

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.11>

---

## Ficción, lectura y diálogo para el fomento de las competencias socioemocionales y el bienestar mental

### *Ficção, leitura e diálogo para o fomento das competências socioemocionais e o bem-estar mental*

Laura Quintanilla<sup>1</sup>  
Marta Giménez-Dasí<sup>2</sup>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es ofrecer un recorrido sobre cómo la literatura y, en concreto, la actividad de la lectura compartida contribuye al bienestar emocional y mental. Para desentrañar esta relación, hemos dividido el artículo en tres partes, empezamos con el papel de las competencias socioemocionales en el bienestar mental y social. Después, abordamos la relación de algunos mecanismos psicológicos básicos – el lenguaje, la ficción y la narrativa – y la adquisición de las competencias socioemocionales. Proporcionamos las evidencias empíricas del impacto que tiene en el bienestar la implementación de programas. Finalmente, abordamos el impacto que ejercen las intervenciones como la biblioterapia o lectura compartida en el bienestar mental. Planteamos que la lectura pone en funcionamiento procesos psicológicos protectores y contribuye a mejorar el bienestar mental.

**Palabras clave:** Desarrollo de competências emocionales. Lenguaje. Narrativa. Filosofía para Niños. Intervención educativa.

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é fornecer uma visão geral de como a literatura e, em particular, a atividade de leitura compartilhada contribui para o bem-estar emocional e mental. Para desvendar essa relação, dividimos o artigo em três partes, começando com o papel das competências socioemocionais no bem-estar mental e social. Em seguida, abordamos a relação entre alguns mecanismos psicológicos básicos – linguagem, ficção e narrativa – e a aquisição de competências socioemocionais. Fornecemos evidências empíricas do impacto da implementação de programas sobre o bem-estar. Finalmente, abordamos o impacto de intervenções como a biblioterapia ou a leitura compartilhada sobre o bem-estar mental. Argumentamos que a leitura desencadeia processos psicológicos protetores e contribui para melhorar o bem-estar mental.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento de competências emocionais. Linguagem. Narrativa. Filosofia para Crianças. Intervenção Educacional.

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología da Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

<sup>2</sup> Facultad de Psicología da Universidad Complutense de Madrid (España).

**Abstract:** The aim of this paper is to provide an overview of how literature and, specifically, the activity of shared reading contributes to emotional and mental well-being. To unravel this relationship, we have divided the article into three parts, starting with the role of socioemotional competencies in mental and social well-being. Next, we tackle the relationship of some basic psychological mechanisms – language, fiction and narrative – and the acquisition of social-emotional competencies. We provide empirical evidence of the impact of program implementation on well-being. Finally, we address the impact of interventions such as bibliotherapy or shared reading on mental well-being. We propose that reading as a practice that sets in motion protective psychological processes contributes to improve mental well-being.

**Keywords:** Development of emotional competences; Language; Narrative; Philosophy for Children; Educational Intervention.

## Introducción

Adquirir buenas competencias emocionales importa si queremos experimentar una buena salud mental y mantener relaciones sociales óptimas con los demás. Uno de los propósitos de este artículo es ofrecer evidencias del papel que juega el lenguaje, en particular el diálogo, la comunicación y la reflexión de las emociones con las competencias emocionales y sociales. Una segunda cuestión que trabajaremos es ¿cómo adquirimos estas competencias en la infancia?, contestar a esta pregunta nos conduce a comprender los mecanismos y procesos psicológicos que contribuyen a la mejora de las competencias socio-afectivas. Estos elementos son la ficción y la narrativa, el lenguaje emocional de los padres o profesores, así como la literatura. A su vez, establecer la relación competencias emocionales y bienestar. Para terminar, indagaremos como la lectura compartida y la biblioterapia son algunas de las herramientas que promueve bienestar y salud mental. En definitiva, lo que proponemos es que la actividad de la lectura y la reflexión compartida son mediadores culturales eficaces para el bienestar.

## ¿Por qué promover las competencias socioemocionales?

Actualmente es bastante común pensar que una de nuestras tareas educativas, tanto de la educación formal como informal, es la promoción de las competencias emocionales y sociales. Este proceso de socialización que anteriormente se concebía como una tarea enclaustrada en el ámbito familiar ahora se concibe como una tarea que está en el centro de la educación. De hecho, los profesores desde la más tierna infancia, socializamos en emociones, aplicamos y les instruimos en las reglas de mostrar emociones en las diferentes situaciones sociales (KING, 2021). Las habilidades sociales y emocionales están en la base de toda actividad humana. Aprender cualquier oficio, colaborar con otro para obtener un beneficio, ponerse de acuerdo con los demás para emprender cualquier tarea, etc., son actividades básicas que requieren mantener una buena relación social con el otro, tanto como un estado afectivo adecuado para conseguir ese objetivo. Así, por ejemplo, la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica, cuyo objetivo es mejorar las políticas sociales y económicas para promover la mejora de la calidad de vida de las naciones, plantea que el desarrollo económico y social tiene en su base no solo el desarrollo de conocimientos apropiados para desarrollar un oficio, es también importante desarrollar estas competencias socioafectivas (OECD, 2016). Las decisiones que a diario tomamos nos afectan a nosotros mismos tanto como a las personas con las que nos relacionamos. Por tanto, una buena competencia socioafectiva permitirá que desarrollemos nuestros trabajos en los entornos emocionalmente más sanos. La gestión de cualquier empresa que contribuya a nuestra mejora económica no solo depende de la buena gestión financiera y tomar decisiones considerando sus riesgos o sus beneficios, también está supeditada a que los miembros tengan buenas habilidades socia-

les y emocionales, que les permitan trabajar en grupo y que el entorno social genere un desarrollo mucho más sostenible.

