



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y  
Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

emolmedo@ugr.es

Universidad de Granada  
España

Encabo-Fernández, Eduardo; Jerez-Martínez, Isabel;  
Hernández-Delgado, Lourdes; Sánchez-Sánchez, Gabriel  
La identificación de las emociones por parte del profesorado en  
formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y  
Evaluación Educativa, vol. 30, núm. 1, 2024, Enero-Junio  
Universidad de Granada  
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30459>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91678088010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

## La identificación de las emociones por parte del profesorado en formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados

*Emotion identification by trainee teachers. A descriptive study based on picture books*

*A identificação das emoções pelos professores em formação. Um estudo descritivo a partir de álbuns ilustrados*

*在培训中的教师识别情感：基于绘本的描述性研究*

*تحديد العواطف من قبل المعلمين قيد التأهيل. دراسة وصفية تعتمد على ألبومات مصورة*

Encabo-Fernández, Eduardo , Jerez-Martínez, Isabel , Hernández-Delgado, Lourdes , & Sánchez-Sánchez, Gabriel 

Universidad de Murcia, España.

### Resumen

La identificación de las emociones en el ámbito educativo es fundamental para el desarrollo de la competencia social. En este artículo han sido trabajadas con profesorado en formación las emociones relativas a la rabia, la tristeza, el miedo, el amor o la alegría con el fin de comprobar si estos docentes reconocen tales emociones ante el estímulo que suponen los textos y cómo las experimentan ante su narración. A través de diferentes álbumes ilustrados que las contienen, se interaccionó con el futuro profesorado con el fin de que conociesen los textos. Los participantes pertenecieron a la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, concretamente a cursos de Educación Primaria y a dobles titulaciones. Les fue aplicado un sencillo instrumento para describir y comprobar si, desde su punto de vista, los textos corroboraban la emoción y si, además, les ha hecho sentir la misma. Las emociones que se encontraban de forma explícita en los álbumes fueron detectadas, mientras que las implícitas, en general, no fueron apreciadas por el alumnado. Existe pues una concurrencia con la conciencia social relativa a las emociones, pero probablemente el enfoque crítico aplicado a la comunicación, en este caso literaria, no está tan desarrollado. La formación inicial de docentes en la que se inserten las emociones como componentes de la competencia comunicativa se convierte pues en un reto a incorporar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo.

**Palabras clave:** Literatura, educación, profesorado, afectividad, alfabetización.

### Abstract

Identification of emotions in the educational environment is fundamental for the development of social competence. The present article presents work conducted with trainee teachers on emotions related with anger, sadness, fear, love and joy. The aim of this work was to examine whether teachers are able to recognise such emotions when exhibited through text and describe the way in which they experience such emotions when they are narrated. Through the use of different picture books illustrating the aforementioned emotions, interactions took place with trainee teachers in order to familiarise them with the texts. Study participants came from the Faculty of Education at the University of Murcia and were undertaking a Primary Education double honours degree. Participants were administered a simple instrument through which they stated whether emotions described in presented texts corroborated their perception of the same emotions and whether, in addition, texts provoked the same emotion in them. Emotions that were explicitly illustrated in picture books were generally detected by participants, however, implicitly illustrated emotions were generally not detected. This, therefore, indicates that emotion identification concurs with social awareness of emotions. It appears likely that the critical approach when applied to communication, in this case literary, is not yet

Encabo-Fernández, E., Jerez-Martínez, I., Hernández-Delgado, L., & Sánchez-Sánchez, G. (2024). La identificación de las emociones por parte del profesorado en formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados. *RELIEVE*, 30(1), art. M5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30459>

---

well developed. Thus, inclusion of initial teacher training that includes emotions as a component of the communicative competence into the development of teaching and learning processes in the education system presents a challenge.

**Keywords:** Literature, education, teachers, emotions, literacy.

---

|                           |              |                            |              |                             |              |
|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
| Received/ <i>Recibido</i> | Mar 23, 2024 | Approved / <i>Aprobado</i> | May 23, 2024 | Published/ <i>Publicado</i> | Jun 20, 2024 |
|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|

