

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El cuento como recurso didáctico para el aprendizaje
socioemocional del niño de segundo ciclo de Educación Básica
Regular

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Inicial que presenta:

Brenda Milagros Orrego Yavar

Asesora:

Mónica Luz Escalante Rivera

Lima, 2022

Declaración jurada de autenticidad

Yo, Mónica Luz Escalante Rivera

docente de la Facultad de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: "El cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de Educación Básica Regula"

de la autora: Brenda Milagros Orrego Yavar de constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/08/2022

- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 2 de diciembre de 2022

Apellidos y nombres de la asesora: Escalante Rivera, Mónica Luz	
DNI: 09257308	Firma 
ORCID: 0000-0002-2711-9250	

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación titulado: “El cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular”, se consideró necesario indagar sobre recursos que contribuyeran en el desarrollo del aprendizaje socioemocional y en el manejo de situaciones desafiantes de forma asertiva. Para favorecer este aprendizaje en niños de segundo ciclo de la EBR, se eligió el uso de cuentos infantiles debido a su versatilidad para ser utilizados como recurso didáctico. Como objetivo principal de la investigación, se propuso analizar el uso del cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional. Respecto a la metodología de estudio, esta se trabajó desde el enfoque cualitativo, en el cual se empleó el método de investigación documental. La investigación concluyó en que el cuento constituye un recurso didáctico significativo para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo dentro de la esfera académica y personal. Asimismo, se demostró la importancia del rol docente para incentivar el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes a través de la lectura mediada. Por otro lado, el presente trabajo de investigación, incentiva el uso del cuento para que constituya un recurso didáctico que debe ser empleado de forma permanente por el docente de preescolar para desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes

Palabras claves: Cuento, recurso didáctico, aprendizaje socioemocional, segundo ciclo, Educación Básica Regular, docente.

ABSTRACT

The research work entitled: "The children's story as a didactic resource for the socio-emotional learning of the child in the second cycle of Regular Basic Education", it was considered necessary to inquire about resources that contribute to the development of socio-emotional learning and the management of challenging situations assertively. To favor this learning in children of the second cycle of the EBR, the use of children's stories was chosen due to their versatility to be used as a didactic resource. As the main objective of the research, it was proposed to analyze the use of the story as a didactic resource for socio-emotional learning. Regarding the study methodology, this was worked from the qualitative approach, in which the documentary research method was used. The investigation concluded that the story constitutes a significant didactic resource for the socio-emotional learning of the second cycle child within the academic and personal sphere. Likewise, the importance of the teaching role was demonstrated to encourage the development of the socio-emotional competencies of their students through mediated reading. On the other hand, the present research work encourages the use of the story so that it constitutes a didactic resource that must be used permanently by the preschool teacher to develop the socio-emotional skills of their students.

Key words: Story, didactic resource, socio-emotional learning, preschool children, teacher.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL	9
1.1 El niño de segundo ciclo de Educación Básica Regular.....	9
1.1.1 Características del niño de segundo ciclo	10
1.1.1.1 Desarrollo físico y psicomotor	11
1.1.1.2 Desarrollo cognitivo.....	12
1.1.1.3 Desarrollo del lenguaje.....	13
1.1.1.4 Desarrollo de la personalidad.....	16
1.2 Definición del desarrollo social.....	17
1.2.1 Teorías sobre aprendizaje social.....	18
1.2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky.....	19
1.2.3 Desarrollo social del niño de segundo ciclo.....	20
1.3 Definición de desarrollo emocional.....	22
1.3.1 Teorías sobre el aprendizaje emocional.....	23
1.3.2 Teoría de Vygotsky sobre las emociones.....	24
1.3.3 Desarrollo emocional del niño de segundo ciclo.....	25
1.4 Definición del aprendizaje socioemocional.....	27
1.4.1 Aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo.....	30
CAPÍTULO II: EL CUENTO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL	32
2.1 Definición de cuento.....	33
2.1.1. Estructura del cuento.....	34
2.1.2 El cuento infantil	36
2.1.3 Clasificación de cuentos infantiles	37
2.2 El cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional	39
2.2.1 El cuento infantil como recurso didáctico.....	40

2.2.2	El uso del cuento infantil para el aprendizaje socioemocional	41
2.3	La mediación del docente en la lectura del cuento para incentivar el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo.....	42
2.3.1	El rol docente en el aprendizaje socioemocional	43
2.3.2	El rol docente como mediador en la lectura del cuento	45
2.3.3	Lectura eficaz por el docente para desarrollar las competencias socioemocionales	46
CONCLUSIONES.....		50
REFERENCIAS.....		51



INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación es “El cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular”, el cual corresponde al área de Currículo y Didáctica, y responde a la pregunta de investigación ¿Cómo el uso del cuento infantil como recurso didáctico contribuye en el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular?

Para resolver esta interrogante, se formulan tres objetivos; el primero, tiene como propósito describir el desarrollo integral y socioemocional del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular; el segundo, describir el uso del cuento como recurso didáctico; y el último, analizar el cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular con el rol del docente en la lectura mediada.

La metodología empleada es de enfoque cualitativo. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2013), la investigación cualitativa interpreta el objeto de estudio a partir de la recopilación de investigaciones realizadas por otros autores. El trabajo de investigación cualitativa no pretende crear hipótesis ni analizar datos empíricamente; en este caso, se realiza un proceso de investigación exhaustivo de interpretación de datos ya existentes para determinar una postura frente a ellos. Finalmente, se hace un análisis reflexivo a partir del tema elegido.

Para este estudio cualitativo se emplea el método de investigación documental, el cual implica un acercamiento basado en fuentes secundarias. Para lograrlo, se accede a datos de fuentes escritas o visuales que han sido generadas por personas, investigadores o instituciones para diversos propósitos (Díaz y Sime, 2009, como se citó en Revilla, 2020). En la presente investigación se utilizan fuentes primarias y secundarias.

El presente trabajo de investigación considera necesario establecer desde el aula estrategias que contribuyan al desarrollo del aprendizaje socioemocional de manera eficaz para el fortalecimiento de relaciones saludables y el manejo de situaciones desafiantes de forma asertiva. A su vez, ayuda en el proceso de identificación de emociones propias y ajenas, las cuales, en la etapa infantil, aún son difíciles de identificar por la corta edad y experiencia de los niños.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) señala que, debido a la reciente pandemia mundial COVID-19, existen diversos desafíos a abordar desde las instituciones educativas, vinculados al ámbito socioemocional. Las escuelas representan una red de soporte para los estudiantes, quienes enfrentan una significativa carga emocional a raíz de las amenazas que generó la crisis sanitaria en sus hogares y en la población en general. “Desarrollar una estrategia de apoyo socioemocional puede dejar la capacidad instalada para enfrentar de mejor manera futuras emergencias o crisis, ofreciendo recursos y habilidades para cada persona para el resto de su vida” (UNICEF, 2021, p.9).

Para contribuir con el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo, se opta, en la presente investigación, por el uso de cuentos infantiles, debido a la acogida y popularidad que poseen para los niños de esta etapa. Como es de conocimiento, a partir de las narraciones, los niños son capaces de experimentar emociones y estímulos; asimismo, les permite conocer y comprender del mundo que los rodea a través de las historias, personajes y sucesos que se aproximan con la realidad. Apropiarse de los relatos, influye en la construcción de su personalidad y en las relaciones interpersonales que establecen. Tal como señala Marcén (2021), en la edad infantil, los niños descubren el mundo que los rodea mediante la experiencia que adquieren; en dichas experiencias, se forman patrones donde intervienen las emociones, las cuales son reguladas por comportamientos socialmente aceptados por su entorno.

En el desarrollo socioemocional del niño, la participación del docente resulta significativa en la selección y transmisión de los cuentos para abordar las competencias socioemocionales; entre ellas se destacan la autoconciencia, la autogestión, la consciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones (Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2015, como se citó en Zamora et al., 2019). Las competencias socioemocionales pueden estar o no explícitas en las narraciones; sin embargo, el docente se encarga de guiar dicho propósito mediante sus destrezas para lograr una lectura eficaz y transmitir aquello que desea al público auditor.

A su vez, el cuento al ser un recurso didáctico, posee diversas funciones y características facilitadoras tanto para el docente como el estudiante, ya que ayuda a organizar la información y darle un propósito pedagógico. Como señalan Pérez et al. (2013) para que un recurso didáctico funcione de acuerdo al propósito que se le desea asignar, se debe tener en cuenta el acceso, el fin de utilización y cuán atractivo es para el público receptor. El cuento infantil incluye estas características.

Para elaborar y delimitar el presente trabajo de investigación, se ha propuesto organizarlo en dos capítulos. El primer capítulo, aborda las características más representativas del desarrollo del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular, donde se profundiza en los aprendizajes sociales y emocionales, sustentados por teorías investigadas. Luego, se desarrolla el aprendizaje socioemocional, el cual corresponde a la variable de investigación planteada. En el segundo capítulo, se describe al cuento y se destacan las características del cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional; por último, se enfatiza en la labor docente en la mediación de la lectura para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la EBR.

Finalmente, se formulan las conclusiones y se listan las referencias utilizadas.

CAPÍTULO I: APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

La demanda educativa centra sus necesidades en las competencias cognitivas para que los estudiantes alcancen estándares óptimos en cuanto a conocimiento y destrezas intelectuales; sin embargo, existen competencias que la escuela no dimensiona de forma equitativa con las áreas cognitivas, como es el caso de las competencias socioemocionales. Tal como menciona Rita (2019), existe una necesidad que debe asumir la escuela para desarrollar un tipo particular de competencias que trasciendan los conocimientos técnicos, la aptitud intelectual o las habilidades cognitivas. Milicic et al. (2014) señalan que diversas investigaciones recientes apuntan al aprendizaje socioemocional no solo como una competencia socio-afectiva, sino en correlación con el buen desempeño escolar integral. Un aprendizaje socioemocional efectivo, asegura el bienestar general de niños y jóvenes dentro de la esfera académica.

Existen diversas teorías y definiciones que constituyen el concepto de lo social y emocional, las cuales sientan sus bases principalmente en el apego, el desarrollo, la conciencia de las emociones y la convivencia. Las definiciones planteadas a partir de las investigaciones, evolucionan en relación con la concepción que se tiene del ser humano desde la primera infancia. Como mencionan Gallardo-Vásquez et al. (2022), lo social y emocional evolucionan a su vez que se relacionan estrechamente con la personalidad. El desarrollo social y emocional son habilidades que el ser humano adquiere como parte de su formación integral y al convivir en sociedad.

En el presente capítulo, se destacan las características más representativas para conocer el desarrollo integral del niño de segundo ciclo de la Educación Básica Regular (EBR), haciendo énfasis en su desarrollo social y emocional; ambos apartados, se enfocan en sus definiciones conceptuales y teorías de aprendizaje. Por último, se profundiza sobre el aprendizaje socioemocional en su definición, competencias y enfoque con respecto al sujeto de interés de la presente investigación.

1.1 El niño de segundo ciclo de Educación Básica Regular

A partir del segundo ciclo de la EBR, el niño inicia el periodo de la segunda infancia (dos a siete años), la cual conlleva a un proceso de diferenciación de sí

mismo en relación con los demás. A pesar de compartir preferencias similares a las de sus pares, descubren características personales en las que reafirman progresivamente su individualidad y autoconocimiento. A su vez, al comenzar a convivir en comunidad, aprende de las particularidades del otro y de su medio, a través de las interacciones y acuerdos de convivencia que se establecen socialmente.

De acuerdo a la teoría constructivista de Piaget (1968), al niño de tres a seis años, lo representa el periodo pre-operatorio; en este, se evidencia un marcado desarrollo del lenguaje, el juego simbólico, la imaginación y el dibujo. El lenguaje, particularmente, posee un desarrollo significativo en esta etapa, al contribuir en sus logros cognitivos. El niño en esta etapa, al estar situado en un periodo anterior de las operaciones concretas, aún no está dotado de pensamiento lógico, por lo que su inteligencia y razonamiento son de tipo intuitivo; es decir, percibe la realidad a través de los esquemas mentales que posee (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

El niño de segundo ciclo posee una serie de características, las cuales se encuentra en proceso evolutivo y se hacen cada vez más evidentes en su desarrollo integral. De acuerdo con Pérez y Navarro (2012), entre ellas se destacan el desarrollo físico y psicomotor, el desarrollo cognitivo, del lenguaje, de la personalidad, sexual, social y emocional.