Las competencias sociales y emocionales están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico (CORCORAN *et al.*, 2018). La buena regulación emocional promueve que los niños tengan una buena preparación para su ingreso a la escuela infantil (HARRINGTON *et al.*, 2020). Asimismo, en la edad escolar existe una estrecha relación entre las competencias socioafectivas, el rendimiento académico y las buenas relaciones de amistad (Domitrovich *et al.*, 2017). Por el contrario, las experiencias infantiles adversas (ACE por sus siglas en inglés), que son aquellas experiencias que comprometen el ajuste psicológico (maltrato, abandono parental, abuso. etc.) y el bienestar de los niños, están fuertemente vinculadas al absentismo escolar, a repetir curso, con síntomas como la ansiedad, la depresión o el TDAH (HUNT; SLACK; BERGER, 2017). En definitiva, la promoción de las competencias emocionales alberga grandes beneficios para el buen desempeño en la escuela, el bienestar mental, social y económico.

## **Competencias emocionales, el papel del diálogo y el lenguaje**

Ahora bien, ¿cómo se vuelve una persona competente social y emocionalmente?, a su vez, ¿qué relación existe entre el lenguaje y las competencias emocionales?

Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades que practicamos para reconocer emociones en otros y en nosotros mismos, este reconocimiento nos permite usarlas para comprender estados mentales internos, ajustamos nuestras respuestas ante el estado emocional de otro y el nuestro (DENHAM, 1998; SAARNI, 1999). El conocimiento emocional está vinculado estrechamente con nuestra cultura y, por tanto, guía el modo en que establecemos las relaciones

sociales. Otra parte importante de las competencias emocionales es la regulación emocional y el lenguaje, así como la capacidad para comprender los estados mentales de los demás, la denominada Teoría de la Mente<sup>3</sup>. Todas estas habilidades forman parte de lo que llamamos competencia emocional, su vínculo con las habilidades sociales es tan estrecho que es difícil trazar una línea entre ambas (DENHAM, 2003; 2006).

Volverse competente emocionalmente es un proceso que empieza en la primera infancia. Al principio, los primeros encuentros intersubjetivos, el adulto y el bebé, tienen como principal vínculo el afecto, la mirada, el tacto y, por supuesto, el lenguaje con una prosodia particular y con mensajes ciertamente positivos, en la mayoría de las ocasiones. Estos encuentros consiguen que el bebé adquiera las habilidades básicas para la comunicación como el reconocimiento facial de algunas emociones (Hohel, 2013). Estos primeros encuentros comunicativos le conducen a la comprensión de que sus expresiones emocionales, movimientos o acciones generan reacciones en el otro y ésta “magia” de darse cuenta de que sus acciones provocan reacciones en los demás forma parte del inicio de sus habilidades emocionales (Barret; Russell, 2014). No todas las emociones se comprenden a la vez, los niños comprenden algunas emociones antes y otras después (Hoehl, 2013; Quintanilla *et al.*, 2022; Widen, 2013) y este progreso asincrónico de las emociones está vinculado a nuestras experiencias (Hohel, 2013). Durante los primeros meses de vida, en la cultura occidental, los niños se pasan viendo rostros sonrientes. Más adelante, con el progreso de sus habilidades motoras y las nuevas capacidades de exploración del entorno conllevan a la posibilidad de sufrir algún accidente; es enton-

---

<sup>3</sup> La teoría de la mente es la capacidad que tienen los individuos para atribuir e inferir estados mentales y predecir el comportamiento de los demás (PREMA-CK; WOODRUFF, 1978). Es una capacidad básica para establecer relaciones con los demás, esta habilidad se adquiere en el transcurso del desarrollo.

ces que, ahora los niños perciben otras expresiones de los adultos, aumenta su frecuencia de los “¡no!”, expresiones de susto, o de enfado, y estas nuevas expresiones emocionales empiezan también a comprenderse. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje provee de a los niños de palabras para expresar sus emociones, al menos lo que les gusta o disgusta. Las prácticas culturales relacionadas con la relación que mantenemos con los bebés y los niños pequeños nos proporcionan indicios del uso y expresiones emocionales adecuadas para regular el comportamiento del bebé. Igualmente, los bebés adquieren las claves de esta comunicación para dar respuestas y así ajustarse a las del adulto o, bien para más adelante, controlar las acciones del adulto (Mesman *et al.*, 2009). Un claro ejemplo de esto lo proporciona el paradigma denominado still face que consiste en que el bebé se muestra muy incómodo, molesto o desconcertado cuando la madre deja de proporcionar atención y una expresión emocional ante alguna conducta del bebé, cuando previamente ambos habían mostrado interés en una interacción previa. Dejar de mostrar interés, atención o expresión emocional al bebé cuando él pretende comunicarse con el adulto proporciona mucho desasosiego. Pues, como dice Reddy (2019), la existencia de la mutualidad en la implicación con otro consiste no solo evocar respuestas, sino provocar emociones. No solo se trata de que el bebé perciba que está otro acompañándole, sino que busca que el otro le mire, le toque y busca en ese encuentro sus reacciones.

Un importante hito en el desarrollo de la comprensión emocional y de la comprensión de la mente del otro es el lenguaje (Sarmiento *et al.*, 2019). El lenguaje es una de las herramientas más poderosas para el desarrollo cognitivo, tanto como para el desarrollo y la regulación emocional, así como con el autocontrol. Regula nuestro comportamiento, desarrolla el pensamiento y organiza el significado del mundo

a través de la narrativa (Morris *et al.*, 2007). Dentro de este proceso de la regulación y comprensión emocional en el contexto, la ficción es un mecanismo por el que los niños adquieren mejores habilidades sociales y emocionales (Gilpin; brown; pierucci, 2015). Este autor encontró que los niños quienes desarrollan las habilidades relacionadas con el juego de ficción son niños quienes tienen mejores habilidades para regular sus emociones.