## Resumo

A identificação das emoções no contexto educativo é fundamental para o desenvolvimento da competência social. Neste artigo, trabalhamos com professores em formação sobre emoções relacionadas com a raiva, a tristeza, o medo, o amor ou a alegria, a fim de verificar se estes professores reconhecem estas emoções no estímulo dos textos e como as vivenciam na sua narração. Através de diferentes álbuns ilustrados que as contêm, interagimos com os futuros professores, a fim de os familiarizar com os textos. Os participantes pertenciam à Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, concretamente a cursos de Educação Primária e duplas titulações. Foi-lhes aplicado um instrumento simples para descrever e verificar se, do seu ponto de vista, os textos corroboravam a emoção e se os faziam sentir a mesma emoção. As emoções que se encontravam explicitamente nos álbuns foram detetadas, enquanto as emoções implícitas, de um modo geral, não foram apreciadas pelos alunos. Existe, assim, uma concordância com a consciência social relativamente às emoções, mas provavelmente a abordagem crítica aplicada à comunicação, neste caso, literária, não está tão desenvolvida. A formação inicial de professores que inclua as emoções como componente da competência comunicativa é, pois, um desafio a incorporar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no sistema educativo.

**Palavras-chave:** literatura, educação, professores, afetividade, alfabetização.

## 摘要

在教育领域识别情感对于社会能力的发展至关重要。在本文中，我们与在培训中的教师一起研究了愤怒、悲伤、恐惧、爱或喜悦等情感，以检查这些教师在面对文本的刺激时是否能够识别这些情感，并在叙述过程中如何体验这些情感。通过包含这些情感的不同绘本，我们与未来将成为教师的人员进行了互动，以便他们了解这些文本。参与者来自穆尔西亚大学教育学院，具体包括小学教育课程和双学位课程的学生。我们应用了一个简单的工具来描述和验证从他们的角度来看，文本是否证实了这些情感，以及这些文本是否使他们感受到了同样的情感。显式出现在绘本中的情感被检测到，而隐含的情感则总体上未被学生所察觉。因此，在情感方面存在与社会意识的一致性，但在这种情况下，应用于文学交流的批判性方法可能尚未得到充分发展。将情感作为交际能力的组成部分纳入教师的初始培训，成为在教育系统中发展教学和学习过程的一个挑战。

**关键词：**文学、教育、教学、情感、读写能力。

## ملخص

يعد تحديد العواطف في المجال التعليمي أمراً ضرورياً لتنمية الكفاءة الاجتماعية. في هذا المقال، تم العمل على المشاعر المتعلقة بالغضب أو الحزن أو الخوف أو الحب أو الفرح مع المعلمين قيد التأهيل من أجل التحقق مما إذا كان هؤلاء المعلمون يتعرفون على هذه المشاعر عندما يواجهون التحفيز الذي توفره النصوص وكيف يختبرونها قبل روايتها. ومن خلال الألبومات المصورة المختلفة التي تحتوي عليها، تفاعلنا مع معلمي المستقبل حتى يعرفوا النصوص. وكان المشاركون ينتمون إلى كلية التربية بجامعة مرسية، وتحديداً إلى دورات التعليم الابتدائي والدرجات المزدوجة. تم تطبيق أداة بسيطة عليهم لوصف والتحقق مما إذا كانت النصوص، من وجهة نظرهم، تدعم المشاعر وما إذا كانت، علاوة على ذلك، تجعلهم يشعرون بنفس الشيء. تم الكشف عن المشاعر التي وجدت صراحة في الألبومات، في حين أن المشاعر الضمنية بشكل عام لم تكن موضع تقدير من قبل الطلاب. لذلك هناك توافق مع الوعي الاجتماعي المتعلق بالعواطف، ولكن من المحتمل أن النهج النقدي المطبق على التواصل، وهو في هذه الحالة الأدبي، ليس متطوراً. إن التأهيل الأولي للمعلمين الذي يتم فيه إدراج العواطف كمكونات للكفاءة التواصلية يصبح تحدياً يجب دمجه في تطوير عمليات التدريس والتعلم في النظام التعليمي.

## الكلمات الدالة

الأدب، التعليم، المدرسين، العاطفة، محو الأمية

## Introducción

La formación de profesorado es uno de los aspectos más relevantes del ámbito educativo. Sobre el docente reside gran parte de la responsabilidad de la transmisión de conocimientos y, sobre todo, de la formación de las personas. Esta última comprende tanto los elementos que se vinculan a contenidos como los que conciernen a los valores y los modos de comportamiento. Sin duda que la crisis global originada por la pandemia puso de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de todas las dimensiones implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, hay un antes y un después de la aparición de la COVID 19 que incide en los aspectos emocionales de los docentes (Azañedo, 2021; Barrios y Peña, 2019). Reparar en estas cuestiones supone recordar que en Ciencias Sociales se interactúa con personas y pensar que estas exponen en su cotidianeidad una serie de emociones que condicionan su actividad.