Para tener una mayor amplitud sobre estas características, se detallan las más representativas en el proceso de desarrollo del niño de segundo ciclo, y que conciernen a las variables de investigación que se aplican en el presente trabajo.

1.1.1 Características del niño de segundo ciclo

Pérez y Navarro (2012) realizan una investigación detallada sobre los aspectos que caracterizan al desarrollo integral del niño de segundo ciclo, en las que identifican aspectos evolutivos en los ámbitos biofísicos, cognitivos y socioafectivos. A continuación, se detallan los procesos que corresponden al desarrollo físico y psicomotor, cognitivo, del lenguaje, de la personalidad, social, emocional y socioemocional. Estos últimos procesos, se detallan más adelante en un apartado exclusivo.

1.1.1.1 Desarrollo físico y psicomotor

Para definir el desarrollo físico del niño de segundo ciclo, Torres y Hernández (2019), detallan los estadios del desarrollo motor, destacando la fase de habilidades motrices básicas. A continuación, se describe el estadio inicial (2-3 años) y el estadio elemental (4-5 años).

a. Estadio inicial

En esta etapa aparecen patrones motores posturales, locomotores y manipulativos, los cuales le permiten al niño adaptarse a su entorno. Si bien aún se encuentra en proceso de afianzar sus destrezas motoras, alcanzar las habilidades motrices básicas, le permite conseguir objetivos que satisfacen su motivación exploratoria. En este proceso de desarrollo, los niños mejoran su equilibrio, regulan las velocidades de su cuerpo, muestran mejor dominio de un lado (lateralidad) y desarrollan la independencia segmentaria de sus extremidades.

b. Estadio elemental

Se observa en los niños una mejora considerable en la fluidez rítmica y en la integración de movimientos temporales y espaciales. Al poseer una consciencia de su cuerpo más avanzada, los motiva a asumir mayores desafíos. Son capaces de saltar en diferentes direcciones y alturas, con la madurez de su sistema nervioso y músculo – esquelético, así como el logro del equilibrio estático.

Por otro lado, como es de conocimiento, el concepto de psicomotricidad, guarda relación con el movimiento físico, pero con connotaciones psicológicas que dan como resultado el desarrollo armónico de la personalidad. El cerebro del niño de segundo ciclo, como ya ha alcanzado el máximo desarrollo, lo apertura a lograr destrezas motoras cada vez más complejas. En la psicomotricidad, los aspectos sensorio-motriz y el juego y acción, tienen un rol importante en su desarrollo psicológico (Aucouturier, 1997, como se citó en Gomis et al., 2013)

La educación psicomotriz se hace integral, al producirse interacciones con su medio físico y social, lo cual permite el desarrollo de su psiquismo. El niño manifiesta su vida psíquica, sus relaciones y necesidades, a través del movimiento, siendo el juego la actividad por excelencia en la etapa infantil (Mesonero, 1994, como se citó en Viciano et al., 2017). El niño al jugar, realiza representaciones de su vida, en las que integra conocimiento, afectividad, motricidad y socialización (Zapata, 1989, como se citó en Viciano et al., 2017).

Una vez que se afianzan las destrezas motoras gruesas, junto con el desarrollo psicomotriz, se inicia el proceso de consolidación de habilidades motoras finas. Pérez y Navarro (2012) señalan que el niño comienza una etapa de perfección de habilidades; por ejemplo, en cuanto al dibujo, pasa de ser una secuencia de trazos aleatorios para convertirse en una herramienta que expresa su mundo interno y externo, dándole sentido personal a sus creaciones. Para los cuatro y cinco años, define una preferencia en su lateralidad (derecha – izquierda) y comienza el proceso de iniciación a la escritura, en la que adquiere una intención comunicativa. Para que el niño logre un proceso ideal de escritura, se le debe incentivar a que desarrolle la motricidad fina para que tenga un fin motivacional cognitivo al darle propósito a lo que desea expresar; de esta forma, se evita que se limite a un mero ejercicio motor.

1.1.1.2 Desarrollo cognitivo

Uno de los autores más representativos de las teorías de desarrollo cognitivo es Piaget. Como ya se mencionó, de acuerdo a su teoría constructivista (1968), el niño de tres a seis años se sitúa en la etapa pre-operacional. En este periodo se desarrolla la función simbólica, en la que mentalmente realiza representaciones de objetos, eventos e ideas, las cuales amplían sus habilidades cognitivas de manera considerable. El niño al hacer uso del lenguaje con mayor amplitud, tiene la capacidad de idear situaciones ficticias y materializarlas; por ejemplo, al jugar a la comida, puede usar rocas para representar hamburguesas; o puede evocar en una conversación a un compañero que no se encuentra presente (Galotti, 2015).

La función simbólica, no solo le provee al niño de recursos para caracterizar objetos y situaciones, sino también para asimilar patrones y paradigmas conductuales, por lo que logra la aptitud de aprender imitando modelos (Sáez et al., 2018). Como detallan Ruiz de Velasco y Abad (2011), el juego simbólico es reproducido por el niño a través de las imágenes mentales que posee gracias a sus experiencias cotidianas, las cuales le permiten ejecutar de manera ficticia acciones semejantes a las vividas a través de escenarios creados por su imaginación. En esta interpretación, utiliza el lenguaje oral, pudiendo conectar y ampliar su auto-representación.

Otras de las características propias de la etapa pre-operacional, es la ausencia de operaciones mentales reversibles; es decir, la lógica del niño es concreta y no concibe más de una posibilidad en una misma situación. Esto va ligado a su pensamiento egocéntrico, donde comprende al mundo únicamente sobre su perspectiva; esto no hace referencia a una actitud egoísta, sino que aún no ha desarrollado la capacidad de distinguir entre su propia perspectiva y la de los demás (Galotti, 2015).

Asimismo, dentro de los procesos cognitivos de esta etapa, Pérez y Navarro (2012), destacan a la atención, la memoria y el razonamiento. La atención con ayuda de la percepción, es un proceso que favorece en el niño la captación de estímulos que se suscitan a su alrededor. Al iniciar los tres años, su atención es limitada y perdura en proporción a su interés inmediato; no obstante, con el pasar del tiempo, esta mejora progresivamente en cuanto a concentración y estabilidad. La memoria del niño, a diferencia de la del adulto, opera de forma involuntaria, ya que no planea memorizar algo; sin embargo, la participación activa en diferentes ámbitos y el protagonismo que se le otorgue, contribuyen a la memorización y recuperación de información. Por último, el razonamiento del niño, al encontrarse en un proceso de construcción, se enriquece debido al conocimiento de la realidad y las experiencias, a partir del pensamiento simbólico.

1.1.1.3 Desarrollo del lenguaje

Desde los tres años de edad, el niño ya no solo reproduce palabras o frases aisladas como se da hasta los dos años, si no que comienza a

elaborar con mayor complejidad palabras, frases, narrar hechos, contar sucesos que ha vivido y presenciado, entre otras habilidades lingüísticas que adquiere. Como mencionan Polonio et al. (2014), para los cuatro y cinco años, su vocabulario y fluidez se incrementan por las interacciones que se propician en la escuela como uno de los principales medios de socialización. En este contexto, desarrollan estrategias de conversación, respetan turnos, mejoran su forma de expresarse y ajustan su forma de hablar al entorno.

En el desarrollo del lenguaje oral, el niño preescolar aprende a combinar palabras siguiendo ciertas reglas gramaticales. Como señalan Guarneros et al. (2017), los componentes del lenguaje siguen un proceso de adquisición significativo para lograr destrezas lectoras posteriormente. Estos componentes se dividen en formales, los cuales son la sintaxis, morfología y fonología; de contenido, la semántica; y de uso, la pragmática. A continuación, se detallan.

a. Sintaxis

Es la regla de estructuración de las oraciones y las relaciones entre las palabras de la oración. La sintaxis determina qué combinaciones de palabras son aceptables o gramaticales y cuáles no.

b. Morfología

Se define en cómo se organizan internamente las palabras, con la combinación de fonemas (sonido y entonación de la palabra) y morfemas (combinación de letras que expresa el significado de las palabras).

c. Fonología

Son las reglas de sonido del habla (fonemas), las cuales se clasifican de acuerdo a sus propiedades acústicas para reflejar una diferencia del significado entre las palabras.

d. Semántica

Hace referencia al proceso de dar significado a objetos y eventos con el uso de palabras y oraciones. Dicho proceso se estimula con las interacciones sociales al imitar el lenguaje del adulto y su capacidad para dotar a las palabras de significado y clasificarlas.

e. Pragmática

Establece reglas de uso del lenguaje en un contexto determinado para interpretar su significado, en el que intervienen aspectos como la entonación, melodía, pronunciación, etc. Con el uso del componente pragmático se identifica la coherencia en el habla para identificar si existen contradicciones al oír expresiones.

Establecer combinaciones correctas de palabras para expresarse, saber discriminarlas por su significado y sonido e identificar discordancia en el habla, son algunas de las habilidades que debe aprender el niño para dominar el lenguaje oral. Guarneros, et al. (2017) manifiestan que, para estimular estas destrezas en el preescolar, resulta útil el uso de rimas y juegos verbales por su contribución para diferenciar las similitudes y diferencias de las palabras y los sonidos que las caracterizan.

Por otro lado, si bien los niños de preescolar se encuentran en proceso de desarrollo del lenguaje oral, pero en un paso previo al desarrollo del lenguaje escrito; Condemarín, et al. (2016) mencionan que es importante estimular su inmersión al mundo letrado, especialmente a la literatura. Se les puede motivar con la de audición de narraciones, “jugar a leer” a través de la lectura de imágenes, crear espacios de debate para incentivar sus habilidades para hacerse preguntas y cuestionarse, entre otros. Dichas prácticas les brindan experiencias significativas para desarrollar competencias orales.

Por todo lo anterior, se concluye que el niño de preescolar, enriquece su lenguaje principalmente, mediante las interacciones que se producen en su entorno; en ellas, adquiere habilidades para expresarse oralmente, tales como el uso de reglas gramaticales, estrategias de conversación, fluidez para narrar hechos, entre otras. Asimismo, el desarrollo del lenguaje oral,

estimula, a su vez, el lenguaje escrito con actividades lingüísticas para despertar su interés por el mundo letrado.

1.1.1.4 Desarrollo de la personalidad

La personalidad es producto de la integración cognitiva, emocional y conductual del individuo. En ella se distinguen la carga genética y el aprendizaje que se obtiene del entorno; en este último, se integran acciones presentes, pasadas y construcciones futuras (Pervin, 1998, como se citó en Bermúdez et al., 2012). Asimismo, existen algunos componentes que caracterizan a la personalidad; estos son el temperamento, vinculado a lo biológico y hereditario, responsable de las respuestas emocionales; y el carácter, que es la suma de reacciones y hábitos que se obtienen durante toda la vida. Si bien el temperamento es innato, el carácter se adquiere en el proceso de socialización y es cambiante durante el tiempo (Aliaga, 2017).

En su teoría del psicoanálisis, Freud refiere que, a la personalidad del niño de tres años, la define una fuerza psíquica a la que denomina el “Superyó”. En esta etapa, el niño ajusta su conducta y reacciones a las normas establecidas socialmente, en la que elabora una moral personal que lo lleva a reprimir sus impulsos. Esta regulación conductual está supeditada a la normativa del entorno cercano donde se desenvuelve, como la familia, la escuela o grupos sociales (Aliaga, 2017).

Por otro lado, Erikson sostiene que, en el desarrollo de la personalidad del niño de tres a seis años, este atraviesa una etapa de “Iniciativa versus culpa”, en la que entran en conflicto su impulso de crear (iniciativa) y el inicio de su autonomía (toma de decisiones por sí mismo). Esta etapa se caracteriza por los sentimientos de culpa que tiene al trasgredir las reglas establecidas por su entorno en consecuencia de sus actos espontáneos, por lo que debe sobreponerse al miedo para lograr sus metas (Cabezuelo y Frontera, 2016). No obstante, para Erikson, este es un periodo donde el niño tiene la capacidad de trazarse objetivos concretos y ser perseverante en el proceso, ya que a medida que incrementa su iniciativa por alcanzar un objetivo, logra más autonomía en su accionar. Su objetivo, generalmente, se

origina en la fantasía por llegar a ser el modelo de adulto que anhela (Erskine, 2020).

