-type: none"> ● Muestra temores reales con los que los niños pueden identificarse, tales como la vuelta al cole o el miedo a la oscuridad. ● Formas de afrontar los miedos y evitar que los dominen y además refuerza la idea de que no son los únicos que tienen miedo, todos sentimos miedo por algo en algún momento y no hay nada de malo en ello, pero hay que aprender a gestionarlo. ● Guía para padres y educadores en la que se describen los miedos típicos de los niños dependiendo de la edad, se plantean formas de que los adultos ayuden a los niños/as a afrontar sus miedos, a darles seguridad en sí mismos y en lo que sienten. En esta parte final, también se le propone al niño/a una actividad en la que fabrica una caja donde guardar el miedo.
DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Vocabulario asequible de entender, también plantea ideas simples. ● Imágenes que acompañan al texto, lo ilustran y facilitan que los niños/as pongan rostro a esa emoción. ● Párrafos cortos y diálogos entre dos personajes, lo que facilita la comprensión y que el niño/a se identifique con el protagonista, así como relacione el resto de los personajes con figuras reales en su entorno (padres, compañeros, profesores).

USO ESCOLAR DEL LIBRO (temas transversales, aprendizajes que trata)	Interacción entre compañeros/as y el diálogo en un ambiente seguro y comprensivo. El niño/a se siente escuchado y amado. Identificar y expresar el miedo. Normalizarlo. Encontrar formas sanas y divertidas de canalizarlo.
--	--

● **Anexo 10: Valoración del alumnado**

ACTIVIDADES VALORADAS / SUJETOS	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 10	S. 11	S. 12	S. 13	S. 14	S. 15	S. 16
1. Caja <u>comemiedos</u>															
2. ¡Acción, emoción!															
3. Sombras en la oscuridad															
4. Compartimos nuestro peluche quitamiedos															
5. Teatro de <u>Blef</u>															
6. Creamos a <u>Blef</u>															
7. Nuestro álbum de miedos															
8. Adivina el sonido															
9. Biblioteca de aula															

SÍ	Sí le ha gustado
NO	No le ha gustado
SC	Sin valorar por usencia

● **Anexo 11: Parrilla de observación para evaluar la propuesta didáctica**

ÍTEMS/SUJETOS	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 10	S. 11	S. 12	S. 13	S. 14	S. 15	S. 16
Comparte y explica de forma clara sus miedos															
Expresa a través del dibujo sus temores															
Reconoce los rasgos que caracterizan al miedo															
Muestra moderación en sus reacciones ante los seres y objetos que teme durante el juego															
Clasifica miedos reales y de fantasía															
Reconoce aquellos miedos que no son reales y reflexiona sobre su incapacidad para hacerle daño															
Comparte experiencias previas de miedo y la utilidad de un peluche como objeto de seguridad/consuelo															
Participa activamente en la representación teatral															
Ordena la secuencia de sucesos de forma clara y lógica															
Muestra respeto por los miedos de los demás															
Respeto los turnos de palabra escuchando activamente															
Crema su propio Blef de acorde a sus emociones															
Reflexiona sobre los principales miedos y formas de afrontarlos															
Se muestra motivado por la lectura															

Completado	C	Según los objetivos propuestos
En proceso	EP	Necesidad de más tiempo
Sin calificar	SC	Ausencia o sin aportación específica

- **Anexo 12: Actividad de contextualización**

Actividad 1. Caja comemiedos <i>Actividad de contextualización</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>La actividad consiste en presentarles la “caja comemiedos”. Para ello, nos sentamos en círculo con la caja en medio. Al estar la caja cubierta ha creado suspense y muchos han preguntado qué había. Al descubrir la caja se les ha explicado que se trata de una caja especial que se come los miedos.</p> <p>Se les ha preguntado qué cosas les dan miedo, a lo que han contestado, “fantasmas”, “monstruos”, “oscuridad”, “arañas”...</p> <p>Tras la ronda, se les ha pedido dibujar sus miedos para guardarlos en la caja y hacerlos más pequeños. En círculo han ido comentando sus temores y haciendo una bola con el dibujo lo han introducido en la “boca de la caja comemiedos”.</p>	
Materiales	
Caja grande, folios y pinturas.	
Agrupamiento	Duración
1º en asamblea; 2º individual; 3º en asamblea.	20-30 minutos

- **Anexo 13: Actividad de conocimientos previos y activación de esquemas**

Actividad 2. Acción-emoción. <i>Conocimientos previos y activación de esquemas</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>Les he enseñado varias situaciones que ocurren en su día a día: niños jugando, comiendo limón, abrazados, un niño/a que se ha caído,... En asamblea, han comentado lo que ocurría en la escena y lo han relacionado con una emoción.</p> <p>En algunos casos como en la imagen del abrazo entre una madre y su hijo, algunos han compartido que “se quieren mucho”, mientras que otros han dicho “que la mamá le está</p>	

cuidando porque estaba triste”. Entendiendo que un abrazo puede ser también una muestra de consuelo por lo que las respuestas no siempre han sido unánimes.	
Materiales	
Fotos, monstruo de colores o aros para clasificar	
Agrupamiento	Duración
Asamblea	10-15 minutos