Uno de los indicadores básicos en la infancia para adquirir habilidades sociales y emocionales es la actividad de ficción. Cuando los niños “hacen como si”, esto es, cuando adquieren esa extravagante manera de “distorsionar” el mundo (usar un bolígrafo como si fuera un avión o una espada), en realidad lo que están haciendo es abrir la puerta de entrada al mundo de lo posible. El mecanismo de la ficción, que aparece antes de que aparezca el lenguaje, promueve que los niños “experimenten” lo que está por llegar, esto les conduce a establecer narrativas, guiones con los que ensayan las reglas sociales y emocionales (“si no haces esto, tu mamá se enfadará”). Esta actividad resulta esencial para comprender la mente de los demás. Además, la ficción acompañada de una narrativa, lo que denominamos imaginación, normalmente pensamos que es para comprender y crear mundos inexistentes. Sin embargo, buena parte de la comprensión de nuestro mundo (el que sí existe) depende de esta habilidad, como, por ejemplo, comprender el pasado histórico o el conocimiento de otras culturas, esos contextos que no están accesibles a nuestra experiencia, sin duda, solo son comprensibles gracias a esta habilidad (Harris, 2013).

Igualmente, mantener nuestras relaciones sociales no depende únicamente del entorno real, depende de lo que los demás piensan o creen que es la realidad. Depende de que entendamos que su comportamiento obedece no solo a lo real, sino a su mundo mental. Nos comunicamos con los demás y ajustamos el contenido de nuestro

mensaje en función de lo que imaginamos que nuestro interlocutor tiene en mente (i.e. lo que sabe, cree, desea, recuerda o siente). Hacemos predicciones sobre su comportamiento y sus reacciones emocionales en función de sus estados mentales y deseos (Taylor, 2013). Esta habilidad se desarrolla en el curso mismo de las relaciones sociales y afectivas. Nos volvemos competentes social y emocionalmente porque estamos dentro de este entorno social. Pero este entorno no nos lo pone fácil, pues el contenido de esta comunidad de mentes no es público y, en ocasiones, cuando comunica su contenido, no es tan fiel a lo que realmente se piensa, siente o cree, por lo que las habilidades como la ficción, imaginación y teoría de la mente se vuelven esenciales para sostener la relación en esta comunidad.

Los estudios sobre el desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los niños indican que estas competencias se desarrollan mejor cuando el entorno familiar utiliza un lenguaje emocional más extenso y desarrollado, es decir cuando utilizamos un vocabulario referido a las emociones y a los estados mentales, i.e.: creer, pensar, desear, suponer, querer, etc. (HOEMANN; BARRETT, 2019; Yuill; Little, 2018). Igualmente, en los entornos en los que los adultos favorecen las narraciones, los niños tienen mejores capacidades sociales y afectivas (EISENBERG; FABEZ; MURPHY, 1996; LEVYA; BERROCAL, NOLIVOS, 2014; PONS *et al.*, 2003; RUFFMAN; SLADE; CROWE, 2002).

En resumen, los estudios en psicología del desarrollo nos proporcionan evidencias sobre los factores que favorecen las competencias emocionales y sociales: las narraciones, el lenguaje mental y emocional, el diálogo, las actividades como la ficción durante los intercambios sociales. Con este conocimiento, desarrollamos un programa para favorecer las competencias emocionales y sociales en entorno escolar en niños de educación infantil.



## **“Pensando las emociones” una propuesta desde la filosofía para niños**

Cuando iniciamos la elaboración de este programa, en nuestro bagaje contábamos con estas ideas, quizás menos nítidas de las que tenemos ahora. Pero aquí nos encontramos con un importante dilema: el conocimiento emocional no es conocimiento como la matemática que sea cierto o falso, el conocimiento emocional es un conocimiento cultural, por tanto, nos veíamos abocadas a generar y hacer que los niños aprendiesen las recetas que la cultura le proporciona, como, por ejemplo: los niños no lloran, ya eres muy mayor para enfadarte, eso no es para dar vergüenza, no te rías que eso no es para alegrarse, da asco que se vista así, etc. Sí, las emociones forman parte de los juicios, creencias y valores implícitos o explícitos que configuran el sistema ideológico. En este sistema, están implicados los estereotipos y estigmas sociales que sabemos que pueden resultar contraproducentes y que generan conflictos entre los grupos e individuos. Entendemos que la cultura no sólo es un cuerpo de creencias sobre el mundo, sino que también forma parte nuestras acciones cotidianas en las relaciones interpersonales y grupales (GEERTZ, 1973). En consecuencia, las emociones son parte de un saber qué, pero también de un saber cómo, las experiencias forman parte de ambos tipos de conocimiento. Entonces, ¿enseñar emociones significaba reproducir el sistema de creencias que nos proporcionaba nuestra herencia cultural? Teníamos claro que las emociones no solo implican estos procesos psicológicos básicos, identificación facial de la emoción, expresión o vocabulario emocional. Aprender emociones significa adecuarse a las normas y a las convenciones sociales sobre qué expresión mostrar en qué situación. Pero si queríamos evitar reproducir ese sistema de creencias y fomentar niños competentes emocionalmente, debíamos también fomentar un pensamiento crítico, un cuestionamiento constante sobre estas afirmaciones

culturales. Necesitábamos una metodología activa, que al utilizar las herramientas con las que fomentamos las competencias emocionales, favoreciera una reflexión crítica sobre estas creencias. Necesitábamos que los niños pensarán las emociones, además de experimentarlas. La filosofía para niños (FpN) nos proporcionaba estos elementos narrativos y dialógicos y, además, como veremos más adelante, son los propios niños los actores principales de sus descubrimientos y de su razonamiento.