Tanto Freud como Erikson, coinciden en que la personalidad del niño en esta etapa, se construye a partir de las influencias que ejerce su entorno cercano sobre él. En su necesidad de adecuar su conducta a los protocolos establecidos socialmente, experimenta sentimientos y emociones ante las acciones que ejecuta y la repercusión que pueden generar en los demás. No obstante, a diferencia de Freud, Erikson destaca el anhelo como impulso para el desarrollo de la autonomía del niño en el proceso por alcanzar sus metas a pesar de los obstáculos que experimenta.

A su vez, dentro del desarrollo de la personalidad, se hacen presentes el auto-concepto, el cual hace referencia a la percepción que el niño posee sobre sí mismo; y la autoestima, que es la valoración del auto-concepto, la cual contribuye a un desarrollo óptimo de sus habilidades personales (Aliaga, 2017). Para Pérez y Navarro (2012) en la etapa de dos a seis años, el auto-concepto es reflejo de los aspectos observables que el niño aprecia en sí mismo, sobre todo en el aspecto físico, el cual se construye a partir de las relaciones socio-afectivas que establece con su entorno cercano. Por otro lado, la autoestima se fortalece a partir de la valoración que se le concede mediante la aceptación social.

Por lo anterior, se concluye que el desarrollo de la personalidad es la suma de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, en los que se destacan la intervención natural y social para definir el temperamento y carácter, los cuales sentarán las bases de la personalidad del niño y su auto-concepto. A continuación, se define el desarrollo social.

1.2 Definición del desarrollo social

Desde la psicología, el desarrollo social es definido como el proceso evolutivo que atraviesa cada persona, en el cual intervienen la maduración biológica y la relación con los demás. Estos aspectos, le brindan capacidades y habilidades para desarrollarse a lo largo de su vida como ser individual y social. En el desarrollo social, se adquieren competencias cognitivas, conductuales y

afectivas; y, para que estas se desarrollen, es necesario el proceso de socialización (Ocaña y Martín, 2011).

Como menciona Romeu (2015), al formar parte del desarrollo del ser humano, el proceso de socialización hace que la relación con el otro sea necesaria para comprender la propia existencia, la cual se contrasta con la de los demás por medio de la comunicación. A través de ella, se da un intercambio de experiencias que acercan al individuo a asentar las ideas que tiene sobre la realidad que conoce. Adicionalmente, Gallardo-Vásquez et al. (2022) precisan que, durante el proceso de socialización, se reproducen códigos e interacciones inmersas dentro de cada cultura, como valores, reglas, normas, códigos de conducta, entre otras. El individuo se adecúa a los códigos de convivencia por la necesidad de adaptarse a la sociedad en la que vive.

Si bien el proceso de socialización dura toda la vida, la infancia es la edad más apropiada para su iniciación (Rabino y Serra, 2017, como se citó en Gallardo-Vásquez et al., 2022). Desde esta etapa, el niño comienza a descubrir su entorno inmediato con las interacciones que realiza, para más adelante adquirir la capacidad de adaptarse al medio y responder a las demandas sociales que lo rigen. Al relacionarse tempranamente, ya sea con su madre o cuidador, el niño modela su conducta en respuesta a los estímulos que recibe.

Las bases teóricas del desarrollo social y los procesos de aprendizaje vinculados a este, buscan describir el comportamiento de los individuos y cómo su entorno influye en su desenvolvimiento.

A continuación, se detallan las teorías más representativas del aprendizaje social.

1.2.1 Teorías sobre aprendizaje social

Ocaña y Martín (2011) señalan que, hasta los años ochenta, las teorías más representativas del aprendizaje social correspondían a las teorías conductistas e innatistas. Las conductistas, consideraban que el aprendizaje social estaba determinado por refuerzos externos para modelar la conducta deseada, en la cual el individuo ejercía una participación reducida. Por otro lado, las innatistas sostenían que el aprendizaje social era determinado por la herencia

genética, y que, por lo tanto, el entorno y la actividad de cada individuo tenían una participación limitada.

No obstante, a finales del siglo XX, cobran protagonismo las teorías de aprendizaje social, las cuales resaltan los aspectos cognitivos, sociales, culturales, entre otros. A estas teorías se les denomina teorías interaccionistas, ya que defienden el rol primordial que tiene el individuo en su desarrollo social; asimismo, reconocen la importancia del contexto, la relación con los demás, los estímulos del ambiente, y, sobre todo, la interacción “individuo – medio”, la cual permite que se desarrollen los procesos sociales (Ocaña y Martín, 2011).

A continuación, se ha elegido al psicólogo Lev Vygotsky para describir una de sus teorías más representativas y utilizadas en la actualidad para describir el aprendizaje social y la influencia que tiene en el desarrollo del individuo.

1.2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que, la adquisición del conocimiento, es una construcción colectiva de carácter social y no individual; es decir, el conocimiento humano es generado por el devenir histórico y las interacciones sociales y culturales, las cuales se han manifestado a lo largo de la evolución de la humanidad. Para la teoría sociocultural, el saber colectivo se mantiene vigente a lo largo del tiempo por la necesidad de la adquisición de conocimientos para realizar todo tipo de actividades productivas, sociales e individuales. A partir de esta teoría, Vygotsky considera al individuo como protagonista del desarrollo de su sociedad, ya que, al interactuar con ella, la está transformando (Guerra, 2020).

Para Vygotsky, el aprendizaje y desarrollo psicológico superior (pensamiento, razonamiento y resolución de conflictos) están sujetos al entorno social desde los primeros años de vida, ya que, mediante la interacción social, se producen estructuras cognitivas y procesos de pensamiento (Anaya-Reig y Calvo, 2019).

Gallardo (2017) menciona que, para explicar cómo se dan los procesos de desarrollo del pensamiento en la teoría sociocultural, Vygotsky introduce los

conceptos de Funciones Mentales y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), los cuales se detallan a continuación.

a. Funciones mentales

Se distinguen entre inferiores y superiores. Las inferiores, son funciones naturales con las que el individuo nace y que están determinadas por la genética; las superiores, aquellas que se adquieren y desarrollan con la interacción social, principalmente influenciadas por la cultura a la que el individuo pertenece.

b. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Es la distancia que separa la capacidad que tiene el individuo para resolver un conflicto de manera autónoma y el potencial que puede alcanzar con la ayuda de una persona con más experiencia que él (maestro). En la ZDP es necesaria la interacción de ambos (individuo – maestro) para potenciar las habilidades del individuo que se encuentra en proceso de aprendizaje; es por ello, que está determinada socialmente.

Por lo anterior, se define que, en la teoría sociocultural de Vygotsky, se destacan a la historia, la sociedad y cultura como principales medios de influencia en el aprendizaje y construcción de conocimientos del ser humano. En sus investigaciones, demuestra que la evolución de la humanidad está determinada por los conocimientos que el ser humano ha adquirido como consecuencia de las interacciones sociales que se han originado a lo largo del tiempo.

1.2.3 Desarrollo social del niño de segundo ciclo

El niño a partir de los tres años, al comenzar la etapa preescolar, inicia un proceso de socialización más extenso, con miembros diferentes a los de su entorno habitual. Al estar expuesto a interacciones con otros grupos de personas, incrementa sus habilidades sociales a medida que se interesa por los demás.

A su vez, en su inserción en el preescolar, adquiere mejores recursos verbales, con los que, a la par de las destrezas sociales que adquiere, puede iniciar y mantener situaciones lúdicas con sus pares. El niño inicia una transición

de juego solitario o paralelo a una donde se dan situaciones de convivencia, comprensión de reglas y juego de roles que le permiten dejar progresivamente el egocentrismo y adaptarse a normativas y estructuras para la comprensión del mundo social (Betina y Contini, 2011).

El niño de segundo ciclo, de acuerdo al periodo pre-operacional de Piaget, aún se haya en la etapa de pensamiento egocéntrico, la cual supera alrededor de los cuatro años; no obstante, al estar expuesto a situaciones sociales entre sus pares, puede lograr madurez emocional. Esta se logra en mayor medida a través del juego, al ser la actividad por excelencia de los niños en esta etapa. Venegas et al. (2018) señalan que el juego le permite al niño conocerse a sí mismo al identificarse con el otro; a su vez, logra comprender normas y reglas sociales como compartir, esperar su turno, ordenar los juguetes, entre otras.

Como mencionan Venegas et al. (2018), para el proceso de socialización del niño, los juegos simbólicos, de reglas y cooperativos son fundamentales para su desarrollo. A continuación, se detallan.

a. El juego simbólico

Favorece la comunicación y cooperación con sus pares, contribuye en el auto control, a esperar turnos y a que el niño comprenda y asimile el entorno que lo rodea.

b. Juego de reglas

Contribuye en la socialización, enseñan al niño a que pueden ganar como perder y facilita el control de la agresividad como estrategia de regulación social y emocional.

c. Juegos cooperativos

Contribuyen en la virtud de compartir, conocer a los demás, aceptar a sus compañeros y aceptarse a sí mismo. Asimismo, incrementa su nivel de participación en el aula.

Si bien el niño de tres años se encuentra en proceso de adaptación al preescolar y la normativa social que lo rige, Pérez y Navarro (2012) mencionan que ya para los cuatro años, adquiere conductas pro-sociales. A partir de ellas,

logra un mayor discernimiento para elegir lo que es o no aceptable en su entorno y qué normas y costumbres son adecuadas para incluirlas en su accionar.

Según lo anterior, se observa como el proceso de socialización del niño de segundo ciclo se tiene mayor evidencia y desarrollo con su inserción al preescolar. El niño de tres años va dejando poco a poco la etapa egocéntrica para interesarse cada vez más por el otro, mediante las interacciones verbales y los juegos propiciados entre su grupo de pares, lo cual contribuye en su madurez emocional al adaptarse a las situaciones sociales y normativas de su entorno.

A continuación, se define el desarrollo emocional.

1.3 Definición de desarrollo emocional

Para colocar en contexto histórico a las emociones, Darwin y Cannon (1927) postulan desde los principios evolutivos que, a partir del nacimiento, el ser humano está dotado de emociones básicas que evolucionan en la medida que se adaptan y actúan influenciadas por su medio social, cultural y situaciones individuales. En ellas, se distinguen rasgos únicos en cuanto a expresiones faciales, patrones psicológicos y sentimientos. A partir de estas características, se asume que, los patrones psicológicos que reproducen las distintas reacciones, son de carácter espontáneo y automático, y responden de modo distinto a cada persona (LoBue et al., 2019).

En su definición, el desarrollo emocional es el proceso en el cual el niño construye su identidad, autoestima, seguridad, confianza en sí mismo y en su entorno; este se da mediante las relaciones que establece, en las que se identifica progresivamente como persona única. Para un desarrollo emocional óptimo, el niño debe ser capaz de trabajar sus emociones con asertividad, aprender a identificarlas y lograr gestionarlas. En dicho proceso, la socialización y maduración emocional, mediante la construcción de vínculos afectivos, son de vital importancia, ya que contribuyen en la adquisición de valores éticos y morales, así como en el respeto a la normativa social y cultural (Amar y Abello, 2011, como se citó en Gallardo et al., 2021).

Según LoBue et al. (2019), las emociones responden a funciones adaptativas únicas y a situaciones particulares, en las que se organizan para

predisponer a la persona para la acción, de acuerdo al contexto; debido a ello, son variadas y distintas entre sí. Para percibir las emociones, las expresiones físicas a todo nivel son tomadas como señales para ser interpretadas por los demás, haciendo que la emoción sea de naturaleza social.

Silva et al. (2018) señalan que las muestras de afecto físicas acompañadas de los cuidados, le otorgan al niño madurez estructural al proveerles de recursos psíquicos para superar la frustración en cada etapa de su desarrollo. En los primeros meses de vida, se reproducen expresiones que dan cuenta del mundo emocional; por ejemplo, el contagio emocional y la sonrisa social (Perner, 1994, como se citó en Farkas, 2021).

Farkas (2021) también menciona que, en el desarrollo de cada persona, las emociones van evolucionando y modificándose gradualmente. Es así, que se pueden discriminar emociones de una misma gama, y posteriormente, características emocionales más sociales y complejas, las cuales cumplen funciones adaptativas al medio y para la comunicación como consecuencia al desarrollo socioemocional.

A continuación, se precisan algunas investigaciones realizadas a partir de los conocimientos sobre cómo las emociones han ido evolucionando en el desarrollo humano.