- **Anexo 14: Actividad de mediación-motivación**

Actividad 3. Sombras en la oscuridad <i>Mediación – motivación</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>Se han preparado sombras con distintas imágenes de temores que han compartido anteriormente.</p> <p>En asamblea se les ha planteado que aquello que nos asusta en la oscuridad igual no da tanto miedo si sabemos qué es.</p> <p>Se les ha proyectado con una linterna las sombras y han colaborado en la proyección por igual. Se ha oscurecido el aula lo suficiente para que funcione. Con todo ello, han ido adivinando las sombras y posteriormente viéndolas en la luz. Al final, en asamblea han reconocido que no daban miedo y se han clasificado entre miedos difusos y miedos arquetipos.</p>	
Materiales	
Pizarra o techo, linterna, imágenes.	
Agrupamiento	Duración
En asamblea.	20-25 minutos

- **Anexo 15: Actividad de Preparación de la comprensión del texto (predicciones, vocabulario...)**

Actividad 4. Presentamos a Blef
--

<i>Preparación de la comprensión del texto (predicciones, vocabulario...)</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>Se les enseñó el cuento de Blef, en concreto, la imagen de la portada, el título, y una imagen de dentro del álbum ilustrado en la que se muestra al protagonista con su objeto de consuelo. En asamblea, se les preguntó por el personaje a lo que unánimemente se respondió que era “un monstruo”, de esa respuesta se dirigió la conversación a cómo estaba el protagonista (contento, triste, con miedo...). Algunos contestaron que estaba triste, otros dijeron que tenía miedo, salió entonces un debate de cómo expresamos el miedo y cómo la tristeza.</p> <p>A raíz de ello, se les mostró la imagen del interior del cuento, donde el protagonista aterrorizado abraza su bufanda favorita. Varios compartieron que ellos/as también tenían objetos que abrazaban cuando tienen miedo.</p>	
Materiales	
El cuento.	
Agrupamiento	Duración
Asamblea	5-10 minutos

- **Anexo 16: Actividad de animación convergente (del proyecto al texto)**

Actividad 5. Compartimos nuestro peluche quitamiedos <i>Animación convergente (del proyecto al texto)</i>
Desarrollo de la actividad
<p>A raíz del debate anterior, se llevaron al aula los peluches/objetos quitamiedos para compartir en asamblea. La mayor parte de los niños/as, si no todos/as, tienen un objeto o peluche que les ayuda a dormir, o es su preferido o que llevan a todas partes, como Blef tiene su bufanda. (Podían traerlo o dibujarlo o traer una foto: todos lo trajeron).</p> <p>En asamblea se compartieron los peluches, historias y en qué momentos los necesitan y cómo les ayudan.</p> <p>Algunas respuestas fueron:</p> <p>“lo abrazo por la noche para que no vengan los monstruos” (es un tigre) “es muy fuerte y puede con todos”</p>

<p>“a veces tiene miedo, lo abrazo y se le pasa” (hablando de un conejo “asustado” al que el sujeto abraza cuando el peluche “tiene miedo”, siendo ella la salvadora)</p> <p>“viene al cole conmigo... duerme en la mochila”</p> <p>“cuando estoy solo... lo abrazo... muy fuerte”</p>	
Materiales	
Peluche/objeto, o foto o dibujo.	
Agrupamiento	Duración
Asamblea	10 minutos

- **Anexo 17: Actividad de presentación del texto en un formato motivador y modélico.**

<p>Actividad 6. Teatro de Blef</p> <p><i>Presentación del texto en un formato motivador y modélico</i></p>	
Desarrollo de la actividad	
<p>Lectura del cuento “Los tentáculos de Blef: el miedo” con la técnica del teatro y las marionetas.</p> <p>A lo largo de la representación participaron mostrando su acuerdo, compartiendo experiencias propias de no poder dormir por la noche o no querer despedirse de mamá por la mañana,...</p> <p>Algunos comentarios fueron:</p> <p>“está triste...no puede dormir sin mamá... yo llamo a mamá cuando no puedo dormir”</p> <p>“no pasa nada... (por venir al colegio)... puedes jugar”</p> <p>“yo también tengo mi dodó en el cole (momento en el que Blef lleva su bufanda al colegio)”</p> <p>“ahora está contento... tiene amigos... como yo”</p>	
Materiales	
Caja grande, marionetas.	
Agrupamiento	Duración
Asamblea.	15 minutos

- **Anexo 18: Actividad para la comprensión compartida**

Actividad 7. Cuento de Blef <i>Actividad para la comprensión compartida</i>	
Desarrollo de la actividad	
Vemos el cuento y recordamos momentos de miedo de Blef en la asamblea. Tras el teatro, se establece la secuencia temporal con ayuda del cuento y se les pregunta por ciertos momentos en los que se muestran reacciones físicas de miedo.	
Materiales	
Cuento.	
Agrupamiento	Duración
Asamblea	10 minutos.