El objetivo de una metodología que favoreciera la reflexión de este aprendizaje emocional y social está vinculado estrechamente con la regulación emocional – entendida como el intento de influir en las emociones propias, identificarlas y determinar qué estrategias son las más efectivas y adaptativas para tener un estado físico y mental más sano (McRAE; GROSS, 2020). En la infancia, la regulación de emociones consiste en mostrar apropiadamente las emociones en el entorno social: evitar situaciones, suprimir expresiones emocionales, distraerse con otras situaciones emocionales, reevaluar o reinterpretar la situación emocional son algunas estrategias para la conseguir una determinada meta y encontrar un equilibrio mental. Estas estrategias formaban parte de las actividades del programa, cuando los niños descubren estas reglas y las practican, se vuelven más eficientes en sus relaciones con los demás.

## **La implementación y evaluación del programa Pensando las Emociones**

Para entender como está estructurado el programa debemos introducirnos en el funcionamiento de la FpN. La filosofía para niños fue creada en 1970 por Matthew Lipman, cuyo propósito es el de fomentar el pensamiento crítico de los niños y los adolescentes. Se trata de aplicar la práctica de la reflexión filosófica sobre diferentes temas a tra-

vés del diálogo entre compañeros. Lipman elaboró novelas filosóficas para los niños, de tal manera que a través de sus lecturas se abordan temas como: el conocimiento, la lógica, la política, la comunicación, la justicia, etc. A partir de estas novelas, los estudiantes generan una serie de preguntas sobre las cuales hay que indagar y reflexionar en comunidad. Los participantes de esta comunidad de investigación aprenden a dialogar y escuchar. El papel del profesor no es ni hacer preguntas ni contestarlas, son los estudiantes quienes plantean las dudas e intentan contestarlas. El profesor se convierte en un guía en ese descubrimiento. La cuestión es ¿pueden filosofar los niños de 3 a 5 años?

Marie France Daniel, cuyo trabajo en FpN en el ámbito de la prevención de la violencia escolar en niños de educación infantil, elaboró los primeros cuentos para esta etapa (DANIEL, 2002; 2003; DANIEL; PERONNET; SCHLEIFER, 2005). Además, ya había otras experiencias de filosofía en esta etapa del desarrollo que nos indicaban que era posible. La guía de Daniel resultó clave a la vez que estimulante en la elaboración del programa *Pensando las emociones*. Nuestro objetivo consistía, sin renunciar a la enseñanza de técnicas o habilidades ante determinadas situaciones sociales, en trascender hacia un cambio más profundo y duradero, y estábamos convencidas de que esto lo teníamos con la FpN (GIMÉNEZ-DASÍ *ET AL.*, 2013). Alcanzar este objetivo requería un compromiso consistente de los profesores y los estudiantes, una inversión de un cambio de perspectiva para conseguir un cambio profundo y a largo plazo (GIMÉNEZ-DASÍ; Quintanilla, 2009; GIMÉNEZ-DASÍ *et al.*, 2013).

El programa “*Pensando las emociones*” utilizó los cuentos de Audrey-Anne (Daniel, 2002) y otros cuentos sobre emociones elaborados por nosotras. Los cuentos eran sencillos y cortos, además de promover el diálogo, nos interesaba promover actividades y experien-

cias en el aula. Además de los cuentos, utilizábamos otros recursos culturales para hablar de emociones, como las metáforas – este recurso conecta ciertos estados corporales, colores, sabores, texturas, etc. (se me rompió el corazón, se puso rojo, eres tan dulce, qué blandito eres) para hablar de estados o procesos emocionales. La metáfora como expresión cultural de las emociones ayuda a encontrar significado a esos sentimientos que definen su estado. Con los niños que aún no tienen habilidades de lectura, el profesor lee el cuento y solicita que ellos hagan preguntas sobre lo que han escuchado. A partir de esas preguntas los niños vierten sus opiniones. Los diálogos filosóficos con niños de estas edades no se consiguen en pocas semanas, a veces se tardan meses para lograr un diálogo un poco más crítico. Su logro está aparejado al desarrollo de los propios mecanismos cognitivos y hábitos del pensamiento y reflexión. Lograr una narrativa capaz de dar sentido a la experiencia es un largo camino en el proceso de comprender las emociones y dialogar sobre estas.

Durante un curso escolar, los niños de 4 y 5 años (N = 60) siguieron el programa “Pensando las emociones” en una escuela de Madrid. Las sesiones semanales (30) siguieron el programa. Los profesores tuvieron una formación en FpN (Giménez-Dasí *et al.*, 2013). Antes y después de implementar el programa, evaluamos a los niños en lenguaje, habilidades sociales y conocimiento emocional. Los niños, fundamentalmente los de 5 años, se beneficiaron del programa en conocimiento y comprensión emocional pero también se vieron beneficiados más que el grupo control, en sus habilidades sociales. El clima del aula, evaluado a través de un sociograma, nos proporcionó evidencias del cambio en la percepción de los niños sobre sus compañeros, antes del programa los niños que no eran solicitados para jugar o realizar tareas en el aula, después del programa eran percibidos como niños con los que se podía jugar o trabajar. Posteriormente, en

