



LECTURA MEDIADA Y ESCENARIOS PARADIGMÁTICOS FICTICIOS¹

por Enrique Riquelme y Felipe Munita²

Hablar de lectura literaria es hablar de una experiencia que podemos asociar a la construcción de la identidad personal y social del sujeto. Diversos trabajos han mostrado el potencial de la literatura en este sentido, desde los acercamientos psicoanalíticos de Bruno Bettelheim (1977) hasta la perspectiva de investigación antropológica de Michèle Petit (1999), por nombrar solo dos ejemplos paradigmáticos entre los mediadores del libro y la lectura. Sabemos, incluso, que el contacto con el lenguaje literario puede ser un importante vehículo para el desarrollo psíquico y la apropiación cultural aun en la primera infancia (Bonnafé, 2008). Todo este conocimiento acumulado ha dejado abiertos numerosos caminos para explorar esa compleja y para nada estable relación entre literatura y construcción de identidad. Uno de esos caminos es el que hemos tomado los autores de este texto, y que presentamos a continuación: el de la lectura mediada de literatura infantil como instrumento para el desarrollo de competencias emocionales en el niño, y como puerta de acceso a los “escenarios paradigmáticos” que transmiten a las nuevas generaciones el significado y pertinencia cultural de las emociones.

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012.

² Felipe Munita es Licenciado en Letras, con maestrías en Literatura Infantil e Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha sido profesor en las universidades Austral de Chile y Católica de Temuco. Actualmente es becario de investigación en el grupo GRETEL y estudiante de doctorado en la Universitat Autònoma de Barcelona, con una tesis en curso sobre el profesor como mediador de lectura, bajo la dirección de la Dra. Teresa Colomer.

Enrique Riquelme es Psicólogo, candidato a Doctor por la Universidad Autónoma de Madrid, Magíster en Psicología, con especialización en atención temprana. Es docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, actualmente realiza su tesis doctoral explorando los alcances de la lectura mediada en el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas en etapa preescolar y escolar.



NOTA PRELIMINAR SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Quizás uno de los pasos más trascendentes que se hayan dado en el debate educativo de los últimos años sea el consenso que, a lo día de hoy, existe sobre la importancia de valorar el desarrollo de la vida afectiva del niño como un proceso central y no secundario al desarrollo cognitivo. Así, en los últimos 15 ó 20 años, la mejora de las habilidades emocionales en el aula se ha convertido en un relevante foco de intervención e investigación en el campo de la psicología y la educación (Coppock, 2007; Denham, 2007; Riquelme & Montero, en prensa).

Desde este punto de partida han surgido varios modelos de intervención que hacen hincapié en el desarrollo de competencias emocionales como una manera de prevenir problemas en diferentes niveles de interacción de los niños (Ashiabi, 2000; Merrell, 2002). Lamentablemente, muchos de estos programas de intervención suelen terminar con la exclusión del niño que ha "fracasado" en su regulación emocional e interacción al interior de la escuela (Marchesi, 2004). Al mismo tiempo, muchas de las actividades propuestas se han alejado del contexto natural de interacción de los niños, como aquellas "situaciones terapéuticas" que a menudo separan al alumno de la vida cotidiana de su grupo (Riquelme y Munita, 2011).

En síntesis: se ha comenzado a reconsiderar el lugar de las emociones y las habilidades emocionales de los niños en los procesos de formación escolar, y se han ofrecido ayudas a aquellos que tienen dificultades en esta dimensión. Sin embargo, observamos que los mismos mecanismos de apoyo podrían implicar riesgos como el de convertirse en un contexto artificial o llevar sus acciones a la exclusión del niño. Por otro lado, son conocidas las ventajas que implica en diversos ámbitos (académico, social, o incluso económico) la intervención temprana en el desarrollo de competencias emocionales de los niños y niñas. Dado todo lo anterior, parece necesario encontrar formas de intervención temprana que, sin perder de vista el objetivo del desarrollo emocional del niño, se constituyan



como procesos inclusivos y contextualizados, originados en el seno de la dinámica natural del grupo en el aula y, por tanto, sin excluir a unos u otros para brindarles determinadas “ayudas terapéuticas” como las mencionadas anteriormente.