1.3.1 Teorías sobre el aprendizaje emocional

El aprendizaje emocional ha sido objeto de cuestionamiento y estudio a lo largo de la historia, en la cual se han realizado diversos planteamientos sobre su origen y evolución. Como menciona García (2012), en la antigua Grecia, se creía que el ser humano era gobernado por el pensamiento racional, tomando como referencia la lógica; por ejemplo, en el estudio de las matemáticas, el razonamiento aristotélico se designó como pensamiento predominante y correcto. En contraposición, se creía que el pensamiento emocional generaba desorganización en la lógica humana.

LoBue et al. (2019) manifiestan que, a partir del ensayo del psicólogo William James (1884), se marca un hito en el periodo de investigación sobre el estudio de las emociones. Desde ese momento, se les otorga consideración a

los aportes psicológicos, desplazando a las investigaciones reduccionistas sobre bases biológicas y evolutivas como las postuladas por Darwin (1872), en las que predomina la expresión emocional (externa) y se deja de lado la experiencia emocional (interna) (Gordillo et al., 2020).

A partir del ensayo de James (1884), surgen nuevas perspectivas constructivistas sobre las emociones, en las que se cuestiona si se encuentran influenciadas por el ambiente y si son el resultado de procesos cognitivos, psicológicos y conductuales (LoBue et al., 2019).

A continuación, se describe la teoría sobre las emociones de Vygotsky.

1.3.2 Teoría de Vygotsky sobre las emociones

Vygotsky, en su teoría sobre las emociones, comparte los principios de la teoría fisiológica de James-Lange. En ella, reafirma que las emociones no pueden existir sin la manifestación física, admitiendo su raíz biológica; la cual tenía, en sus orígenes, una utilidad adaptativa al medio (del Cueto, 2015).

No obstante, como señala del Cueto (2015), Vygotsky le da prioridad a la emoción en el desarrollo del individuo y en la construcción de su personalidad, otorgándole la misma relevancia que al intelecto y la voluntad. De acuerdo a su teoría, la emoción y los sentimientos complejizan la conducta, y es a partir de ellos, que se regula y orienta la acción de acuerdo al estado general del organismo. Vygotsky cree que, en el proceso de desarrollo del individuo, las funciones intelectuales y afectivas se modifican con la influencia de la vida social. A partir de ella, las emociones y los sentimientos establecen nuevas relaciones y cambian su perspectiva con la experiencia y las nuevas conexiones que se establecen.

Para Vygotsky, los estados emocionales del individuo son el resultado de la experiencia colectiva que se establece desde los primeros años de vida, al ser el desarrollo psicológico-emocional intersíquico; es decir, el desarrollo de la psiquis del niño, está influenciado por las relaciones con los demás. Con esto concluye que la función mental y la emoción son el producto del desarrollo social (Santibáñez, 2020).

De acuerdo a la teoría de Vygotsky, se concluye que las emociones son un elemento esencial dentro del desarrollo humano, ya que orientan la conducta del individuo de acuerdo al estado emocional en el que se encuentra; de esta manera, determinan la acción que va a tomar en cada situación. Asimismo, le otorga al componente social, el principal medio de influencia en la educación de las emociones para la construcción de su personalidad.

1.3.3 Desarrollo emocional del niño de segundo ciclo

El niño de segundo ciclo, al enfrentarse a constantes cambios en su desarrollo físico y a nuevas situaciones al iniciar el ciclo preescolar, hace que sus emociones entren en crisis. Como señala Vygotsky, esto ocurre porque empieza a identificar las situaciones que le causan satisfacción o frustración al estar expuesto al ambiente social y a las respuestas de las personas con las que se relaciona. Este intercambio de experiencias favorece a la adaptación del niño, ya que aprende a conocer sus emociones y a regularlas (da Silva y Calvo, 2014).

El niño a los tres años, a través del lenguaje, manifiesta sus estados anímicos y las principales emociones que lo gobiernan como el miedo, la alegría, la ira, entre otras; no obstante, para los cuatro y cinco años, ya posee una mayor comprensión y control de sus emociones, siendo capaz de adaptar su respuesta de acuerdo a la situación que experimenta (Pérez y Navarro, 2012).

El juego, dentro de las actividades cotidianas del niño, representa una oportunidad para desarrollar sus emociones. Da Silva y Calvo (2014) mencionan que el niño, a través del juego, proyecta sus anhelos de acuerdo a las situaciones que reproduce; por ejemplo, conducir un carro, ejercer roles de la vida adulta, imaginar ser un personaje, entre otros.

En el juego colectivo, aprende de las conductas de otros niños, y regula progresivamente sus emociones al seguir normas y códigos de convivencia. Mientras juega, aprende a ejercer control sobre su voluntad al descubrir la satisfacción que tiene al controlar sus impulsos. Por otro lado, el juego simbólico, le permite descargar emociones, al lograr acceder a sentimientos reprimidos, así como a enfrentar sus miedos e inseguridades (López, 2013).

El lenguaje también representa, en esta etapa, un componente importante para el niño de segundo ciclo. Como señala López (2013), a través del lenguaje, comprende la realidad y expresa verbalmente lo que siente y piensa. Debido a ello, es importante que el adulto verbalice las acciones que realiza el niño; de esta manera, le genera una perspectiva más clara acerca de sus emociones, comportamientos y lo que se espera de él.

Dentro de la educación preescolar, es necesario que se desarrollen competencias emocionales, con el objetivo que el niño pueda trabajar sus emociones desde temprana edad. A continuación, Heras et al. (2016) detallan dichas competencias para esta etapa.

a. Conciencia emocional

Es la capacidad para reconocer las emociones propias y ajenas. En la edad preescolar, es necesario darles nombre a las emociones para que el niño las pueda asociar e interiorizar progresivamente en su lenguaje. Si bien en esta etapa aún lo rige el pensamiento egocéntrico, el niño es capaz de verbalizar sus sentimientos con el uso del lenguaje.

b. Regulación emocional

El niño aprende a controlar sus emociones a través de la experiencia que le brinda el entorno social; esto incluye la tolerancia a la frustración, regular impulsos, afrontar cambios, perseverar en el logro de objetivos, entre otros. Las experiencias positivas que tenga y el apoyo constante del adulto en la regulación de sus emociones, contribuyen a que logre un manejo adecuado de las mismas.

c. Competencia social

El desarrollo de la empatía es un proceso que debe ser trabajado en el niño para que logre ser competente socialmente. Aprender a reconocer las emociones propias y ajenas, incentiva al autoconocimiento y el reconocimiento de las necesidades y deseos de los demás, permitiendo relaciones saludables y armónicas.

d. Habilidades de la vida para el bienestar

Contribuyen a que el niño construya una vida sana y equilibrada, formando hábitos cotidianos como ordenar, tomar decisiones, mantener buenas relaciones, entre otros, los cuales desarrollan progresivamente su personalidad.

Las competencias mencionadas, si son trabajadas desde temprana edad, aseguran que el niño tenga una mayor estabilidad emocional al desarrollar buenos hábitos cotidianos, conocer sus emociones y aprender a regularlas. Como consecuencia a la regulación emocional, el niño logra desarrollar empatía por los demás para convivir de manera armoniosa. Todo ello aporta de forma positiva en su desarrollo emocional y, por consiguiente, una mejor visión de sí mismo.

A continuación, se define el aprendizaje socioemocional

1.4 Definición del aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional comprende los binomios social y emoción, los cuales se integran en el proceso de aprendizaje del individuo para actuar en sinergia con el objetivo de proveerle herramientas internas y externas para su proceso de desarrollo en todo nivel. El aprendizaje socioemocional es el aprendizaje de habilidades sociales, conocimientos y valores que influyen en las destrezas que adquieren los niños para conocerse a sí mismos y a los demás, con el propósito de resolver problemas con asertividad y creatividad (Cohen 2002, como se citó en López et al., 2020).

Otra definición, propuesta por la organización CASEL, menciona que el aprendizaje socioemocional es un proceso de adquisición de habilidades para identificar y gestionar emociones, desarrollar el cuidado por los demás, tomar decisiones con responsabilidad, forjar relaciones saludables y manejar situaciones desafiantes de forma asertiva. Esta organización, apuesta también por la inserción de la educación socioemocional en las aulas para promover la salud emocional en los estudiantes, prevención de problemas conductuales e involucramiento en su aprendizaje (Milicic, et al., 2014).

De acuerdo a Amar y Abello (2013), el desarrollo socioemocional es una dimensión dentro del desarrollo humano que permite la adquisición de destrezas

para manejar emociones tales como la ira, el miedo, la felicidad, el disgusto, la tristeza, así como permitir que el individuo adquiriera la capacidad de conocerse a sí mismo y regule la calidad de sus relaciones sociales. Asimismo, la cultura tiene un rol influyente en las representaciones y formas de expresar la conducta socioemocional, con el objetivo de que el individuo se incorpore adaptativamente a la sociedad.

Siguiendo con la definición de CASEL, Zamora et al. (2019) mencionan que se identifican cinco competencias básicas que favorecen el desarrollo integral del individuo, las cuales son la autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones, las cuales para que se desarrollen de manera integral, deben ser priorizadas en todos los entornos como la escuela, el hogar, la comunidad, entre otros. A continuación, se detallan.

a. Autoconciencia

Es la capacidad que tienen las personas para reconocer sus fortalezas y limitaciones, pero con una mentalidad positiva para trabajar sus falencias a través de la confianza en sí mismos. Desarrollar la autoconciencia aporta significativamente en las habilidades socioemocionales en la medida que, ser consciente de los estados emocionales y reacciones, contribuye en el manejo o modificación de comportamientos y emociones con uno mismo y con los demás.

b. Autogestión

Es la capacidad del individuo para regular sus emociones, pensamientos y conducta. Dicha capacidad implica retrasar la gratificación, en la cual debe lograr desarrollar la contención de emociones, para esperar resultados positivos gracias a su autorregulación; asimismo, el control de impulsos también se hace presente para obtener resultados gratificantes que evitan el desbordamiento de emociones mal gestionadas.

c. Conciencia social

Está referida a la empatía hacia los demás, el poder comprender el punto de vista del otro y valorarlo, y comprender la normativa social de

comportamiento. Lucero (2015) señala que es el resultado del crecimiento personal, donde el individuo debe observarse a sí mismo y al entorno para tomar decisiones a partir de la autorregulación de sus estados de ánimo y pensamiento.

d. Habilidades sociales

Integran las habilidades de escucha, cooperación y comunicación con los demás. También se le conoce según Lucero (2015) como gestión relacional, donde se propician las interacciones sociales y el contagio emocional a través de las experiencias familiares, escolares y sociales. En dichas interacciones, el individuo manifiesta su capacidad de influencia en la contribución del desarrollo de los demás, su capacidad para resolver conflictos y para relacionarse asertivamente tomando en cuenta la individualidad de cada persona para asumir compromisos de responsabilidad afectiva.

e. Toma de decisiones

Es la capacidad para ejecutar acciones tomando en cuenta las consecuencias de las mismas. De acuerdo con Lucero (2015) es tener en consideración la preocupación empática hacia los demás en la toma de iniciativas desde la perspectiva propia, pero con preocupación genuina hacia las consecuencias que puede desatar.

Dichas competencias están integradas para ser trabajadas desde el enfoque personal, pero con proyección al otro. En ellas se integran el trabajo personal, la empatía y valores sociales. Asimismo, la UNESCO (2015) reconoce el aprendizaje socioemocional como uno de los ámbitos de aprendizaje para la educación integral de la ciudadanía mundial. Señala que, con el aprendizaje socioemocional, el educando interioriza su sentido de pertenencia hacia una humanidad en común. En cuanto a los derechos humanos, comparte valores y responsabilidades sociales, y es capaz de desarrollar valores inclusivos hacia la diversidad como la empatía, la solidaridad y el respeto.

Luego de haber definido el aprendizaje socioemocional, sus implicancias en el desarrollo humano y las competencias básicas para el desarrollo integral, se procede a detallar el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo.

1.4.1 Aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo

Como ya se mencionó, el niño de segundo ciclo, al iniciar la etapa preescolar, experimenta nuevas emociones ante los eventos que ocurren en su entorno. El permanecer en un ambiente distinto al hogar, hace que perciba sensaciones y que identifique distintas formas de actuar de las personas que lo rodean. El preescolar, representa para el niño, un nuevo espacio de autoconocimiento y socialización; es por ello que, como mencionan Condemarín et al. (2016), incentivar las competencias socioemocionales desde temprana edad, le permite construir relaciones armónicas para formar un concepto adecuado sobre la convivencia social.