otro estudio, trabajamos con niños aún más pequeños, de dos años, donde el lenguaje aún no está del todo desarrollado, y aquí aprovechamos otros mecanismos que están en plena actividad, sin descartar los procesos narrativos, como el juego y la ficción. Es decir, para este estudio adaptamos las actividades para niños pequeños, los llevamos a experimentar pequeñas situaciones para inducir emociones (Fernández-Sánchez, 2015). Durante seis meses en sesiones de 45 minutos, los profesores, que previamente fueron formados para llevar el programa, lo implementaron en sus aulas. Comparamos los resultados con niños que no llevaban el programa en otro centro. Los resultados revelaron una mejora en la comprensión, en lenguaje, en la habilidad de tomar la perspectiva de los demás, etc. (Fernández-Sánchez *et al.*, 2015; Giménez-Dasí *et al.*, 2015).

A pesar de que había unos resultados buenos y aceptables, que los profesores percibían mejoras, una de las limitaciones y críticas sobre nuestros primeros trabajos era que el tipo de población con el que implementamos el programa, que pertenecía a un estatus social de una clase media/alta. Así que, era posible que los resultados obtenidos se debían a que estos niños tenían más disposición a la comprensión emocional porque lo favorecía su entorno social y económico.

Posteriormente, tuvimos la oportunidad de trabajar con niños de etnia gitana. Esta población tiene, históricamente hablando, una doble condición, no solo tienen una cultura diferente a los caucásicos, sino que viven en un entorno desfavorecido social y económicamente. Formamos a las profesoras que trabajaban con estos niños e implementaron el programa en su colegio. Hemos de decir que la asistencia al colegio de los niños es ciertamente irregular, pero aún con este hándicap, las profesoras consiguieron implementar el programa. Con el mismo diseño cuasiexperimental que estudios previos, con un grupo control y otro experimental, se evaluó lenguaje, competencia social y

comprensión emocional antes y después de la intervención. Los resultados obtenidos volvieron a constatar la mejora en la comprensión emocional (Giménez-Dasí *et al.*, 2017).

Dado que contábamos ya con los resultados de los niños de medios socioeconómicos diferentes, nos dimos a la tarea de comparar la eficacia del programa entre estos dos entornos, niños caucásicos y de etnia gitana. Los resultados fueron reveladores. Las diferencias étnicas y socioculturales de los dos grupos antes de la implementación del programa mostraron que la desigualdad social produce grandes diferencias de las habilidades entre los niños no solo emocionales sino de adquisición de lenguaje. Al comparar antes de la intervención, los niños tenían puntuaciones más bajas en habilidad lingüística, de competencias emocionales y habilidades sociales. Los resultados posteriores a la intervención indicaron que los niños de etnia gitana, que siguieron el programa, obtuvieron una mejora en conocimiento emocional muy parecida a los niños caucásicos; no obstante, el grupo de niños caucásicos que siguieron el programa mejoraron más en competencias sociales. Sin embargo, los niños de etnia gitana que no siguieron con el programa mantuvieron grandes diferencias con los niños caucásicos. Lo realmente interesante de este estudio es que, de manera inequívoca, revela el papel que la narrativa, el diálogo, como estrategia de la mejora de las competencias emocionales. Pues si bien es cierto, que estas desigualdades sociales producen efectos perniciosos en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño, con una intervención como la que proponemos, desde la educación infantil podríamos recuperar, en parte, el declive de las competencias producto de la desigualdad social y económica (GIMÉNEZ-DASÍ; QUINTANILLA, 2022).

Además de trabajar con niños preescolares, trabajamos con niños con riesgo de exclusión social, este colectivo proviene de hogares dis-

funcionales y estos niños son acogidos en sistema de protección del Estado (Fernández-ângulo; QUINTANILLA; GIMÉNEZ-DASÍ, 2016). Es una población cuya historia familiar acumulaba experiencias negativas por lo que los niños presentan grandes problemas en el desarrollo con una gran dosis de inestabilidad emocional aunado a los problemas en la escuela. Los 16 niños que siguieron el programa, en su mayoría provenían de familias de inmigrantes y el resto eran españoles. Se realizó un estudio sin grupo de control, pero con medidas antes y después de la intervención. Se evaluó su comprensión emocional, estrategias de regulación emocional, inteligencia y la inestabilidad emocional. El programa se implementó durante cuatro meses; las comparaciones antes y después revelaron una mejora en las competencias emocionales y la regulación y reducción significativa de la inestabilidad emocional. Aunque este estudio, visto en solitario, podría ser poco relevante para afirmar las bondades del programa, creemos que, si tenemos en cuenta la experiencia previa de los estudios anteriores con una intervención como la FpN, que promueven la gestión emocional con un pensamiento crítico, podríamos indicar que la dirección para trabajar un cambio en la gestión emocional debiera ir por este camino. Como vemos más adelante las experiencias con la lectura compartida y la lectura dialógica son también una alternativa que incide en el fomento del bienestar emocional y mental de niños en riesgo de exclusión social.

## **Experiencias con la lectura dialógica o lectura compartida**

La lectura dialógica suele utilizarse con niños pequeños, en este caso, el adulto formula preguntas e incita al niño a responder, el adulto ofrece una respuesta más completa y al volver a preguntar, el niño tratará de ofrecer una respuesta más extensa también. Para hacernos una idea, es algo parecido a leer un cuento a un niño, durante esta

lectura, preguntamos sobre alguna cuestión para llamar la atención y de esta forma se producen pequeños escenarios de aprendizaje entre el niño y el adulto. Este tipo de lectura se suele utilizar para fomentar el vocabulario y para preparar a los niños en la lectura. No obstante, existen algunas experiencias relacionadas con el fomento de las habilidades socioemocionales, donde el adulto lector hace de intermediario entre el texto y el niño para fomentar sus habilidades emocionales (RIQUELME-MELLA; MONTERO, 2016).