A través de este texto pretendemos identificar el reconocimiento de emociones por parte del profesorado en formación inicial para, sobre todo, comprobar si son conscientes de estas. Para ello, utilizaremos el pretexto que suponen las narrativas visuales representadas en los álbumes ilustrados. Mediante sus contestaciones pondremos que manifiesto la posible necesidad de una educación emocional que complementa la formación curricular que ya poseen en sus planes de estudio. En un momento social en el que los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) marcan determinadas actuaciones formativas (Gómez Gil, 2018), la educación emocional permitirá el cumplimiento de varios de ellos, incidiendo especialmente en la justicia social (Barrantes, 2016). De este modo, la educación emocional, la formación de profesorado, la competencia comunicativa y el uso de pretextos multimodales, serán los ejes por los que transitará esta contribución.

## *Educación emocional en un contexto pospandémico*

No ha transcurrido aún ni un lustro desde el supuesto fin de la pandemia y han surgido múltiples interrogantes acerca del comportamiento humano, de su formación y de la construcción de las sociedades. En este último caso, el debate entre la deshumanización o la personalización es persistente (ya se encontraba planteado) y probablemente se haya acrecentado con la crisis global. Los tiempos oscuros planteados por Gabriel (2021) se pueden haber disipado un poco con la necesidad de cooperación entre las personas y la consideración de las emociones de estas, pero la emergencia de los medios tecnológicos y la presencia de la inteligencia artificial pone de manifiesto la reclamación de un proceso reflexión sobre la actividad que se está llevando a cabo en el mundo educativo (Corral y De Juan, 2021).

Estas novedades, principalmente audiovisuales y caracterizadas por un principio de comodidad en el que las personas usuarias demandan a las máquinas aquellos aspectos del conocimiento que quieren trabajar o sobre los que quieren averiguar cosas, contrastan con la naturaleza humana. Aquella que, como nos indica Harari (2021), nos ha permitido sobrevivir como especie, dado que hemos incorporado a ella la capacidad de fabular, en definitiva, la habilidad distintiva de narrar, es decir, de inventar tramas o argumentos. Es en la narrativa donde encontramos codificados anhelos, deseos, pensamientos y emociones del ser humano (Egan, 1994) y por esa razón puede llegar a convertirse en un importante instrumento o recurso educativo. Como hemos comentado, los posibles desequilibrios originados por la crisis global unida a la pandemia han derivado en la puesta de manifiesto de los retos que surgen en todas las áreas de conocimiento y en especial en el tratamiento de la lengua y la literatura (Vega et al., 2020). Dada la naturaleza transversal de lo lingüístico y literario, la aproximación a las emociones se podrá vehicular a partir de estas manifestaciones; tal acercamiento es el que hemos procurado en esta aportación.

### ***La formación de profesorado en competencia comunicativa y social***

El contexto educativo ha avanzado significativamente en el siglo que precede a este y este progreso ha conllevado debate en torno a la formación docente. Parece que nos hemos situado en un modelo equilibrado donde la adquisición de saberes curriculares por parte del profesorado se combina con la búsqueda de competencias que permitan hacer operativos tales conocimientos. Entre dichas competencias, tanto la comunicativa como la social (Valdez y Pérez Azahuanche, 2021) se perfilan como esenciales para que un docente se pueda desenvolver con éxito en un aula u otro lugar educativo.

A la dimensión comunicativa que, desde nuestra perspectiva, es esencial para que exista un proceso didáctico, se añade una corriente que eleva la competencia emocional hasta un lugar destacado en tales procesos de comunicación. Ya éramos conscientes a partir de las contribuciones de Goleman (1996) de lo trascendente que es el desarrollo de la inteligencia emocional y por ello autores como Cejudo et al. (2015), Gallardo et al. (2023) o Urosa (2021) nos recuerdan la necesidad de reforzar el aspecto emocional en la formación de los docentes.

No podemos concebir la educación como algo mecánico donde los saberes básicos se transmiten sin que exista la posibilidad de sesgo relacionada con las emociones experimentadas por el profesorado. Ya hemos señalado previamente la toma de conciencia con estos aspectos que se produjo con el acontecimiento de la pandemia y por esa razón, pensamos que debemos reforzar este elemento en la educación de los docentes. Lógicamente, este hecho se extenderá a otros agentes de la comunidad educativa como, por ejemplo, son padres y madres (Bocanegra, 2024). En su desarrollo competencial, el profesorado tiene que ser consciente de los recursos que pueda tener a su disposición. En numerosas ocasiones los referentes culturales más próximos al alumnado pueden hacer que sus emociones

afloren y a partir de esas evidencias se puede plantear la reflexión y el debate en torno al control de las citadas emociones (en el caso de no ser procedentes para el contexto en el que se manifiestan o también en el caso de estar ausentes; también es posible reforzar aquellas que sí sean pertinentes). En esta contribución que estamos desarrollando, será la educación lingüística y literaria la que, a través de sus textos, nos permita poner de manifiesto todas estas cuestiones. Como se ha indicado, el caudal informativo y emocional que poseen las narrativas y el impacto que posee sobre las personas, tiene que ser aprovechado en el ámbito educativo.