Cabría detenerse, en primer lugar, en la noción misma que articula este objetivo: ¿qué entendemos por competencia emocional? Habitualmente se la define como la capacidad de una persona para expresar sus emociones, regularlas en formas socialmente adecuadas y decodificar estos procesos en uno mismo y en los otros (Denham, 2007). Así por ejemplo, podemos señalar las capacidades del niño para reconocer, expresar y regular sus emociones como competencias esenciales en el periodo escolar y preescolar:

- a) Por *reconocimiento de la emoción* entendemos la capacidad de darse cuenta del estado emocional en uno mismo y reconocer emociones en los otros. En esta competencia, el reconocimiento facial de las emociones tiene un rol primordial, pues el rostro se considera un referente para la comunicación de estados emocionales internos y la regulación interpersonal.
- b) La *expresión de la emoción* se refiere a la capacidad para enviar mensajes acordes al contexto social y a los propósitos de la persona, en un proceso que finalmente llevará al niño a tener en mente la representación del impacto de su expresión emocional en los demás y adecuarla según sus necesidades y objetivos.
- c) El reconocimiento de la emoción y su expresión requieren ser regulados, especialmente cuando la expresión o experiencia emocional interfiere con las metas propuestas. Inicialmente esta *regulación emocional* es fuertemente apoyada por los adultos (por ejemplo, tranquilizando o animando), para luego, en el periodo de escolarización, avanzar hacia mayores grados de autonomía.



En segundo lugar, cabría preguntarse por aquellas formas de intervención que se caractericen por prácticas inclusivas, naturales y contextualizadas. Sobre este punto se articula la propuesta en la que venimos trabajando los últimos años (Munita & Riquelme, 2009; Riquelme & Munita, 2011; Munita & Riquelme, en prensa; Riquelme & Montero, en prensa). Se trata de una propuesta para el desarrollo de competencias emocionales basada en la lectura mediada de literatura infantil como un contexto de interacción regulada o de experiencias mediadas. A su vez, cabe subrayar que esta se articula como un trabajo no forzado de los niños, en el que la lectura de literatura se da en el contexto habitual del aula, formando parte así de la dinámica natural del grupo.

ESCENARIOS PARADIGMÁTICOS: HACIA EL SIGNIFICADO CULTURAL DE LAS EMOCIONES

Pensamos que la lectura mediada de literatura infantil puede ser considerada un "escenario paradigmático ficticio" para explorar las emociones a través del diálogo y la reflexión con los niños sobre el texto. Así por ejemplo, indagar en las causas y consecuencias del actuar de los personajes, las intenciones o propósitos que los guían, las interacciones que mantienen entre sí o sus expresiones faciales al vivir tal o cual situación, puede ser una excelente forma de entrar en la dimensión emocional del relato y favorecer el desarrollo de la empatía, en este caso frente a los personajes que viven en la ficción. Pero antes de desarrollar esta idea, cabría definir primero qué entendemos por aquellos "escenarios paradigmáticos" que creemos ver en los textos literarios infantiles.

"Nos familiarizamos con el vocabulario emocional por asociación con escenarios paradigmáticos. Estos son elaborados inicialmente desde pequeños y posteriormente reforzados a través de historias, arte y cultura a la que somos expuestos. Posteriormente, en culturas alfabetizadas, estos guiones son complementados y refinados por la literatura. Escenarios paradigmáticos implican dos aspectos: primero, una situación tipo que entrega los objetos característicos de un tipo de emoción específica y segundo, un set de respuestas características o



“normales” a la situación, donde la normalidad es primero un asunto biológico y luego rápidamente se transforma en uno cultural” (De Sousa, 1987, p. 182).