Otros trabajos que también utilizan la lectura compartida o la comunidad de literatura dialógica para mejorar el bienestar emocional han obtenido importantes resultados en poblaciones de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social. El equipo de García-Yeste, en Tarragona, estudió el papel de la lectura compartida en una comunidad de niños que están dentro del sistema de protección de los servicios sociales del Estado (García *et al.*, 2018). La experiencia adversa previa de estos niños (desintegración familiar, abuso, carencia de apoyo económico o familiar, etc.) es una de las causas por las que son institucionalizados en centros de acogida. El trabajo de la comunidad de lectura compartida reporta importantes beneficios para los niños, tanto para favorecer su habilidad lectora y habilidades para la mejora del rendimiento académico, como para promover el bienestar emocional, la empatía (pues contribuye y facilita la comunicación y expresión de los sentimientos), así como compartir sus experiencias con otros.

La idea de utilizar la lectura como pre-texto para emocionarse, identificarse o compartir experiencias no es una cuestión nueva. Según Jack y Ronan (2008), la lectura como terapia se empezó a institucionalizar hacia finales del siglo XVIII en Europa como un tratamiento moral y físico para los pacientes de hospitales psiquiátricos en Europa. A principios del siglo XIX esta práctica se extendió hacia los Estados Unidos. Durante la primera guerra mundial, los médicos recomendaban la



biblioterapia como parte del tratamiento a los soldados que estaban en recuperación. En el siglo XX, las bibliotecas y los bibliotecarios formaban parte de los hospitales de salud mental, entendidos estos establecimientos como las “farmacias emocionales e intelectuales” (Jack; Ronan, 2008). La implantación de esta terapia basada en la literatura obtuvo gran relevancia, y se extendió posteriormente a la población infantil. Algunas importantes experiencias que destacamos son por ejemplo el trabajo de Amer (1999) quien utilizó la ficción en niños con problemas endocrinos. Los niños con corta estatura se ven destinados a afrontar serios problemas en su vida cotidiana con sus compañeros y limitados por su estatura a realizar ciertas actividades. Lo mismo ocurre con los niños que tienen dependencia a la insulina y experimentan limitaciones, sus horarios son estrictos y deben seguir una programación estricta de comidas y de administración de insulina. En el estudio se seleccionaron algunos libros que abordaban estas problemáticas y sobre todo aquellas lecturas relacionadas con el bullying y los conflictos interpersonales que se producen con niños percibidos como diferentes. El procedimiento de la lectura compartida consiste en que los niños, después de leer el libro, realizaban una entrevista con el investigador y las preguntas abordaban tanto la condición del personaje como la del niño (corta estatura o dependientes a la insulina) y esto era un pretexto para hacer conscientes las emociones de los niños y así tratar de afrontar su situación. Se utilizaba como fondo la lectura previa. Los resultados indicaron que los niños, al hablar abiertamente de su condición e identificarse con el personaje, adquirieron estrategias para manejar su condición limitante. Seguían una estrategia que mejoraba su autoconcepto, se descubrían y atribuían cualidades que compensaban sus carencias hormonales o bien en aquellos que eran dependientes de la insulina. Esta estrategia les permitía afrontar, de manera abierta, los sentimientos consecuencia de una condición de

salud. El uso de la literatura, a través de un personaje ficticio con el cual se identificaban, contribuyó a clarificar y reevaluar la identidad y esta condición limitante. Esta es una práctica creciente en países del continente americano y en algunos europeos.

Utilizar la ficción como lo hacen los niños en su desarrollo típico no es solo una herramienta que le permite acceder al mundo simbólico y plantearse así una realidad contrafáctica, contribuye, además, a reevaluar y reelaborar sus afectos, a recalibrar el significado de la realidad. Pero también contribuye a mejorar el pensamiento crítico, las habilidades verbales y comunicativas (Sullivan; Strang, 2002). Los niños lectores de ficción aumentan sus capacidades empáticas y la cognición social (Mar; Rain, 2015; Tamir *et al.*, 2015), así como la sensibilidad interpersonal (FONG; MULLIN; MAR, 2013).

La llamada lectura compartida es una práctica utilizada en el Reino Unido para promover el bienestar, además, disminuye algunos síntomas como la depresión (Hamer, 2010). La organización creada en este país, The reader (el lector), ha sido implementada en diferentes entornos en diferentes poblaciones y cuenta con voluntarios que guían las lecturas, en diferentes contextos sociales, hospitales, residencias de personas mayores, etc.

Un informe reciente sobre la lectura y la escritura y su relación con el bienestar mental en el Reino Unido (Clark, Teravain-Goff, 2018) revela que la disposición y disfrute de la lectura y la escritura que los escolares muestran tiene una estrecha relación con el bienestar mental. De acuerdo con Billington (2019), no se trata de una cuestión mágica, lo que ocurre en una reunión de lectura compartida es tanto un proceso de razonamiento e inducción, donde las experiencias vicarias de los personajes de una historia son asimiladas y contrastadas con las del lector. El hecho de compartir una lectura hace que una

comunidad de mentes preste atención a una narración o un poema. Expresar lo que esta lectura evoca es fomentar la relación con los demás. Proporcionar un punto de encuentro para sentirse conectado a través del diálogo y formar parte de esta comunidad.