### ***Educación lingüística y literaria. Relación con las emociones***

La búsqueda de instrumentos que nos procuren evidencias sobre el progreso de la educación emocional es un hecho continuo (Bisquerra y López Cassà, 2021). Desde nuestra óptica, la codificación en las manifestaciones lingüísticas y literarias de los sentimientos, pensamientos y creencias del ser humano es, tal vez, un hecho algo desaprovechado. La propia denominación de las emociones viene determinada por el uso de la lengua y su descripción o definición también depende de ella. Por consiguiente, rastrear en los usos lingüísticos y literarios lo emocional de la persona supone un desafío; sobre todo, por la cuestión referida a la utilización cotidiana de la lengua, aspecto que, en ocasiones, nos hace reparar poco en la trascendencia de las palabras o en el contenido que va más allá de una trama literaria.

Una de las bases del aprendizaje de la lengua, reside en el vocabulario. Este se muestra como estable en lo relativo a su uso social, pero al mismo tiempo posee variabilidad y modifica sus significados influyendo de ese modo en los comportamientos de las personas. Por ello, las emociones también quedan reflejadas en la utilización del vocabulario y, como nos indican autores como Gomis et al. (2022) o Ros et al. (2023), existe un uso específico del léxico donde se muestran y reconocen las emociones



de niños, jóvenes y adultos. Atender pues a la semántica de los usos lingüísticos y literarios, nos facilitará el reconocimiento y clasificación de las referidas emociones. No solo las palabras actúan como posible bálsamo de los sentimientos humanos, sino que la literatura a través de su función terapéutica puede propiciar la canalización de emociones y su reconocimiento en el reflejo de las acciones y pensamientos de los personajes de ficción (Ibáñez et al., 2023; Vara, 2016). En el caso que nos ocupa y, como explicaremos en el siguiente de los apartados, serán los álbumes ilustrados los que nos permitan trabajar las emociones con el profesorado en formación inicial.

### ***Álbumes ilustrados temáticos como pretexto***

El estudio de las emociones en España cuando aludimos al mundo infantil -ámbito con el que se relaciona la formación de profesorado de magisterio-, suele aludir a la película *Inside out* (Porto, 2016) o también al álbum ilustrado de Anna Llenas, *El monstruo de colores* (2012). Lo cierto es que pueden ser los referentes más reconocidos socialmente, pero existen muchos más textos que incluyen el desarrollo de emociones y que pueden incidir en el desarrollo de competencias tanto en los docentes que actúan como mediadores, como en el alumnado que está siendo educado.

El álbum ilustrado más allá de su inclusión estereotipada en el ámbito infantil presenta una serie de características que lo convierten en un formidable recurso de uso para el aprendizaje o la reflexión sobre conceptos y cuestiones que atañen al ser humano. El hecho de que sean obras donde prevalece la imagen frente a la palabra, enriquece las interpretaciones que de su contenido se puedan hacer. En otros momentos se puede producir el llamado efecto contrapunto, donde la imagen contradice al texto escrito, permitiendo la exposición de una mayor capacidad crítica por parte del lector/receptor (Nikolajeva y Scott, 2006; Consejo Pano, 2014). En el cometido que buscamos en esta aportación la lectura se debe complementar con el sentimiento, caracterizándose el proceso de educación

literaria por la búsqueda de una sensibilidad estética y emocional que complemente a la mera comprensión lectora (Montijano, 2019).

Como hemos señalado, la lectura de álbumes ilustrados precisa de una mediación dialógica donde se suscite un debate y una reflexión sobre las temáticas que se plantean en tales obras artísticas. Varios autores (Riquelme y Munita, 2011; Rodríguez et al., 2022; Vargas et al., 2020; o, Wolk y Labbo, 2004) ya han señalado esta senda para el trabajo con los álbumes ilustrados. El contenido de estos últimos abarcará muchos temas sensibles para el ser humano y, por tanto, su presentación al alumnado o personas con las que se esté trabajando de forma educativa, será sumamente oportuno, aportando un espacio de reflexión que puede ayudar al cambio de conductas o a que afloren las emociones. Seguidamente mostramos el estudio que hemos realizado, el cual combina la formación de profesorado, el uso de álbumes ilustrados y el reconocimiento o expresión de emociones a partir de las referenciadas obras artísticas.