Un escenario paradigmático se entiende entonces como una situación prototípica, reflejo de aquellos modelos culturales “esperables” en el seno de una sociedad, particularmente en la dimensión afectiva y emocional. Así, estos escenarios nos orientan en el complejo mundo de las emociones; por ejemplo, nos ofrecen una interpretación de lo que ocurre con nosotros (culturalmente hablando) en la exploración del lenguaje de nuestras emociones y sentimientos. Estos escenarios paradigmáticos nos permiten entender cómo se aprende el vocabulario de las emociones y, a su vez, cómo se aprende a identificarlas y clasificarlas. En otras palabras, actúan como “modelos” en la medida en que ofrecen determinadas situaciones de interacción emocional junto con las correspondientes respuestas “normales” o esperables frente a dichas situaciones.

Sabemos que las emociones básicas con las que estamos biológicamente equipados en un proceso evolutivo (Damasio y Damasio 2007; Ekman, 2007) nos dan una base común y universal, pero que finalmente es la cultura la que nos permite poner en palabras lo que se siente, por qué nos sentimos de una manera, la procedencia de una determinada emoción, y la evaluación interna y externa de esa emoción (Pocock, 2010). Por lo tanto, podemos “observar” la construcción de la significación cultural de las emociones en una historia individual (a partir de una base biológica), a través del análisis de las secuencias de guiones característicos de diferentes escenarios paradigmáticos.

En estos escenarios podemos observar (y ser parte) del desarrollo del significado cultural de las emociones, así como del desarrollo de diferentes habilidades emocionales en los niños para responder a estos escenarios, como la expresión de las emociones de una manera apropiada, la comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como su propia regulación. Esas habilidades han sido denominadas como “competencias emocionales” (Denham, 1998, 2007; Saarni, 1999).



Todo lo anterior nos lleva a subrayar el carácter educativo de los escenarios paradigmáticos, destacando el papel de los mediadores sociales (entre ellos, los mediadores de lectura) en la modelización de los estados emocionales y su regulación. Bajo esta perspectiva subyace la idea de que la competencia emocional, lejos de constituir un aspecto inmutable en el individuo, puede ser adquirida y desarrollada en forma progresiva (Montero & Riquelme, en prensa; Saarni, 1999).

De esta manera, las competencias emocionales se ajustan con las reglas de lo socialmente admitido bajo ciertas condiciones específicas (Saarni, 1999). Inicialmente, estas condiciones suelen explicitarse en determinados patrones de interacción (guiones) en el marco de ciertas situaciones particulares, pero posteriormente estas reglas se hacen implícitas y los guiones pasan a ser internos. Así, los guiones de un escenario paradigmático son rápidamente puestos en marcha por los cuidadores infantiles y mantenidos regularmente en su comportamiento, haciéndolos fácilmente reconocibles para el niño. En este sentido, los padres como mediadores culturales llevan a la práctica continuos guiones paradigmáticos, a la vez que enseñan y modelan herramientas emocionales propias de estos guiones y escenarios (Rodríguez, 1998).

La competencia emocional se refuerza entonces en un escenario particular y la internalización de este guión es fundamental para un ajuste adecuado de los parámetros sociales en los que, emocionalmente hablando, "aprendemos a ser". Podemos entonces preguntarnos acerca de la posibilidad de ampliar o desarrollar estas competencias en la infancia y, al respecto, pensamos que las competencias emocionales podrían ser desarrolladas en el contacto con diversos escenarios susceptibles de explorarse. De esta manera, nuevos guiones paradigmáticos pueden ser descubiertos y nuevas competencias pueden surgir o desarrollarse en un contexto de exploración segura. En ese marco, creemos que la literatura infantil nos ofrece un escenario estable, y la mediación de la lectura una forma segura de exploración de esos escenarios.