Para finalizar, podemos pensar que la literatura puede ser abiertamente declarada un factor protector para el bienestar mental y emocional, si promovemos la lectura desde pequeños como el disfrute de historias, cuentos, novelas, poemas, etc., y con esta lectura establecemos un diálogo y reflexión en torno a ese contenido, es posible que no solo desarrollemos un pensamiento crítico, es posible que desarrollemos otras capacidades de escucha, de comunicación y de comunidad.

## Conclusiones

La evidencia indica que el bienestar emocional, físico y social está relacionado con las competencias socioafectivas. Hemos argumentado sobre el papel que juega la relación entre el bienestar mental y la literatura con todos los componentes que fomenta – lenguaje, ficción, emociones, identidad, etc. – la actividad de la lectura. Hemos proporcionado evidencias sobre el potencial que ofrece la biblioterapia, la lectura de ficción, la lectura compartida o la filosofía para niños, tanto para fomentar competencias emocionales y sociales, así como bienestar y satisfacción con la vida. Todos estos argumentos no llevan a concluir que estas actividades son mediadores culturales que posibilitan crear una comunidad de mentes con un pensamiento crítico.

## Referencias

AMER, K. *Bibliotherapy: using fiction to help children in two populations discuss feelings*. *Pediatric Nursing*, v. 25, n. 1, p. 91-95, 1999. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10335256/>.  
Aceso en: 10 de diciembre de 2022.

BARRETT, L. F.; RUSSELL, J. A. "Introduction". In: BARRETT, L. F.; RUSSELL, J. A. (ed.). *The psychological construction of emotion*. New York: Guilford Publications, 2014. p. 13-28.

BILLINGTON, J. *Reading and mental health*. Springer Nature, 2019.

BILLINGTON, J. et al. *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Centre, Liverpool, nov. 2010. Disponible en: [https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/Therapeutic\\_benefits\\_of\\_reading\\_final\\_report\\_March\\_2011.pdf](https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/Therapeutic_benefits_of_reading_final_report_March_2011.pdf). Acesso en: 10 de enero de 2023.

CLARK, C.; TERAVALINEN-GOFF, A. *Mental wellbeing, reading and writing*: How children and young people's mental wellbeing is related to their reading and writing experiences. National Literacy Trust Research Report. National Literacy Trust, 2018. Disponible en: [https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental\\_wellbeing\\_reading\\_and\\_writing\\_2017-18\\_-\\_final.pdf](https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental_wellbeing_reading_and_writing_2017-18_-_final.pdf). Acesso en: 10 de enero de 2023.

CORCORAN, R. P. et al. *Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement*: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, v. 25, p. 56-72, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>. Acesso en: 10 de enero de 2023.

DANIEL, M-F. *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec: Le Loup de Gouttière, 2002.

DANIEL, M-F. *Dialoguer sur le corps et la violence*. Un pas vers la prévention. Québec: Le Loup de Gouttière, 2003

DANIEL, M-F.; PERONNET, E.; SCHLEIFER, M. "Learning to philosophize in preschool: a step toward primary prevention of violence?". In: PONS, F. (ed.). *Emotions in learning*. Aalborg Universitetforlag, 2005. p. 59-75.

DENHAM, S. A. *Emotional development in young children*. Guilford Press, 1998.

DENHAM, S. A. "Emotional competence: implications for social functioning". In: LUBY, J. L. (ed.). *Handbook of preschool mental health*: development, disorders, and treatment. Guilford Press, 2006. p. 23-44.

DENHAM, S. A. "Social and Emotional Learning, Early Childhood". In: GULLOTA, T. P.; BLOOM, M. *Encyclopedia of primary prevention and health promotion*. Springer, 2003. Disponible en: [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0195-4\\_147](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0195-4_147). Acceso en 10 de enero de 2023.

DOMITROVICH, C. E. *et al.* *Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children*. *Child Development*, v. 88, n. 2, p. 408-416, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>. Acceso en 10 de enero de 2023.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; MURPHY, B. C. *Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior*. *Child Development*, v. 67, n. 5, p. 2227-2247, 1996. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x>. Acceso en 10 de enero de 2023.

FERNÁNDEZ-ANGULO, A.; QUINTANILLA, L.; GIMÉNEZ-DASI, M. *Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar*. *Acción psicológica*, v. 13, n. 1, p. 191-206, 2016. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>. Acceso en 10 de enero de 2023.

FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.; QUINTANILLA, L.; GIMÉNEZ-DASÍ, M. *Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers / Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil*. *Cultura y Educación*, v. 27, n. 4, p. 802-838, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>. Acceso en 10 de enero de 2023.

FONG, K.; MULLIN, J. B.; MAR, R. A. *What you read matters: the role of fiction genre in predicting interpersonal sensitivity*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, v. 7, n. 4, p. 370, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0034084>. Acceso en 10 de enero de 2023.

GARCÍA, C. Y. *et al.* *Dialogic literary gatherings and out of home child care: creation of new meanings through classic literature*. *Child & Family Social Work*, v. 23, n. 1, p. 62-70, 2018.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, 2000.

GILPIN, A. T.; BROWN, M. M.; PIERUCCI, J. M. *Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool*. Early Education and Development, v. 26, n. 7, p. 920-932, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000716>. Acceso en 10 de enero de 2023.

GIMÉNEZ-DASÍ, M.; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.; QUINTANILLA, L. *Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: a pilot study*. Early Education and Development, v. 26, n. 8, 1128-1144, 2015 Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1016380>. Acceso en 10 de enero de 2023.

GIMÉNEZ-DASÍ, M.; QUINTANILLA, L. “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. Infancia y Aprendizaje, v. 32, n. 3, p. 359-373, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>. Acceso en 10 de enero de 2023.