### ***Objetivos***

Esta contribución se caracteriza por abordar un objetivo principal. Este se relaciona con la identificación que pueda hacer de las emociones en álbumes ilustrados el profesorado en formación. Mediante la presentación de distintas obras que implícita o explícitamente aluden a emociones, se pretende comprobar si estos futuros docentes son capaces de apreciarlas o experimentarlas. Además, nos planteamos dos objetivos secundarios, uno que relacionará los datos obtenidos con las titulaciones de procedencia de los participantes; y un segundo con la pertenencia al género masculino o al femenino. Estas tres metas nos permitirán tener una perspectiva del tratamiento y reconocimiento de emociones en profesorado en proceso formativo.

Varios autores (García Domingo, 2021; García Vila et al., 2022; Llorent, 2020; Pérez Escoda et al., 2010; Ruiz Melero et al., 2023) ya han destacado el papel de las emociones en estudiantes universitarios, llegando a

conclusiones que resaltan la necesidad de seguir trabajando en la competencia emocional de este tipo de población.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron ochenta y cuatro docentes en periodo formativo, siendo la presencia femenina predominante. Hasta un 79% de mujeres constituyeron la muestra del estudio, refrendando la tendencia que suele acontecer en este tipo de titulaciones. Dichos participantes correspondieron a tres Grados diferentes. Como se puede comprobar en la tabla número uno, hubo alumnado

perteneciente al Grado de Educación Primaria (tercer curso); al tercer curso del Doble Título Itinerario Específico que comprende Educación Infantil y Educación Primaria; y, por último, estudiantes correspondientes al tercer curso del Doble Título Itinerario Específico que comprende Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La distribución que se puede apreciar en la tabla fue pareja y atendió a la presencia de los estudiantes en el aula el día que tuvo lugar la experiencia que facilitó la recogida de datos que describiremos más adelante. Fue un muestreo intencional ya que, se seleccionaron esas clases de antemano.

Tabla 1. Distribución de los participantes según su grupo

| Curso                                                                                                                | Número y porcentaje de estudiantes por sexo |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Tercer curso Educación Primaria                                                                                      | 37 (8 varones 21% y 29 mujeres 79%)         |
| Tercer curso Doble Título Itinerario Específico (Educación Infantil y Educación Primaria)                            | 29 (1 varón 3% y 28 mujeres 97%)            |
| Tercer curso Doble Título Itinerario Específico (Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) | 18 (8 varón 44% y 10 mujeres 56%)           |
| Suma de todos los cursos                                                                                             | 84 (67 mujeres 79% y 17 varones, 21%)       |

### Textos utilizados y procedimiento

Partiremos de un paradigma hermenéutico, donde este estudio se caracteriza por tener un carácter cualitativo descriptivo, al observar de este modo el comportamiento de los participantes (Caposale, 2015). Así, se trabajó con la presentación y lectura al alumnado de los distintos álbumes seleccionados. Estos fueron *Cosita linda (Little Beauty)* texto de Anthony Browne publicado por primera vez en 2008. Una bonita historia de amistad entre un gorila y un gato en la que se incluyen algunas de las emociones -buscadas en este estudio- que podían suscitarse entre las personas receptoras del texto o ser identificadas en el texto a través de las acciones de los protagonistas. La segunda historia trabajada fue *Zorro (Fox)* creado por Margaret Wild e

ilustrado por Ron Brooks, publicada en el año 2000. En ella se combinan amistad, seducción, lealtad y traición; todo ello mostrado a través de la personificación de un perro, una urraca y un zorro. El tercer álbum ilustrado utilizado fue *El regalo*, texto de Agnes Laroche y Stéphanie Augusseau publicado en 2015. En él es descrita la ilusión de un niño pequeño ante la inminencia de la entrega de un regalo. Tal vez el final inesperado provoca una determinada emoción entre los receptores/lectores.

En cuarto lugar, hallamos *Tino Cochino (Dirty Bertie)*, publicado en 2007 y cuyo autor es David Roberts. En su contenido, los malos hábitos del niño protagonista repercuten en la recepción de los usuarios en la posible emoción que experimentan. El álbum ilustrado



número cinco se correspondió con *El libro triste* (*Sad book*) de Michael Rosen que fue lanzado al mercado en 2004. El propio título de la obra nos conduce a la conexión con una de las emociones básicas y lo convirtió en idóneo para el desarrollo de la experiencia. Por último, *La isla* (*The island*), obra de Armin Greder publicada en 2007, nos relata una cruda historia en la que se combinan diferentes emociones como, por ejemplo, el miedo o la furia.