LA LECTURA MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL COMO PUERTA DE ACCESO A ESCENARIOS PARADIGMÁTICOS

Para Rodríguez (1998), los guiones paradigmáticos se asentarán en nosotros en las primeras etapas de nuestra vida, y más tarde encontrarán abundante refuerzo en las innumerables historias a las que estamos expuestos como oyentes. Un escenario paradigmático puede ser construido entonces en el universo de la ficción, y la literatura puede convertirse en un tipo de mundo en el que es posible explorar guiones paradigmáticos de una forma segura y estable.

Si, como se ha señalado, la literatura infantil inicia a los niños en el diálogo cultural propio de una sociedad (Colomer, 2010a), es esperable que en ese esfuerzo incorpore también modelos de interacción y regulación emocional que forman parte del entramado de transmisión y apropiación de la cultura. Así por ejemplo, los análisis de la producción contemporánea de libros para niños (Colomer, 2010b) han mostrado un importante énfasis en temáticas relacionadas con la educación sentimental y emocional de las nuevas generaciones, así como en la presentación de sistemas de valores cada vez más complejos en el contexto de la convivencia multicultural de las sociedades actuales.

Lo anterior nos hace pensar en el enorme potencial de la literatura infantil en cuanto “escenario paradigmático ficticio”, reflejo de aquellos valores y modelos de interacción que se quieren transmitir en el seno de una sociedad, y frente al cual el lector u oyente puede explorar las emociones y los estados mentales de los personajes que viven en el texto. Ellos tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales de la vida humana, y provocar en el niño un proceso de empatía hacia esos personajes que viven interacciones y situaciones similares a los suyas.

En este nuevo escenario, los niños pueden observar los sentimientos, comportamientos y también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de una manera determinada, así como las consecuencias de este tipo de acciones y/o emociones. Así, el texto literario, y en particular la narrativa infantil, opera



como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional para el niño lector oyente, pues al considerar el mundo de la ficción como una meta-representación del mundo real, el texto nos permite nombrar y reconocer estados de la mente que podemos luego comparar con nuestra propia experiencia.

Esto no hace sino reforzar la idea del contacto temprano e intensivo con la literatura como una plataforma para la atribución de estados emocionales a los demás, así como de la capacidad para reconocer y regular los propios. El contenido del texto trae implícitamente un nuevo escenario paradigmático: el escenario de ficción nos da la oportunidad de explorar y descomponer su escritura emocional, y nos "fuerza" a vernos y comprometernos en la historia, mientras "escuchamos" y "vemos" el mundo emocional de los personajes participantes. En palabras de Vygotsky: "los padecimientos y la suerte de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones que se nos contagian de las páginas de los libros o de la escena de un teatro a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente" (Vygotsky, 2004, p. 24).

Sin embargo, creemos que en los primeros años este mundo de ficción con sus escenarios y guiones paradigmáticos adquiere más sentido cuando se acompaña de una guía que permita la mediación entre nuestros propios guiones o escenarios emocionales internalizados y los de aquellos que estamos explorando. De esta manera, entra en juego un lector adulto que facilita y acompaña al niño en la exploración de este nuevo escenario, en un formato que hemos denominado como *lectura mediada* (Riquelme & Munita, 2011, Riquelme & Montero, en prensa). Dadas las limitaciones de tiempo no nos extenderemos aquí en los detalles de este proceso, a los que se puede acceder en otro de nuestros trabajos recientes (Munita & Riquelme, en prensa), pero sí señalaremos a continuación sus principales características. Entendemos la lectura mediada como:



- a) Una lectura en la que el mediador vehicula el universo emocional del relato, siendo él la primera “caja de resonancias” del mundo narrado. Así concebido, el texto es una partitura y el mediador un intérprete que debe dar con la intencionalidad que permita al texto expandir sus significados. Las pausas, tono, ritmo de lectura, la expresión facial y los movimientos del mediador, todos son componentes de un mismo andamiaje que, a nuestro modo de ver, ayuda a los niños a adentrarse en los universos emocionales del relato. Valiéndose entonces del lenguaje paraverbal y no verbal como complementos del lenguaje literario, el adulto lector vehicula los diversos escenarios paradigmáticos alojados en la narración. Con esto no estamos sugiriendo una lectura histriónica o que se aleje del texto, como suele ocurrir en algunas sesiones de cuenta cuentos, sino una lectura que sigue una “partitura expresiva” dictada por el libro mismo, partitura que dota a la actividad de lectura de matices, énfasis o silencios, y la aleja así de una recitación plana y monótona, que muy poco tiene que ver con la riqueza expresiva de la interacción humana, sea la de la vida cotidiana o la que se construye en el universo literario.
- b) Una lectura acompañada de conversación acerca de las interacciones y emociones vividas por los personajes en el transcurso del relato, que permite explorar el guión paradigmático implícito en la narración. Este diálogo, guiado y mediado por el adulto, favorecería la transferencia de ese “aprendizaje emocional” desde el mundo de la ficción hacia la vida cotidiana (Riquelme & Montero, en prensa). A modo de ejemplo, un diálogo posterior a la lectura podría construirse a partir de preguntas abiertas como ¿por qué ese personaje estará tan triste?, ¿por qué habrá puesto esa cara?, ¿crees que él/ella debe sentirse así?, ¿podría él/ella hacer algo diferente para no sentirse así?, ¿conoces a alguien que se sienta así? Así concebida, la lectura



posibilita la exploración de los guiones paradigmáticos ofrecidos en la ficción, así como la emergencia de las propias emociones del niño sobre el relato escuchado y la representación de su experiencia emocional a través de las palabras (Saarni, 1999).

- c) Una lectura en la que el corpus literario se selecciona atendiendo a la importancia que tiene el mundo emocional en el relato, pero sin desatender a su calidad estética. Esto es, una lectura que prefiere narraciones atravesadas por una serie de interacciones cargadas de emoción, y en las que las emociones humanas florecen como parte del devenir narrativo más que como finalidad u objetivo último del texto (alejándose así de las colecciones temáticas de libros *sobre* la tristeza o el miedo, por ejemplo). Y, por otra parte, una lectura que se apoya en la doble codificación (texto-imagen) que caracteriza al libro álbum, pues asume el potencial de la ilustración para alojar importantes cuotas de la atmósfera emocional de un relato o, en palabras de Colomer (2010b, p. 67), para “explorar la interrogación sentimental por el uso emotivo de la imagen”.

Así caracterizada, la lectura mediada puede transformarse en un potente instrumento de transmisión y apropiación de secuencias de guiones y escenarios paradigmáticos que, provenientes de la ficción, ayuden al niño en el proceso de “aprender a ser” en el seno de la interacción social propia de la vida humana. Introduciéndose en los estados emocionales de los personajes de una historia, el niño puede aprehender un escenario paradigmático determinado que, como vimos, es prototípico de ciertos modelos culturales y emocionales que una sociedad desea transmitir a sus nuevas generaciones.

Ampliar las competencias emocionales requiere ofrecer a los niños la oportunidad de interactuar en escenarios nuevos y seguros, mediados por el lenguaje



(Greenspan & Leong, 2001), y parece haber cada vez más consenso sobre las posibilidades del discurso literario infantil para provocar dichos escenarios. A su vez, subrayamos aquí que esos nuevos ciudadanos y lectores que se quiere formar necesitan de aquellos mediadores que les ayudan a explorar los guiones paradigmáticos que presentan las historias, facilitando el reconocimiento de las emociones tanto en los mundos y personajes de ficción como en el mundo de los lectores reales.