Si bien, el niño hasta los tres y cuatro años aún posee pensamiento egocéntrico, de acuerdo con Marcén (2022), a partir de los tres años, comienza a desarrollar empatía al interesarse por los demás, y a expresar emociones adecuadas a las normas sociales y circunstancias que se le presentan. Hacia los cinco años, desarrolla una mejor comprensión emocional hacia el otro en cuanto a sus deseos, sentimientos, miedos, entre otros; a partir de los cuales, realiza inferencias sobre lo que le puede estar ocurriendo. De igual modo, inicia el entendimiento de la ambivalencia emocional; es decir, diversas emociones que están presentes en una misma situación, lo cual favorece las relaciones sanas y estables.

Adicional a lo señalado, para Guevara et al. (2020), el niño de segundo ciclo, comienza un proceso de autorregulación en su conducta para evitar desbordes emocionales. El poder regular sus emociones, le brinda habilidades sociales para la construcción de acuerdos y coexistencia saludable. De esta manera, el niño proyecta una imagen positiva de sí mismos al sentirse capaz de solucionar conflictos y mediar ante situaciones diversas. Esta construcción socioemocional sienta las bases para el apego seguro y la autovaloración, los cuales promueven su equilibrio psicológico.

A los niños que se les incentiva a hablar de situaciones que les producen emociones y sentimientos, se les hace más fácil el uso de palabras para identificar la emoción que están experimentando. Asimismo, los prepara para reconocer sus emociones de forma más acertada y precisa, y que puedan expresarlas a través del lenguaje oral para evitar que se generen desbordes emocionales (berrinches, gritos, golpes), Los hace emocionalmente más auto-eficaces para relacionarse asertivamente y mejorar su autoestima (Condemarín et al., 2016).

De acuerdo con Booth (2019) los niños en etapa preescolar, al adquirir competencias socioemocionales, se sienten más contentos con los logros que experimentan y con las relaciones que establecen con sus pares. Las habilidades y destrezas que aprenden no están aisladas del plano socioemocional, ya que complementan sus conocimientos con la auto-regulación y la convivencia social. Para su aprendizaje integral, es necesario tener en consideración que este tendrá éxito en la medida que el niño se interese por aquello que está aprendiendo y por quiénes lo acompañan en el proceso.

Por lo anterior, se concluye que incentivar las competencias socioemocionales desde temprana edad, le brinda al niño mejores recursos para formar un concepto adecuado de sí mismo y de la convivencia social, ya que la construcción socioemocional fomenta el apego seguro y la autovaloración para un óptimo equilibrio psicológico. Por otro lado, es importante que, el niño pueda expresar con palabras lo que está sintiendo para ser más competente en identificar sus emociones y así lograr ser personal y socialmente más asertivo al relacionarse.

CAPÍTULO II: EL CUENTO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

Desde sus orígenes y a lo largo del tiempo, los cuentos han sido un medio de transmisión de valores y expresiones culturales con un alto contenido histórico y social. Según Bucay (2018), su finalidad ha sido transmitir las vivencias del ser humano a través de la historia y procurar que se perpetúen como medio de enseñanza para las generaciones siguientes. Con el tiempo, los cuentos se han adaptado según la perspectiva y propósito de los compiladores, quienes recreaban las historias para dirigirlas a todo público y sociedad. No obstante, como menciona López (2020), los cuentos también se han basado en hechos ficticios o han sido una mezcla de ficción con personajes y hechos reales, creados a partir de la imaginación del autor.

Con el paso del tiempo, se realizan adaptaciones para el público infantil, donde la transmisión cultural y moral continúan siendo los ejes principales de contenido. Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca (2015) mencionan que los cuentos son un medio que transmite valores a los niños, ya que, al identificarse con los personajes e historias, desarrollan destrezas para comprender sus propias dificultades, aceptarlas y perseverar en superarlas.

El cuento es considerado un recurso didáctico, ya que se utiliza para distintos propósitos como parte del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la esfera académica. Como menciona Romero (2016), en su función didáctica, el cuento constituye un recurso motivador para apoyar a las unidades de aprendizaje, introducir conceptos morales, transmitir valores, impulsar la creatividad, crear hábitos de atención y concentración y ser un referente de partida para otras actividades.

Debido a su versatilidad, el cuento puede contribuir en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los niños, ya que incentiva su creatividad, fortalece su autoestima, conoce y trabaja sus emociones, y contribuye en su integración social. De acuerdo con Castillo et al. (2021), el cuento es una herramienta facilitadora en el proceso de socialización del niño, pero, sobre todo, en el fortalecimiento de su personalidad.

El presente capítulo tiene como finalidad desarrollar la definición de cuento como recurso didáctico y detallar su uso para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la EBR. Asimismo, destacar la función que tiene el docente en la transmisión de las competencias socioemocionales a través de los cuentos que les son narrados a los niños.

2.1 Definición de cuento

El cuento es la recopilación de hechos desde la experiencia popular, estos están inspirados en sucesos reales, fantásticos o con el fin de preparar a la sociedad sobre acontecimientos históricos. Su objetivo principal, común en toda sociedad, es buscar el sentido de la vida a través de los relatos, empleando como motivación el asombro y disfrute (Jesualdo, 1982, como se citó en Riquelme, 2013).

Otra definición del cuento propuesta por López (2020) es la de un relato breve compartido por vía oral y escrita, el cual puede estar basado en hechos reales o ficticios y se caracteriza por contar con un argumento sencillo. La trama es protagonizada por un grupo pequeño de personajes, cuyo objetivo principal es generar una reacción impactante en el lector o espectador. Romero (2016) complementa esta definición al afirmar que los personajes del cuento reproducen una serie de acciones con un final imprevisto, pero conveniente para el desenlace.

En cuanto a las características del cuento, según López (2020) este presenta algunas que lo diferencian de otros géneros narrativos. Entre ellas se distinguen:

- Ficción: Aunque puede estar inspirado en hechos reales, posee un componente ficticio que lo aleja de la realidad.
- Argumental: Está compuesto por hechos entrelazados de acciones y consecuencias en la estructura clásica, conocida como introducción – nudo – desenlace.
- Única línea argumental: Todos los acontecimientos se desencadenan en una sola sucesión de hechos.
- Estructura centrípeta: Todos los elementos que se mencionan en el cuento están relacionados entre sí.

- Protagonista: La historia destaca a un personaje en particular.
- Unidad de efecto: Está diseñado para leerse de principio a fin; es decir, si se corta la lectura, puede perder el sentido para el lector.
- Prosa: Formato que poseen los cuentos modernos.
- Brevedad: El cuento debe ser de corta extensión.

Las características señaladas, cumplen con la función de diferenciar al cuento de los demás textos narrativos, tales como las fábulas, las novelas, las leyendas, entre otros; atribuyéndole elementos únicos para su reconocimiento y elaboración.

Finalmente, se entiende como cuento a la recopilación de relatos breves o hechos narrados desde la experiencia y sucesos populares para construir la historia sobre la base de las experiencias individuales y colectivas de cada sociedad. Estos pueden estar inspirados a partir de hechos reales o fantásticos. A continuación, se señalan los aspectos más relevantes de la estructura del cuento.

2.1.1. Estructura del cuento

Previo a definir la estructura que rige el cuento, es pertinente conocer acerca de la superestructura de los textos; esta considera algunos aspectos que caracterizan al género narrativo en cuanto al contenido y la forma en la que se desarrolla el relato. Los cuentos, al igual que las fábulas, leyendas, novelas, entre otros, son textos narrativos y poseen elementos similares entre sí que están presentes dentro de la secuencia del relato. Los elementos comunes del texto narrativo se pueden reducir al actor fijo, el proceso orientado y complicado, y la evaluación (Bassols y Torrent, 1997, como se citó en Gutiérrez, 2016). A continuación, se detallan.

a. Actor fijo

Es el personaje que se encuentra presente a lo largo de la historia. Este puede ser individual o colectivo, agente o paciente, y tiene como principal enfoque su transformación a lo largo de la secuencia narrativa para garantizar la unidad de acción del relato.

b. Proceso orientado y complicado

Está caracterizado por los acontecimientos que se suscitan en la trama, los cuales se orientan hacia la definición del desenlace. El proceso posee un carácter temporal e integrado, propiciado por los actores implicados dentro de la narración. Asimismo, la trama necesita un acontecimiento inesperado que desvíe el curso normal de la narración.

c. Evaluación

Tiene la función de darle un sentido a la historia, explicando la finalidad del relato.

En cuanto a la estructura del cuento, tal como menciona Sagarna (2020) la estructura que rige a la narración es la denominada estructura clásica o aristotélica y ha mantenido su predominancia desde la antigua Grecia hasta la actualidad. Fue formulada por el filósofo griego Aristóteles y prevalece a través del tiempo por su funcionalidad, ya que garantiza mantener al espectador/lector interesado por la tensión dramática que aporta el relato. A continuación, se presenta el esquema básico dividido en tres actos.

a. Planteamiento

Es cuando se presentan a los personajes y se expone el conflicto. El autor instala al lector/espectador donde se van a suscitar los hechos.

b. Nudo

Abarca la mayor parte del relato y es donde se desarrolla el conflicto que se presentó en el planteamiento. Los personajes del relato interactúan condicionados por la situación de partida con la expectativa que algo sucederá para que el conflicto quede listo para resolverse.

c. Desenlace

Es la parte del relato donde se resuelve el conflicto que se ha planteado.

. El cuento, al pertenecer al género narrativo, calza en esta estructura propuesta por Sagarna. Por lo tanto, se rige de un esquema clásico que ha tenido prevalencia a través del tiempo, ya que garantiza cautivar al lector/espectador

sobre los sucesos de la narración y, que su interés y expectativa, se mantengan en vilo de principio a fin.

2.1.2 El cuento infantil

Para colocar en contexto histórico al cuento infantil, resulta conveniente señalar que los primeros autores clásicos de cuentos de hadas tales como Perrault, La Fontaine, los hermanos Grimm, entre otros, elaboraron sus primeras obras literarias para el público adulto del siglo XVII y XVIII. En ese entonces, la sociedad europea consideraba inadecuados los cuentos de hadas para los niños, ya que alegaban que el exceso de fantasía y situaciones controversiales en los relatos, dañaban su incipiente moral y costumbres religiosas. No obstante, con la llegada del Romanticismo del siglo XIX, se produce un cambio de mentalidad hacia la niñez. A partir de ese cambio, los cuentos de hadas se elaboran con contenido adaptado y diseñado, bajo el concepto que la literatura infantil puede ser tanto moral, académica como lúdica (Martens, 2017).

Con la vertiente literaria del Romanticismo, nacen diversos autores que buscan inspiración en los cuentos populares y folklóricos para rescatar las vivencias y atribuirles fantasía como medio de escape a la realidad cotidiana. Para los románticos, la visión de la infancia representa el estado más puro del ser humano y, con ella, la necesidad de crear literatura, adaptando las producciones literarias inicialmente creadas para el público adulto (García, 2013).

Los cuentos de hadas, de acuerdo con Herrera y Arredondo (2014), le otorgan al niño la posibilidad de hacer uso de la fantasía a través del lenguaje simbólico. Este recurso hace posible en los niños el manejo de situaciones y emociones, tales como la tristeza, el amor, la envidia, la muerte, entre otros. Los cuentos de hadas ejercen una función liberadora que estimula la imaginación, entretiene y, a su vez, brinda apoyo moral y emocional.

Por otro lado, a través de los cuentos, los niños logran identificarse con los personajes y sus historias al descubrir situaciones que les brindan enriquecimiento para resolver conflictos. El personaje principal casi siempre triunfa al final del relato por sus buenas acciones, lo que les permite formar un

paradigma de héroe de quien desean aprender e imitar estilos de acción (Bettelheim, 2010, como se citó en Herrera y Arredondo, 2014)

Uno de los autores más reconocidos en el siglo XIX en la producción de cuentos infantiles, es el escritor danés Hans Christian Andersen. Sus producciones literarias se han caracterizado desde sus inicios por la búsqueda de la belleza en lo cotidiano y en la naturaleza. Su obra está dotada de humor y sensibilidad, lo que le facilita al espectador sentirse identificado con la historia y humanizarse a través de ella (Santis, 2017).