Como se ha reseñado, la meta era identificar seis emociones: miedo, alegría, furia, asco, amor y tristeza, a través de los diferentes álbumes ilustrados que han sido brevemente descritos. Se intervino en el aula y se leyeron las diferentes historias. Posteriormente, mediante un sencillo instrumento se recabó la información relativa a la percepción de las emociones. Este se basó en el ya realizado por Iglesias-Cortizas et al. (2018) e incluía dos partes: una inicial donde, sobre cada historia se planteaba una escala compuesta por los descriptores: nada, en algún momento,

bastante o mucho, relativa a cada una de las emociones que se podían experimentar con cada uno de los álbumes presentados y leídos. Y, una segunda parte donde, independientemente de la experimentación previa, tenían que señalar aquellas emociones que creían que se cumplían en las historias narradas. La combinación de ambas fases (con clara predominancia de la segunda), determinó los resultados obtenidos para la constatación de la posible identificación de emociones por parte de las personas participantes en el estudio. Es importante reseñar que no conocían ninguno de los textos, factor importante para determinar el valor de los resultados obtenidos.

### Resultados

A continuación, presentamos los resultados de este estudio. Al tener un carácter descriptivo, hemos optado por presentarlos de manera global al principio (tabla 2) y posteriormente, pormenorizar en función del género y de la titulación a la que perteneciesen los estudiantes.

Tabla 2. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en los distintos álbumes ilustrados

|                 | <i>Cosita linda</i> |      | <i>Zorro</i> |      | <i>El regalo</i> |      | <i>Tino cochino</i> |      | <i>El libro triste</i> |      | <i>La isla</i> |      |
|-----------------|---------------------|------|--------------|------|------------------|------|---------------------|------|------------------------|------|----------------|------|
|                 | Frec                | %    | Frec         | %    | Frec             | %    | Frec                | %    | Frec                   | %    | Frec           | %    |
| <b>Miedo</b>    | 19                  | 22.6 | 55           | 65.5 | 2                | 2.4  | 0                   | 0    | 33                     | 39.3 | 56             | 66.7 |
| <b>Alegría</b>  | 65                  | 77.4 | 15           | 17.9 | 70               | 83.3 | 21                  | 25   | 8                      | 9.5  | 2              | 2.4  |
| <b>Furia</b>    | 25                  | 29.8 | 52           | 61.9 | 0                | 0    | 3                   | 3.6  | 5                      | 6    | 62             | 73.8 |
| <b>Asco</b>     | 0                   | 0    | 2            | 2.4  | 0                | 0    | 82                  | 97.6 | 3                      | 3.6  | 10             | 11.9 |
| <b>Amor</b>     | 78                  | 92.9 | 28           | 33.3 | 76               | 90.5 | 5                   | 6    | 20                     | 23.8 | 2              | 2.4  |
| <b>Tristeza</b> | 28                  | 33.3 | 60           | 71.4 | 6                | 7.1  | 2                   | 2.4  | 83                     | 98.8 | 56             | 66.7 |

Podemos apreciar que la distribución de emociones detectadas por el futuro profesorado es bastante fiel a la intención que tenían los álbumes ilustrados. Por ello, hemos de indicar que lo explícito de las obras fue asumido por las personas receptoras y parte de lo implícito fue menos apreciado. De este modo, en *Cosita Linda*, el amor (92.9%) profesado entre los protagonistas fue lo más destacado, aunque la alegría (77.4%) también

fue una emoción detectada en las respuestas. Los momentos de furia, miedo o tristeza también fueron reflejados, pero en un porcentaje significativamente menor (alrededor del 30%). Probablemente el final feliz de la historia motive esas altas frecuencias frente a momentos menos agradables de la trama. En el segundo de los casos, el de *Zorro*, destacan la tristeza (71.4%) y el miedo (65.5%) además de la furia (61.9%). No es este pues un

texto que invite al optimismo, sino que las acciones de traición, envidia y desconfianza redundan en la impresión de los participantes. Comentamos el final como aspecto relevante - al igual que corría en el primer texto-; en este caso, la no felicidad probablemente condicione las respuestas. El tercer álbum arroja frecuencias muy claras en torno a la alegría (83.3%) y al amor (90.5%). Al ser *El regalo* un texto sencillo donde no existe un conflicto que pueda contener negatividad, el resultado relativo a las respuestas era previsible.