Por otra parte, creemos ver en todo esto una interesante oportunidad para el desarrollo de competencias emocionales en contextos educativos. Los resultados de la investigación en este ámbito (Riquelme & Montero, 2012, en prensa) parecen avalar esta línea de trabajo, pues han demostrado la positiva influencia de un programa de lectura mediada, realizado con niños de 6 a 7 años en el contexto natural del aula, en ámbitos como el reconocimiento facial de emociones, la regulación de la emoción o el desarrollo de la empatía. De esta forma, procesos como la lectura mediada responderían a los objetivos de alfabetizar emocionalmente mediante procedimientos inclusivos, contextualizados y naturales en la dinámica normal del aula, sin necesidad de excluir a unos niños con la finalidad de “ayudarlos”, sino que integrándolos a todos en una actividad cercana y agradable para ellos como es la de escuchar historias.

Este carácter inclusivo permitiría abrir interesantes caminos para una progresiva integración entre las prioridades académicas y las socio-afectivas al interior del proceso de educación formal. Trabajar en pos del desarrollo social y personal de las nuevas generaciones nos parece uno de los mayores desafíos de las sociedades actuales. Y todo indica que la literatura es un buen aliado en este propósito: la lectura literaria mediada podría hacer la diferencia entre sujetos que sigan los guiones emocionales ya interiorizados, y otros que desafíen los viejos guiones abriéndose a nuevas respuestas, ampliando y fortaleciendo así sus competencias emocionales.



REFERENCIAS

Ashiabi, G. S. (2000). "Promoting the Emotional Development of Preschoolers." *Early Childhood Education Journal* 28(2), 7.

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.

Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México DF, Océano Travesía.

Colomer, T. (2010a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, Síntesis (2ª ed.)

Colomer, T. (2010b). "Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo". En Colomer, T., Kümmeling-Meibauer, B. y Silva Díaz, M.C. (eds.) *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (p. 58-73). Barcelona/Caracas, Banco del Libro/Gretel.

Coppock, V. (2007) "It's good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools". *Children & Society* 21, 405–419

Damasio, H., & Damasio, A. (2007). "Social conduct, neurobiology, and education". In M. M. Suárez-Orozco (Ed.) *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 104-117). London, The University of California Press and the Ross Institute.

De Sousa, R. (1987). *The rationality of emotion*. Cambridge, The MIT Press.

Denham, S. (1998). *Emotional development in Young Children*. New York, Guilford

Denham, S. A. (2007) "Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships." *Cogniție, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*. XI (1), 48.

Ekman, P. (2007). *Emotions revealed*. USA, Holt Paperbacks (2ª ed.).



Greenspan, S. & Leong, D. (2001)._ "Learning to Read: The Role of Emotions and Play". *Scholastic Early Childhood Today*, 10, 43-44.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza

Merrell, K. W. (2002). "Social/Emotional Intervention in schools Current Status, Progress, and Promise." *School Psychology Review*. 31(2), 6.

Munita, F. & Riquelme, E. (2009). "La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria". *Estudios Pedagógicos*, 35(2) 261-268.

Munita, F. y E. Riquelme (en prensa). "Leer con otros para leerse a sí mismo". En *A viva voz: lectura en voz alta*. Santiago, Programa Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Pocock, D. (2010) "Emotions as ecosystemic adaptations". *Journal of Family Therapy*, 32(4), 362-378.

Riquelme, E. & Montero, I. (en prensa) "Short term effect of a mediated reading of infantile literature program as a tool for development of emotional competence". En *Mind, Culture, and Activity*.

Riquelme, E. & Montero, I. (2012). "*Improving Emotional and Pro-Social Competencies through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program*". 41st Annual Meeting of The Jean Piaget Society, Society for the Study of Knowledge & Development. 31-May-2 June, 42nd Annual Meeting, Toronto, Canada.

Riquelme, E., & Munita, F. (2011). "Literatura Infantil y alfabetización emocional". *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277.



Rodríguez, M. (1998) Comunicación: Sobre la racionalidad de las emociones. II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Filosofía Analítica. Universidad Complutense de Madrid. (16-18 de Septiembre)

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, Guilford

Vygotsky, L. (2004). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.