En los próximos siglos hasta la actualidad, a medida que el concepto de niñez evoluciona, el cuento infantil también es el resultado de esta transformación social y cultural. Como menciona Mateos (2020), los cuentos infantiles hoy en día poseen diversas funciones para el desarrollo integral del niño. Entre ellos se destacan cuentos para el deleite y entretenimiento; cuentos terapéuticos, para la identificación y manejo de emociones; cuentos didácticos, como medio de transmisión de conocimientos; y, la función por excelencia, cuentos para la transmisión de valores, los cuales se adecúan y evolucionan con los cambios sociales y culturales de cada época.

Una de las características principales del cuento infantil es que posee una sucesión de hechos con escenarios descritos brevemente y personajes que realizan acciones puntuales para el claro entendimiento del niño. Los cuentos infantiles se adaptan a la edad del lector al tener una motivación distinta de acuerdo con cada etapa de su crecimiento (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2009, como se citó en Soto, 2017).

Por lo anterior, se concluye que el relato ha evolucionado a la par con la concepción de niñez hasta lograr características que lo hacen adecuado y pertinente al público infantil en cuanto a su contenido y propósito, dando como resultado a lo que hoy se conoce como cuento infantil. A continuación, se presenta la clasificación de los cuentos infantiles.

2.1.3 Clasificación de cuentos infantiles

La literatura infantil puede estar dividida, de manera amplia, en poesía y prosa. En la poesía, se encuentran las canciones, rimas, retahílas, entre otras;

en la prosa, se destacan formas como la fábula, la leyenda y, principalmente, el cuento (Jesualdo, 1982, como se citó en Riquelme, 2013).

De acuerdo con Rabal et al. (2020), los cuentos infantiles se pueden clasificar entre clásicos y modernos. Los clásicos, como los cuentos de hadas, son aquellos que le dieron vida a la literatura infantil y se han transmitido a lo largo del tiempo y las generaciones; los modernos en cambio, son los que se han escrito en el periodo contemporáneo y se caracterizan por temáticas e historias actuales.

Dentro de los cuentos clásicos, Bartol (2017) señala que los cuentos infantiles tradicionales, suelen ser protagonizado por un personaje que se caracteriza por sus valores y hazañas, las cuales inspiran al lector a imitar su conducta. Por otro lado, está el personaje antagónico, el cual se enfrenta al protagonista para generar la trama y desenlace del cuento. En cuanto a los cuentos modernos, estos se enfocan casi siempre en la enseñanza de un valor, están menos dotados de fantasía y más cercanos a hechos reales que se suscitan en el cotidiano.

Como otra forma de clasificación del cuento infantil, Ana Pelegrín (1984, como se citó en Montalvo-Valiente, 2014), realiza la clasificación de cuentos infantiles de tradición oral para niños de dos a siete años. Entre ellos se destacan:

a. Cuentos de fórmula (2 a 5 años)

Cuentan con una estructura verbal rítmica y repetitiva. Su importancia, más que en el contenido del cuento, se centra en la forma en la cual es contado al niño y el efecto que causa en él. A esta clasificación pertenecen los cuentos con mímicas.

b. Cuentos de animales (4 a 7 años)

Los personajes principales están representados por animales, a los que se les atribuye un arquetipo según sus características populares. Por ejemplo, la tortuga es lenta, el zorro es astuto, el perro es noble y fiel, etc.

c. Cuentos maravillosos (5 a más)

Son todos aquellos relatos en los que se aprecian eventos y personajes mágicos y sobrenaturales. Aparecen personajes y objetos con poderes y características fuera de lo común.

Tanto los cuentos infantiles clásicos como los modernos son populares entre el público infantil hasta la actualidad. Las historias clásicas, al estar dotadas de fantasía, logran impactar en la imaginación del niño y hacer que se impresione con los sucesos sobrenaturales y poderes de los personajes. Por otro lado, los cuentos modernos también logran un impacto significativo en los niños al identificarse con los personajes y las historias como parte de su vida diaria. Ambos poseen el encanto de lograr que el niño disfrute de las narraciones y que sean un medio de escape, fantasía y de aprendizaje.

Luego de haber detallado la clasificación de cuentos infantiles, se procede a desarrollar el concepto de cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional

2.2 El cuento infantil como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional

Dentro de los muchos usos que se le da al cuento infantil para el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la esfera académica, este puede ser empleado para desarrollar las competencias socioemocionales en los niños desde temprana edad.

De acuerdo con Riquelme y Montero (2013), las narraciones son herramientas culturales que han mantenido conectadas a las personas a través de la historia, haciendo uso de la emoción como elemento principal para que esto ocurra. La literatura infantil es una forma de educar las emociones de los niños, al hacer posible que explore su mundo emocional con cada narración.

Los niños, a partir de la verosimilitud de las historias que les son narradas, logran experimentar los estados emocionales de los personajes y rescatar sentimientos, valores, conductas, estilos de vida, con los cuales determinan si se reflejan o no en ellos. El niño, por su corta edad, puede que no identifique muchas de las emociones o no conozca el nombre de la emoción que está experimentando; sin embargo, el hecho de vivenciarla, mediante la interacción

con los cuentos, le permite etiquetar los estados de ánimo por los que transita y desarrollar el auto-conocimiento y comprensión de sí mismo, ya que, a través de las historias, el niño también construye la suya propia (Riquelme y Munita, 2011).

A continuación, se detalla el uso del cuento infantil como recurso didáctico en sí y para el aprendizaje socioemocional.

2.2.1 El cuento infantil como recurso didáctico

Antes de definir el cuento infantil como recurso didáctico, es conveniente desagregar los conceptos para tener una definición más clara y precisa de la variable de investigación.

En cuanto a recurso, Pérez et al. (2013) lo define como cualquier medio que sirva de apoyo en la enseñanza con la finalidad de estimular el aprendizaje. Al adicionar al recurso el término didáctico, se hace referencia a cualquier material que se elabora o adapta con la intención de facilitar al docente su función pedagógica y proveer de información al estudiante. Para que un recurso didáctico tenga funcionalidad, se debe tener en cuenta qué tan atractivo es para despertar el interés del estudiante hacia su contenido.

Para Espinoza (2017), los recursos didácticos contribuyen en el aprendizaje significativo, despertando mayor interés y motivación; esto le permite al estudiante desarrollar destrezas y habilidades en las áreas de aprendizaje en las que son empleados.

El cuento como recurso didáctico, según Méndez (2017), atiende los aspectos cognitivos y socio-afectivos del estudiante, al ser un recurso flexible y versátil que puede ser usado en cualquier área de estudio y para abordar temas transversales. A su vez, debido a su naturaleza atractiva, incentiva la imaginación y promueve una actitud positiva hacia las áreas de estudio.

Para Pérez et al. (2013), el cuento como recurso didáctico es una herramienta que le permite al niño trabajar contenidos interdisciplinarios por su versatilidad y, al ser un recurso atractivo, despierta su interés al activar su imaginación, identificarse con los personajes y aprender nuevos contenidos. Mediante la lectura del cuento, se generan interacciones entre alumnos y maestros, lo cual convierte al cuento en una herramienta de socialización.

Al tener los cuentos infantiles la intención de contribuir con el desarrollo integral del niño, se considera importante, al realizar la selección, tener en cuenta el contenido, la claridad y coherencia de las ilustraciones, la extensión, la pertinencia al grupo etario y la forma en la que son presentados para lograr un impacto significativo en él. En este contexto, los cuentos infantiles se pueden utilizar como un recurso didáctico valioso.

Por lo anterior, se puede definir al cuento infantil como recurso didáctico por su naturaleza atractiva para los niños y como una herramienta que provee información dentro de la esfera académica para facilitar al docente el proceso enseñanza – aprendizaje de manera integral. A continuación, se detalla el uso del cuento infantil enfocado en el aprendizaje socioemocional.

2.2.2 El uso del cuento infantil para el aprendizaje socioemocional

El conocimiento sobre sus emociones y su habilidad para regularlas, son elementos necesarios para que el niño de preescolar desarrolle competencias sociales que le permitan actuar de forma positiva con sus compañeros, familiares y maestros (Denham, et al., 2003, como se citó en Harper, 2016). No obstante, al encontrarse en un proceso de madurez emocional y de toma de conciencia de los demás, resulta indispensable, para facilitar este proceso, proveerle al niño de recursos atractivos y pertinentes dentro de la esfera académica que incentiven la práctica socioemocional. En este sentido, se considera el uso del cuento infantil para lograr este objetivo.

Para analizar el uso del cuento infantil para aprendizaje socioemocional, Castillo et al. (2021) mencionan que, en la escucha activa del relato, los niños trasladan las narraciones a sus propias vivencias para aprender a actuar ante los acontecimientos que se les presentan en la vida. Los cuentos contribuyen a que los niños puedan ahuyentar sus temores, al sentirse más valientes mediante la inspiración de sus personajes favoritos. Asimismo, a través de los cuentos, conocen otras vivencias, las cuales les permiten identificar sentimientos propios y ajenos al analizar las reacciones del otro, ponerse en su lugar y tratar de comprenderlo (Cruz, 2014, como se citó en Castillo, et al., 2021).

Córdova-Cando et al. (2021) coinciden en que el cuento permite a los niños conocerse a sí mismos y a los demás, al sentir y comprender las

emociones de los protagonistas de la historia. Esto, de acuerdo a su personalidad y vivencias, puede convertirse en un referente sobre sus preferencias y los paradigmas que desea imitar. Al aprender conductas socioemocionales, se produce un cambio en su percepción del mundo y mejora su comprensión ante ciertas situaciones, las cuales le permiten tener un accionar más acertado bajo la influencia de los personajes y las historias que les son narradas.

Harper (2016) menciona que, para incentivar el desarrollo socioemocional en el niño, la historia debe ofrecer situaciones reales que contribuyan en su resiliencia, al validar sus emociones e invitarlo a reflexionar sobre sus conflictos personales. A su vez, en lo social, cuando a través del relato descubre las dificultades que afrontan los personajes, lo motiva a cambiar su percepción y entendimiento hacia los demás, con el fin de empatizar y aprender de las experiencias externas. Para lograr ello, es necesario que las emociones sean transmitidas de forma clara para que así logren reconocerlas y experimentarlas (Ibarrola, 2010, como se citó en Córdova-Cando et al., 2021).

A partir de lo anterior, se observa que los autores coinciden en que los cuentos infantiles proveen de herramientas para que los niños trabajen en el aprendizaje socioemocional con la identificación de los personajes, historias, así como de los sentimientos y emociones que se albergan en ellos. Al lograr empatizar con dichas emociones, son trasladadas a su vida para un mejor entendimiento de sí mismos y de los demás.

A continuación, se analiza la mediación del docente en la lectura de cuentos y su influencia en la intervención del aprendizaje socioemocional.

2.3 La mediación del docente en la lectura del cuento para incentivar el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo

El docente, al representar una figura de apego dentro de la esfera académica, posee la capacidad de establecer vínculos significativos con sus estudiantes y lograr que esta ventaja se refleje en sus resultados académicos y personales. Esta conexión, abarca las distintas prácticas pedagógicas, como la lectura mediada del cuento, en la cual el docente transmite no solo el contenido del cuento como objeto literario, sino el propósito que desea trabajar con sus

estudiantes; específicamente, en el contexto de la presente investigación, el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Para conocer cómo la lectura mediada por el docente impacta en el desarrollo socioemocional del niño de segundo ciclo, primero se detalla el rol docente en el aprendizaje socioemocional y luego, el rol docente como mediador en la lectura del cuento infantil.

2.3.1 El rol docente en el aprendizaje socioemocional

Como es de conocimiento, el rol docente, en la mayoría de situaciones, se limita a la impartición pedagógica de las áreas propuestas en el currículo; no obstante, Pardo (2015) señala que, para que la práctica pedagógica sea integral, se deben considerar la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes para contribuir en el desarrollo de sus destrezas académicas y personales. La labor docente implica la escucha activa, el acompañamiento genuino, la empatía y la vinculación socioemocional con sus estudiantes; estos aspectos tienen repercusión en cómo ellos se vinculan con los demás y en sus logros académicos (Darling-Hammond, 2005, como se citó en Pardo, 2015).