*Tino Cochino* tiene una trayectoria similar a la de *El regalo* ya que, su clara orientación temática decantó la identificación de las emociones claramente hacia el asco (97.6%) no detectándose más que la alegría (25%) como segundo elemento indicado por el profesorado en formación. Con respecto de *El libro triste*, obviamente la tristeza con un 98.8% destacó entre las respuestas, pero el miedo también fue reseñado (39.3%) y el amor (23.8%); este último aspecto es importante ya que, desde el punto de vista de los autores, es una emoción que, probablemente, tenga una mayor trascendencia en el texto. El último de

los álbumes ilustrado, *La isla*, seguramente sea el que, junto con *Cosita linda*, combine una mayor cantidad de emociones parejas en porcentaje de respuestas. Así, la furia (73.8%), la tristeza y el miedo (ambos con 66.7%) copan la percepción de una historia que es cruda y que al parecer no les ofrece otro tipo de reacción. Seguidamente, pormenorizamos cada álbum y las respuestas según las emociones detectadas por el alumnado participante, especificando la distribución por género (femenino y masculino) (tablas 3 a 8).

Si analizamos separadamente el álbum ilustrado *Cosita Linda* (tabla 3), observamos que atendiendo a las distintas titulaciones todas detectan el amor y la alegría como emociones fundamentales, pudiendo identificar porcentajes altos en las respuestas de todo el alumnado de los grados referidos. Esto corrobora la globalidad de respuestas, si bien es cierto que se destacan las respuestas de la doble titulación de Educación Infantil y Primaria donde la totalidad identificó el amor frente al resto donde existe algo más de diversidad.

Tabla 3. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado Cosita linda

| COSITA LINDA (EMOCIONES) |   |                  |      |                        |      |                           |      |       |      |               |      |
|--------------------------|---|------------------|------|------------------------|------|---------------------------|------|-------|------|---------------|------|
|                          |   | 3.º ED. PRIMARIA |      | 3.º DTIE<br>(INF+PRIM) |      | 2.º DTIE<br>(ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |      | TOTAL (F / M) |      |
|                          |   | Frec             | %    | Frec                   | %    | Frec                      | %    | Frec  | %    | Frec          | %    |
| Miedo                    | F | 8                | 21.6 | 4                      | 13.7 | 2                         | 11.1 | 14    | 20.9 | 19            | 22.6 |
|                          | M | 3                | 8.1  | 1                      | 3.4  | 1                         | 5.5  | 5     | 29.4 |               |      |
| Alegría                  | F | 22               | 59.4 | 23                     | 79.3 | 6                         | 33.3 | 51    | 76.1 | 65            | 77.4 |
|                          | M | 6                | 16.2 | 1                      | 3.4  | 7                         | 38.8 | 14    | 82.4 |               |      |
| Furia                    | F | 8                | 21.6 | 6                      | 20.6 | 5                         | 27.7 | 19    | 28.4 | 25            | 29.8 |
|                          | M | 6                | 16.2 | 0                      | 0.0  | 0                         | 0.0  | 6     | 35.3 |               |      |
| Asco                     | F | 0                | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0                         | 0.0  | 0     | 0.0  | 0             | 0.0  |
|                          | M | 0                | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0                         | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Amor                     | F | 27               | 72.9 | 28                     | 96.5 | 8                         | 44.4 | 63    | 94.0 | 78            | 92.9 |
|                          | M | 8                | 21.2 | 1                      | 3.4  | 6                         | 33.3 | 15    | 88.2 |               |      |
| Tristeza                 | F | 14               | 37.8 | 7                      | 24.1 | 3                         | 16.6 | 24    | 35.8 | 28            | 33.3 |
|                          | M | 2                | 5.4  | 0                      | 0.0  | 2                         | 11.1 | 4     | 23.5 |               |      |

En lo que concierne a la obra *Zorro* (tabla 4), comprobamos que es la emoción referida al miedo la que posee unas cifras significativas. Su porcentaje junto a la tristeza es el más alto desde la perspectiva global, pero la variación entre titulación y género es resaltable. Esto es,

nuevamente la doble titulación de Educación Infantil y Educación Primaria sobresale con respecto de las otras dos; y es destacable la diferencia de apreciación entre el sector femenino y el masculino, denotándose en este último un menor señalamiento.