GIMÉNEZ-DASÍ, M.; QUINTANILLA, L. *El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social*. Informació Psicològica, n. 122, p. 28-45, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14635/ipsic.1898>. Acceso en 10 de enero de 2023.

GIMÉNEZ-DASÍ, M.; QUINTANILLA, L.; DANIEL, M. *Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children*. Childhood & Philosophy, v. 9, n. 17, p. 63-89, 2013.

GIMÉNEZ-DASÍ, M. *et al. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers*. Infants & Young Children, v. 30, n. 1, p. 3-16, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

HARRINGTON, E. M. *et al. Emotion regulation in early childhood: implications for socioemotional and academic components of school readiness*. Emotion, v. 20, p. 48-53, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/emo0000667>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

HARRIS, P. L. “Fairy tales, history, and religion”. In: TAYLOR, M. (ed.), *Handbook of imagination*. Oxford University Press, 2013. p. 31-41.

HOEHL, S. “Emotion processing in infancy”. In: LAGATTUTA, K. H. (ed.). *Contributions to human development*, vol. 26, p. 1-12, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1159/000354346>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

HOEMANN, K.; XU, F. BARRETT, L. F. *Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: a constructionist hypothesis*. *Developmental Psychology*, v. 55, n. 9, p. 1830-1849, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/dev0000686>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

HUNT, T. K. A.; SLACK, K. S.; BERGER, L. M. *Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood*. *Child Abuse & Neglect*, v. 67, p. 391-402, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.005>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

JACK, S. J., RONAN, K. R. *Bibliotherapy: practice and research*. *School Psychology International*, v. 29, n. 2, p. 161-182, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0143034308090058>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

KING, E. K. Fostering toddlers' social emotional competence: considerations of teachers' emotion language by child gender. *Early Child Development and Care*, v. 191, n. 16, p. 2494-2507, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

NEYVA, D.; BERROCAL, M.; NOLIVOS, V. *Spanish-speaking parent-child emotional narratives and children's social skills*. *Journal of Cognition and Development*, v. 15, n. 1, p. 22-42, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725188>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

MAR, R. A.; RAIN, M. *Narrative fiction and expository nonfiction differentially predict verbal ability*. *Scientific Studies of Reading*, v. 19, n. 6, p. 419-433, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1069296>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

McRAE, K.; GROSS, J. J. Emotion regulation. *Emotion*, v. 20, n. 1), p. 1-9, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/emo0000703>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

MESMAN, J.; VAN IJZENDOORN, M. H.; BAKERMANS-KRANENBURG, M. The many faces of the Still-Face Paradigm: a review and meta-analysis. *Developmental Review*, v. 29, p. 120-162, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.02.001>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

MORRIS, A. S. *et al. The Role of the family context in the development of emotion regulation*. *Social Development*, v. 16, n. 2, p. 361-388, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>. Aceso en 26 de marzo de 2023.

OECD. *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO Institute for Statistics, Paris, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

PONS, F. et al. *Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language*. Scandinavian Journal of Psychology, v. 44, p. 347-353, 2003. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. *Does the chimpanzee have a theory of mind?*. Behavioral and Brain Sciences, v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

QUINTANILLA, L. et al. *Asynchronous understanding of basic emotions: a longitudinal study with children from 3 to 5 years old*. Psicología Educativa, v. 28, n. 1, p. 71-79, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

REDDY, V. *Meeting infant affect*. Developmental Psychology, v. 55, n. 9, p. 2020-2024, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/dev0000773>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

RIQUELME-MELLA, E.; GARCÍA-CELAY, I. M. *Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies / Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales*. Cultura y Educación, v. 28, n. 3, p. 435-467, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196900>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

RUFFMAN, T.; SLADE, L.; CROWE, E. *The Relation between children's and mothers' mental state language and Theory-of-Mind Understanding*. Child Development, v. 73, p. 734-751, 2002. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>. Acceso en 26 de marzo de 2023.

SAARNII, C. *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, 1999.

SÁNCHEZ, M. F. *Jugando con las emociones: un programa de intervención para niños de 2 a 3 años*. 2014. Doctoral Dissertation. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SARMENTO-HENRIQUE, R. et al. *The longitudinal interplay of emotion understanding, theory of mind, and language in the preschool years*. International Journal of Behavioral Development,



v. 44, n. 3, p. 236-245, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0165025419866907>. Acesso em 26 de março de 2023.

SULLIVAN, A. K.; STRANG, H. R. *Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence*. *Childhood Education*, v. 79, n. 2, p. 74-79, 2003.

TAMIR, D. I. *et al.* *Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network*. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, v. 11, n. 2, p. 215-224, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/scan/nsv114>. Acesso em 26 de março de 2023.

TAYLOR, M. "Imagination". In: ZELAZO, P. D. (ed.). *The Oxford handbook of developmental psychology: Body and mind*. Oxford University Press, 2013. p. 791-831.

WILDEN, S. C.; POCHEDLY, J. T.; RUSSELL, J. A. *The development of emotion concepts: a story superiority effect in older children and adolescents*. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 131, p. 186-192, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.10.009>. Acesso em 26 de março de 2023.

YUILL, N.; LITTLE, S. *Thinking or feeling? An exploratory study of maternal scaffolding, child mental state talk, and emotion understanding in language-impaired and typically developing school-aged children*. *British Journal of Educational Psychology*, v. 88, n. 2, p. 261-283, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjep.12194>. Acesso em 26 de março de 2023.

*Recebido em: 14/02/2023*  
*Aprovado em: 05/07/2023*