Milicic et al. (2014) coinciden en que, en una enseñanza integral, el docente requiere tanto de competencias profesionales en las áreas de aprendizaje, como para generar conexiones positivas. Al representar una figura de autoridad y apego secundario en la escuela, tiene la facilidad de establecer vínculos afectivos con sus estudiantes, lo cual beneficia en potenciar la autoestima, la resiliencia, el autocuidado y la contención emocional. Asimismo, precisan que, la labor docente en el preescolar, posee una mayor ventaja para potenciar las competencias socioemocionales, al ser el niño de preescolar receptivo, curioso, capaz de confiar en el adulto como referente y disponer de una mayor predisposición para asimilar nuevos aprendizajes.

Denham, et al. (2012) señalan que, para que el niño de preescolar logre manifestar asertivamente sus emociones, es necesario que la postura integral del docente hacia el grupo denote expresividad positiva, equilibrio emocional y comprensión para ser un referente y modelo a imitar. Una investigación con niños de preescolar, demuestra el impacto que causa que el docente demuestre orgullo y satisfacción por los logros de sus estudiantes; ellos al recibir la energía y

aprobación de su maestro, también se muestran felices y satisfechos con la labor que realizan (De Morat, 1998, como se citó en Denham et al., 2012).

A su vez, el interés que muestre el maestro por el desarrollo socioemocional de sus estudiantes; es decir, por conocer sus sentimientos, comprender sus estados de ánimo, celebrar sus logros, les enseña a mostrar empatía por comprender a sus compañeros y a quienes los rodean. Esto a su vez, incrementa su vocabulario emocional (nombrar sus emociones) y a expresar sus sentimientos con mayor seguridad y conocimiento (Denham et al., 2012).

Para que el docente pueda incentivar el desarrollo de competencias socioemocionales, es importante que tenga en cuenta las formas de transmisión y asimilación que debe emplear en el proceso. Según Monjas (2002, como se citó en Guevara, et al., 2020), similar a otro tipo de conductas, los aprendizajes socioemocionales se dan a través de cuatro mecanismos, estos son:

- Por experiencia directa, en función a respuestas gratificantes o de rechazo.
- Por observación, como resultado de la interacción u observación de paradigmas a imitar.
- Por interacciones lingüísticas, en las que se destacan preguntas, diálogos, explicaciones y sugerencias.
- Por retroalimentación, donde se brinda información al otro sobre su comportamiento, lo cual puede servir de referente hacia uno mismo en conductas que desea modificar o imitar.

Por lo anterior, resulta pertinente, dentro de la esfera académica, establecer espacios para que los estudiantes puedan reflexionar y adquirir competencias socioemocionales, y que estas sean desarrolladas con claridad por el docente. Si bien, existen momentos durante la jornada escolar donde pueden desarrollar competencias socioemocionales de manera espontánea, es necesario que cuenten con instancias programadas durante la jornada para poder desarrollarlas, ejercitarlas y ejecutarlas. Para ello, la participación del docente es crucial en la implementación efectiva de dichos espacios de conexión y aprendizaje (Milicic et al., 2013, como se citó en Milicic et al, 2014).

Para lograr que se desarrollen estos espacios, se ha considerado pertinente establecer momentos de lectura mediada por el docente con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales en los niños de forma lúdica y significativa, a través del uso del cuento infantil. A continuación, se detalla el rol docente como mediador en la lectura del cuento.

2.3.2 El rol docente como mediador en la lectura del cuento

El niño de segundo ciclo, al no haber incursionado al mundo letrado aún, necesita un mediador que le transmita la lectura y enseñanza de las narraciones. Como propósito de la presente investigación, para que el aprendizaje socioemocional a través del cuento sea eficaz, requiere de un intermediario; en este caso, el docente.

Como menciona Sainz (2009, como se citó en Riquelme, 2013), los libros por sí solos no son suficientes. Los niños necesitan un mediador que incentive y facilite sus primeros encuentros con los cuentos, alguien que sea capaz de ayudarlos a descubrir los significados de la historia y los personajes, el gozo que estos encierran y que haga permanecer el interés en la lectura hasta que logre calar en su vida.

Como es de conocimiento, en el preescolar, una de las técnicas más empleadas por los docentes para introducir a los niños en la literatura infantil es el “Cuenta Cuentos”, la cual se produce a través de la lectura mediada entre el narrador y sus oyentes. Esta técnica, no solo se sesga en el acto del docente de narrar la historia a sus estudiantes mientras les muestra las imágenes del cuento; adicionalmente, posterior a la lectura, el relato debe estar acompañado de preguntas y diálogos retadores.

Como mencionan Riquelme y Munita (2011), para desarrollar la técnica del “Cuenta Cuentos”, al ser el docente/lector el medio de interpretación de la historia, debe tomar en consideración, para su performance, elementos propios del lenguaje no verbal y paraverbal, tales como el significado expresivo de sus gestos, la entonación, un ritmo y timbre de voz adecuados, entre otros. Estos elementos favorecen al oyente a que pueda percibir los estados emocionales que habitan en los personajes de la historia y, de esta forma, lograr asimilar la intención del autor.

Riquelme (2013) cita a Vygotsky refiriendo a que, en las sesiones de lectura, el docente lector opera en la zona de desarrollo próximo del niño, promoviendo su lenguaje e induciéndolo al reconocimiento de las emociones que habitan en los relatos. En este proceso de lectura, el docente debe tomar especial cuidado en las formas en las que transmite la narración para lograr emitir aquello que desea en la audiencia, y así evitar desvirtuar el propósito con la lectura mecánica del contenido. De esta manera, el docente apertura el espíritu propio de la narración, permitiendo la exploración de los mundos narrados al niño auditor.

Al liderar el espacio de lectura, el docente debe poner especial cuidado a los diálogos y preguntas que se generan posteriores al relato, procurando realizar las preguntas adecuadas para poner en contexto la ficción y realidad de los hechos, y así brindarle al niño un panorama más explícito de aquello que ha escuchado y visto. Durante este diálogo colectivo, el docente socializa las emociones que se han producido para facilitarle al niño expresar sus dudas y aquello que ha percibido de los personajes y la historia; de esta manera, el niño puede lograr reconocer y verbalizar las emociones que experimentó (Riquelme y Montero, 2013).

Es importante señalar que, si bien existe una selección literaria para niños que aborda explícitamente las emociones en su contenido, tales como la rabia, ira, felicidad, entre otras; en la lectura mediada, no hay tal relevancia para la selección de los cuentos que serán narrados por el docente. La lectura mediada se enfoca más en lecturas que favorecen la atmósfera emocional de la trama para el desarrollo de las competencias socioemocionales, mediante la habilidad del docente para transmitir la historia (Riquelme, 2013).

Para dar un mejor panorama de las formas en las que el docente debe de transmitir la lectura para desarrollar las competencias socioemocionales, se detallan algunos aspectos a tomar en cuenta para la lectura eficaz.

2.3.3 Lectura eficaz por el docente para desarrollar las competencias socioemocionales

En el capítulo anterior, se identifican cinco competencias socioemocionales, las cuales, si se priorizan en el ámbito educativo, favorecen

al desarrollo integral del niño. Estas competencias son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones. A través de la lectura del cuento infantil, se pretenden desarrollar dichas competencias de forma didáctica para que logren ser asimiladas por los niños.

Riquelme (2013) señala que, para lograr una lectura mediada eficaz, el lector, en este caso el docente, debe enfocarse en responder las preguntas ¿qué leer? y ¿cómo hacerlo? Para lograrlo, se desarrollan dos ámbitos claves, los cuales son el corpus literario y los lenguajes utilizados por el mediador. A continuación, se detallan:

a. Corpus literario

En cuanto al contenido de la narración, el docente considera criterios de selección básicos para escoger los cuentos de acuerdo a la intención que desea trabajar. Como ya se mencionó, no es relevante que los cuentos tengan contenido explícito para trabajar, en este caso, las competencias socioemocionales; en la sesión literaria, lo más importante es que el relato en sí logre evidenciar dichas competencias a través de la trama, así como la diversidad de situaciones que puedan contener, para que sirvan de inspiración al docente al desarrollar el propósito.

Otro criterio para el corpus literario, es la selección de cuentos que muestren ilustraciones que tengan expresiones claras, de tal forma que estas puedan “hablar por sí mismas” y cumplan una función similar a la lectura mediada.

Harper (2016) señala que, el hecho que los cuentos infantiles contengan ilustraciones con imágenes claras, permite que los niños identifiquen a los personajes, sus expresiones, los lugares donde ocurren los hechos, entre otras características relevantes. De igual manera, Gutiérrez (2017) menciona que la estética del cuento, permite que el niño se deleite mirando las ilustraciones mientras le es narrado. Más aún, existen cuentos que no requieren texto, ya que las solas imágenes poseen tanta presencia que la historia se cuenta por sí misma. Debido a estas características, los niños tienen la oportunidad de identificar emociones a

través de las ilustraciones, las cuales, además de la narración, los ayuda a desarrollar sus competencias socioemocionales.

b. Lenguajes utilizados por el mediador

Para que se logre la lectura y transmisión efectiva del cuento, el narrador debe tener en cuenta que el ajuste del lenguaje es un aspecto importante a destacar, ya que debe conectar con componentes del lenguaje como los no verbales o para-verbales, tales como los gestos faciales, la entonación, el ritmo, las pausas, entre otros.

Se recomienda al lector que, antes de presentar un nuevo cuento a sus estudiantes, realice una re-lectura del texto para afinar detalles necesarios para transmitir aquello que desea abordar.

Una vez concluida la lectura, el docente debe incentivar el diálogo colectivo con sus estudiantes e invitarlos a que manifiesten sus impresiones e inquietudes para ser resueltas por él. En este espacio posterior a la lectura, el niño puede experimentar que la ficción del cuento mezclada con la realidad del diálogo, forman parte de la experiencia para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Además del diálogo colectivo que se produce entre el docente y sus estudiantes, el docente debe incentivar y crear el espacio oportuno para que los niños escuchen las experiencias e impresiones de sus compañeros y dialoguen entre sí. De esta manera, se genera la oportunidad para practicar la tolerancia, empatía, respetar turnos y ver el mundo desde la mirada de los demás.

Luego de tener en cuenta los dos ámbitos utilizados por el docente mediador de la lectura para lograr el desarrollo de las competencias socioemocionales, es necesario aplicar durante el diálogo reflexivo, algunas preguntas sencillas al entendimiento de la audiencia; en este caso, los niños de segundo ciclo de la EBR para lograr el objetivo planteado. A continuación, se colocan las cinco competencias socioemocionales propuestas por CASEL (2015) y algunas preguntas que pueden orientar su desarrollo mediante la lectura del cuento

- a. *Autoconciencia*. Preguntas que pueden ser usadas para trabajar esta competencia: ¿Por qué la tortuga no se rindió? ¿Harías lo mismo que la tortuga? ¿Está bien pedir ayuda a los demás? ¿Ayudarías a alguien que lo necesite?
- b. *Autogestión*. Preguntas que pueden ser usadas para trabajar esta competencia: ¿Está bien que la niña haya rayado su cuaderno porque no le salió bien el dibujo? ¿Tú lo harías? ¿Qué le dirías a la niña para ayudarla?
- c. *Conciencia social*. Preguntas que pueden ser usadas para trabajar esta competencia: ¿Está bien que el niño haya empujado a su compañero? ¿Tú lo harías? ¿Qué le dirías al niño para que no empuje? ¿Cómo crees que se siente el niño que ha sido empujado? ¿De qué otra forma podemos solucionar el problema?
- d. *Habilidades sociales*. Preguntas que pueden ser usadas para trabajar esta competencia: ¿Qué le dirías si ves a tu compañero triste? ¿Qué te gustaría que haga tu amigo si te ve triste? ¿Si ves que alguien necesita ayuda, lo ayudas? ¿Cómo te sientes cuando otra persona te ayuda?
- e. *Toma de decisiones*. Preguntas que pueden ser usadas para trabajar esta competencia: ¿Qué le pasó a Pinocho cuando se escapó del colegio? ¿Por qué a la cabrita ya no le creen sus amigos? ¿Qué crees que pasaría si le mientas a tu mamá? ¿Si me lanzo a la piscina y no sé nadar, qué sucederá?

Por lo anterior, se observa que el momento luego de la lectura mediada es importante para complementar la narración junto con el diálogo reflexivo mediante las preguntas que formule el docente orientadas a trabajar las competencias socioemocionales de sus estudiantes.