- **Anexo 19: Actividad de comprensión e interpretación**

Actividad 8. Reflexión del cuento de Blef <i>Actividades de comprensión e interpretación</i>	
Desarrollo de la actividad	
Se les enseñó escenas del cuento y poco a poco se fue llevando la historia de Blef a las experiencias propias de cada niño y niña cuando empezó el colegio en septiembre.	
Una de las escenas mostraba al protagonista en la cama escondido bajo las sábanas, llamando a su madre, pidiendo agua, un abrazo,... sin poder dormir. Algunos niños y niñas compartieron con el grupo, que en ocasiones cuando tienen miedo también llaman a sus padres y piden que se queden con ellos/as hasta que se duermen.	
Otra de las escenas mostraba a Blef de la mano de su madre en la entrada del colegio. Durante esta escena varios compartieron que a ellos también les costaba "soltar la mano de mamá" a las mañanas y que a veces necesitaban un último "mimo" antes de despedirse para "sentirse mejor".	
Materiales	
Cuento	

Agrupamiento	Duración
Asamblea	10 minutos

- **Anexo 20: Actividad de valoración**

Actividad 9. Saco de las emociones <i>Actividades de valoración</i>	
Desarrollo de la actividad	
Con el objetivo de conocer su satisfacción durante el proyecto, cada niño y niña recibió un saco donde mostrar tras cada actividad si les gustaba o no lo que habían hecho. A través del sistema del semáforo, con pegatinas de colores con caras de emociones, valoraban la actividad y personalmente me expresaban por qué les había gustado o no.	
Materiales	
Cartulina y pegatinas.	
Agrupamiento	Duración
Individual	1 minuto.

- **Anexo 21: Actividad de valoración divergente (del texto al proyecto)**

Actividad 10. Creamos a Blef <i>Actividades de valoración divergente (del texto al proyecto)</i>	
Desarrollo de la actividad	
Con pintura de dedos pintamos los tentáculos de Blef dependiendo de cómo nos sentimos cuando venimos al cole.	
Materiales	
Pintura de dedos o algodones y pintura (se unta el algodón en la pintura y se pinta con eso)	
Agrupamiento	Duración

Individual	15 minutos.
------------	-------------

- **Anexo 22: Actividad de expresión - creación asociadas al texto**

Actividad 11. Nuestro álbum <i>Actividades de expresión - creación asociadas al texto</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>La actividad consiste en crear un álbum de miedos, en concreto, de los 3 miedos más destacables según la encuesta realizada a familias y alumnado: la oscuridad, los monstruos y, a partir del mostrado en el álbum, ir al colegio por primera vez.</p> <p>Ante cada miedo, reflexionaron qué es lo que nos asusta, cómo reaccionamos, qué podemos hacer para afrontarlo. Las respuestas fueron variadas pero llegaron a un acuerdo: los monstruos de colorines son más graciosos que aterradores, la oscuridad con luces no da tanto miedo e ir al colegio resulta mucho menos aterrador cuando sabes que tienes amigos/as, juguetes y una tutora como figura de apego esperando.</p>	
Materiales	
Cartulinas, imágenes, pegamento, pegatinas y pinturas.	
Agrupamiento	Duración
1º en asamblea, 2º individual	25 minutos

- **Anexo 23: Actividad de comparación de lenguajes**

Actividad 12. Adivina el sonido <i>Actividades de comparación de lenguajes</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>La actividad propuesta pretendía a través del sonido medir sus reacciones ante objetos y seres que les atemorizan, teniendo un reto que cumplir, adivinar qué objeto o ser se esconde tras el sonido. El reto hizo que muchos gritaran de sorpresa más que de miedo, puesto que tras el primer sonido y viendo cómo funcionaba la dinámica, trataron de ser los primeros en adivinar, olvidándose del miedo que este les podía dar.</p>	

Tras el sonido venía la imagen en movimiento, todas ellas vistas anteriormente en la encuesta que contestaron individualmente o en actividades previas, por lo que reconocerlas hizo que la experiencia fuera más motivante para ellos y ellas.	
Materiales	
PPT con sonidos en la pantalla digital	
Agrupamiento	Duración
Asamblea	15 minutos

- **Anexo 24: Actividad de fomento de las bibliotecas y las TIC**

Actividad 13. Biblioteca de aula <i>Actividades de fomento de las bibliotecas y las TIC</i>	
Desarrollo de la actividad	
<p>Llegando al término de este proyecto, se les presentó la biblioteca de aula en grupos pequeños para que cada equipo prestara atención a un miedo concreto cada vez. Se dividió el aula en distintos rincones, el rincón de la oscuridad, el rincón de los monstruos, el rincón de las tormentas,... de modo que cada grupo tenía tiempo de explorar cada miedo antes de pasar al siguiente.</p> <p>El primer contacto que tuvieron con la biblioteca fue seguido de una asamblea en la que exponían qué habían encontrado, posteriormente y ya conociendo todos los rincones que iban a poder explorar, fueron rotando. La expectación por lo que iban a ver y la oportunidad de compartir los cuentos y experiencias les resultó muy motivante y se mostraron entusiastas por “leer” todos los cuentos que podían.</p>	
Materiales	
Libros de la biblioteca de aula.	
Agrupamiento	Duración
Grupos pequeños	20 minutos