Cabe resaltar, la importancia de que los niños logren conectar con sus emociones y las emociones de los demás a través de lenguajes y formas que consideren significativas para su aprendizaje y asimilación, en este caso en particular, el cuento. Actualmente se dan pocas oportunidades dentro de la esfera académica para que el niño logre esta conexión a través de actividades dirigidas; es por ello, brindar la oportunidad que se den estos espacios es una labor pedagógica que debe ser fomentada sobre todo en la etapa preescolar.

CONCLUSIONES

- A través de la descripción de las características propias del niño de segundo ciclo de la EBR, se ha podido integrar dicha información para conocer las necesidades y estadios en el que se encuentran los niños de tres a seis años, tales como en el desarrollo físico de destrezas motoras cada vez más complejas; en el desarrollo cognitivo, donde se hace presente la función simbólica que le permite idear situaciones y representar mediante el juego situaciones cotidianas; el desarrollo del lenguaje, donde amplía su vocabulario y hace mejor uso de las reglas gramáticas; el desarrollo de la personalidad, en la cual forja su carácter y personalidad a través de su entorno. Y como ejes centrales en las variables de investigación, el desarrollo social, en el cual, a pesar de su todavía egocentrismo, logra, a través de las relaciones que establece, desarrollar su empatía y cuidado hacia el otro; el desarrollo emocional, donde se hacen presentes la progresiva regulación personal y manejo de sus emociones; y, por último, el desarrollo socioemocional, donde se combinan el binomio social y emocional para integrar el manejo personal y autocontrol con la consciencia y el cuidado hacia otro.
- El cuento constituye un recurso didáctico importante dentro de la esfera académica y personal para desarrollar el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de la EBR, al poseer la versatilidad para trabajar técnicas tales como el “Cuenta Cuentos” y el diálogo posterior a la lectura, donde se plantean preguntas que contribuyen al desarrollo de las competencias socioemocionales tales como la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales, entre otras.
- En el análisis del uso del cuento para el aprendizaje socioemocional, se destaca también la importancia de la intervención del docente para el desarrollo de las competencias socioemocionales en sus estudiantes. Dicha intervención se da a través de las técnicas del “Cuenta cuentos” y el diálogo activo, a partir de la lectura mediada y de las preguntas de reflexión que son formuladas de forma complementaria a la lectura.

REFERENCIAS

- Aliaga, B. (2017). Teorías psicoanalíticas de la personalidad. *Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos*, (86), 49-54. https://www.researchgate.net/profile/Mario-Corrales-Serrano/publication/335015031_Rediseno_de_comentarios_de_texto_con_la_taxonomia_de_Bloom_Estrategia_innovadora_y_motivadora_en_la_didactica_de_las_Ciencias_Sociales/links/5d4a91b3299bf1995b6aad74/Rediseno-de-comentarios-de-texto-con-la-taxonomia-de-Bloom-Estrategia-innovadora-y-motivadora-en-la-didactica-de-las-Ciencias-Sociales.pdf
- Amar, J. y Abello, R. (2013). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad* (3era ed.). Editorial Universidad del Norte.
- Anaya-Reig, N. y Calvo, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil. Fundamentos lingüísticos y psicológicos*. Ediciones Paraninfo.
- Bartol, V. (2017). Estudio comparado de la trasmisión de valores a través de cuentos tradicionales y modernos en educación infantil [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/133349>
- Bermúdez, J., Pérez-García, A., Ruiz, J., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2012). *Psicología de la personalidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Booth, E. (2019). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: Llegar al corazón del aprendizaje*. Ediciones Narcea.
- Bucay, J. (2018). *Cuentos clásicos para conocerte mejor*. Editorial Océano.
- Cabezuelo, G. y Frontera, P. (2016). *El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia*. Editorial Narcea.
- Calicchio, S. (2020). *Introducción a la psicología de las emociones. Desde Darwin a la neurociencia, lo que son las emociones y cómo funciona*. Editorial Stefano Calicchio.
- Castillo, K., García, J. y Guajardo, V. (enero 2021). El cuento como estrategia de aprendizaje para favorecer habilidades socioemocionales en preescolar. *Revista Normalista Práctica Profesional*, 3(1), 96-113. <https://www.andiac.org/publicaciones/REVISTARENOPP3.pdf#page=96>
- Condemarín, M., Chadwick, M., Gorostegui, M. y Milicic, N. (2016). *Madurez escolar*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Córdova-Cando, D., Rivadeneira-Díaz, Y., Fernández-Bernal, R. y Jaya-Vivanco, M. (mayo 2021). El cuento infantil como estrategia didáctica para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 560-579.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8016886.pdf>
- Da Silva, R. y Calvo, S. (julio – diciembre 2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Denham, S., Basset, H. y Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/225076967_2_3_Early_Childhood_Education_Journal_Early_Childhood_Teachers_as_Socializers_of_Young_Children's_Emotional_Competence/links/0fcfd4fc7887e5625c000000/2-3-Early-Childhood-Education-Journal-Early-Childhood-Teachers-as-Socializers-of-Young-Childrens-Emotional-Competence.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa*.
<http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Del Cueto, J. (mayo 2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 29-35.
<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/196/104>
- Erskine, R. (2020). El desarrollo infantil en psicoterapia integrativa: las primeras tres etapas de Erik Erikson. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 213-232.
<https://revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/390/338>
- Espinoza, J. (2017). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 1(2), 33-38.
<https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/4/3>
- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología*, 36(1), 68-82.
- Galotti, K. (2015). *Cognitive development: Infancy through adolescence*. SAGE Publications.
- Gallardo, E. (2017). *Educación Infantil: Psicomotricidad y Socialización mediante el juego*. ICB Editores.
- Gallardo, P., Gallardo, F. y Gallardo, J. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Gallardo-Vásquez, P., Gallardo, F. y Gallardo-López, J. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Octaedro.

- García, A. (2013). El cuento tradicional y su aplicación en el aula [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3840/TFG-O%2092.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455/9906>
- Gomis, N., Delgado, B., González, M., Jover, I., León, M. y Sánchez, V. (2013). *Psicología evolutiva 3-6: de la teoría a la práctica*. Editorial Club Universitario.
- Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. y Arana, J. (enero – junio 2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 10(19), 20-27.
https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Leon-10/publication/342083738_Una_breve_historia_sobre_el_origen_de_las_emociones/links/5f44e49fa6fdcccc43fdefb5/Una-breve-historia-sobre-el-origen-de-las-emociones.pdf#page=20
- Guarneros, E., Vega, L. y Silva, A. (2017). *Evolución del lenguaje en el niño*. Editorial PAX.
- Guerra, J. (enero 2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21. <https://web-s-ebsohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=a283d31e-770e-414d-ab74-3518269a62d9%40redis>
- Guevara, C., Rugerio, J.P., Hermosillo, A.M., Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en el preescolar: Fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(26), 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e26.pdf>
- Gutiérrez, R. (2016). *Manual de literatura Infantil y educación literaria*. Editorial Universidad Cantabria.
- Gutiérrez, S. (2017). *Los Cuentos en Educación Infantil: Los Cuentacuentos (2ª ed.)*. ICB Editores.
- Harper, L. (2016). Preschool through primary grades: using picture books to promote social-emotional literacy. *Young Children*, 71(3), 80-86.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional de la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista de Psicología INFAD*, 1(1), 67-74.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/217/159>
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/217/159>
- Herrera, C. y Arredondo, V. (setiembre – diciembre 2014). El lenguaje simbólico de los cuentos de hadas. *Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 11(26), 63-71.

http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/54/50

- LoBue, V., Pérez-Edgar, K. y Buss, K. (2019). *Handbook of emotional development*. Editorial Springer.
- López, E. (2013). *Educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil (3 a 5 años)*. Editorial Alfaomega.
- López, J. (2020). *El cuento y su valor*. Editorial ICB.
- López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508/25>
- Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.
https://web.archive.org/web/20180413110812id_/http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/issue/viewFile/84/pdf_31#page=81
- Marcén, J. (2022). *El manejo de las emociones a través del cuento infantil*. Editorial Inclusión.
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106.
https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Marin/publication/281409859_Formacion_en_valores_y_cuentos_tradicionales_en_la_etapa_de_educacion_infantil/links/55e5e83b08aec74dbe74de4d/Formacion-en-valores-y-cuentos-tradicionales-en-la-etapa-de-educacion-infantil.pdf
- Martens, H. (2017). *Una aproximación a los estudios de traducción de literatura infantil y juvenil*. Editorial Cultiva Libros.
- Mateos, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. *Papeles Salmantinos de Educación*, (24), 31-53.
<https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/109/63>
- Méndez, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Revista Educación. UNIFE*, (23), 41-44.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1167/1112>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Editorial Paidós.
- Montalvo-Valiente, R. (2014). El cuento infantil como estrategia para incrementar la habilidad de la conciencia fonológica de los niños de cuatro años de instituciones educativas privadas de Santiago de Surco en Lima. [Tesis de Maestría en Educación con mención en Teorías y Práctica Educativa]. Universidad de Piura.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2558/MAE_EDUC_118.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Ediciones Paraninfo.
- Pardo, A. (2015). *Acompañando las prácticas docentes: Vinculación socioemocional para un mejor aprendizaje de nuestros niños y jóvenes*. [Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado].
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9563/txt1296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, D., Pérez, A.I., Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación*, 1-29.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Pérez, N. y Navarro, I. (2012). *Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Polonio, B., Castellanos, M. y Viana, I. (2014). *Terapia ocupacional en la infancia. Teoría y práctica*. Editorial Médica Panamericana.
- Rabal, J.M., Ganga, A., Bermejo, M. y González, M. (diciembre 2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Validación cupedosc. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102285-102307.
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22215/17737>
- Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Riquelme, E y Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: short term effects of a children's literatura program. *Mind, Culture and Activity*, 20(3), 226-239. <https://www.tandfonline.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/10749039.2013.781185>
- 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://www.redalyc.org/pdf/1735/173519395015.pdf>
- Rita, P (2019). *Yo, tu, ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Editorial Brujas.
https://www.researchgate.net/profile/Rocio-Martin-5/publication/332738347_Yo_tu_ellos_y_nosotros_Competencias_socio-emocionales_en_la_construccion_de_identidades_profesionales/links/60bffd299bf1e6b71b99da/Yo-tu-ellos-y-nosotros-Competencias-socio-emocionales-en-la-construccion-de-identidades-profesionales.pdf#page=104
- Romero, L. (enero 2016). El cuento como recurso educativo en las aulas de educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 66, 202-204.

<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/066052/articulo-pdf>

- Romeu, V. (2015). Hacia una teoría personalista de la comunicación interpersonal. *Revista Questión*, 1(48), 188-198.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50677/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
- Sáez, L., Subías, J. y Folgueira, M. (2018). *Educación infantil*. Colección Aula Mentor.
- Sagarna, J. (2020). *Escribir cuento: manual para cuentistas*. Editorial Páginas de Espuma.
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loo-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las ciencias*, 2(3), 127-137.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Santibáñez, C. (2020). *Emociones, argumentación y argumentos*. Palestra Editores.
- Santis, I. (diciembre 2017). Cinco cuentos de Hans Christian Andersen como recurso para la educación emocional de niñas y niños de 3 a 6 años. *Educación las Américas*, (5), 55-77.
<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/31/82>
- Silva, M., Silva, A. y Staaden, G. (2018). *Intervenciones psicosociales. Cronologías, contextos y realidades*. Universidad Metropolitana.
- Soto, M. (julio – diciembre 2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, (27).
<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n27/2145-9444-zop-27-00051.pdf>
- Torres, G. y Hernández, R. (2019). *Etapas infantil y motricidad. Estrategias para su desarrollo en educación física*. Editorial Wanceulen.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNICEF (2021). *Sostener, cuidar, aprender - Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener20cuidar20.pdf>
- Venegas, M., García, M. y Venegas, A. (2018). *El juego infantil y su metodología*. Editorial IC.
- Viciano, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R. y Martínez, A. (julio – agosto 2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil. *Revista digital de Educación Física*, 8(47), 89-105. <http://emasf.webcindario.com/>

Zamora, E., del Valle, M. y Andrés, M. (2019). Educar en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL). *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva de la educación*, (126).
https://www.researchgate.net/profile/Javier-Sanchez-Rosas/publication/337721015_Aburrimiento_Funcion_causas_y_estrategias_de_intervencion/links/5de6e26292851c83645fc798/Aburrimiento-Funcion-causas-y-estrategias-de-intervencion.pdf#page=127