Tabla 4. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado *Zorro*

| ZORRO (EMOCIONES) |   |              |      |                     |      |                        |      |       |      |               |      |
|-------------------|---|--------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-------|------|---------------|------|
|                   |   | 3.º PRIMARIA |      | 3.º DTIE (INF+PRIM) |      | 2.º DTIE (ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |      | TOTAL (F / M) |      |
|                   |   | Frec         | %    | Frec                | %    | Frec                   | %    | Frec  | %    | Frec          | %    |
| Miedo             | F | 19           | 51.3 | 22                  | 75.8 | 6                      | 33.3 | 47    | 70.1 | 55            | 65.5 |
|                   | M | 6            | 16.2 | 1                   | 3.4  | 1                      | 5.5  | 8     | 47.1 |               |      |
| Alegria           | F | 6            | 16.2 | 3                   | 10.3 | 2                      | 11.1 | 11    | 16.4 | 15            | 17.9 |
|                   | M | 2            | 5.4  | 1                   | 3.4  | 1                      | 5.5  | 4     | 23.5 |               |      |
| Furia             | F | 23           | 62.1 | 14                  | 48.2 | 6                      | 33.3 | 43    | 64.2 | 52            | 61.9 |
|                   | M | 3            | 8.1  | 0                   | 0.0  | 6                      | 33.3 | 9     | 52.9 |               |      |
| Asco              | F | 1            | 2.7  | 0                   | 0.0  | 1                      | 5.5  | 2     | 3.0  | 2             | 2.4  |
|                   | M | 0            | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Amor              | F | 9            | 24.3 | 10                  | 34.4 | 4                      | 22.2 | 23    | 34.3 | 28            | 33.3 |
|                   | M | 2            | 5.4  | 1                   | 3.4  | 2                      | 11.1 | 5     | 29.4 |               |      |
| Tristeza          | F | 22           | 59.4 | 20                  | 68.9 | 6                      | 33.3 | 48    | 71.6 | 60            | 71.4 |
|                   | M | 7            | 18.9 | 1                   | 3.4  | 4                      | 22.2 | 12    | 70.6 |               |      |

Analizando el caso del álbum ilustrado *El regalo* (tabla 5), observamos que, tanto el amor como la alegría, destacan en los globales. Continúa la línea uniforme mostrada por la doble titulación de Educación Infantil y Educación Primaria aunando altos porcentajes

en las dos emociones. Los otros dos grados coinciden en la emoción referida al amor, pero existe más diversidad en lo referido a la alegría. No se aprecian cifras dispares en las contestaciones diferenciadas en función del género.

Tabla 5. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado El regalo

| EL REGALO (EMOCIONES) |   |                  |      |                     |      |                        |      |       |      |               |      |
|-----------------------|---|------------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-------|------|---------------|------|
|                       |   | 3.º ED. PRIMARIA |      | 3.º DTIE (INF+PRIM) |      | 2.º DTIE (ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |      | TOTAL (F / M) |      |
|                       |   | Frec             | %    | Frec                | %    | Frec                   | %    | Frec  | %    | Frec          | %    |
| Miedo                 | F | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  | 2             | 2.4  |
|                       | M | 1                | 2.7  | 1                   | 3.4  | 0                      | 0.0  | 2     | 11.8 |               |      |
| Alegria               | F | 25               | 67.5 | 26                  | 89.6 | 6                      | 33.3 | 57    | 85.1 | 70            | 83.3 |
|                       | M | 5                | 13.5 | 1                   | 3.4  | 7                      | 38.8 | 13    | 76.5 |               |      |
| Furia                 | F | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  | 0             | 0.0  |
|                       | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Asco                  | F | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  | 0             | 0.0  |
|                       | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Amor                  | F | 26               | 70.2 | 25                  | 86.2 | 10                     | 55.5 | 61    | 91.0 | 76            | 90.5 |
|                       | M | 6                | 16.2 | 1                   | 3.4  | 8                      | 44.4 | 15    | 88.2 |               |      |
| Tristeza              | F | 2                | 5.4  | 1                   | 3.4  | 0                      | 0.0  | 3     | 4.5  | 6             | 7.1  |
|                       | M | 3                | 8.1  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 3     | 17.6 |               |      |

El análisis de este álbum, *Tino cochino* (tabla 6), no permite la obtención de datos significativos en la comparativa entre titulaciones o género de los estudiantes. Esto es debido a que la totalidad se decantan por la emoción o sentimiento de asco, dejando muy

poco espacio para el resto. La alegría se disipa como segunda alternativa, siendo de nuevo la doble titulación de Educación Infantil y Educación Primaria, la que aporta una mayor cifra en este análisis de resultados.

Tabla 6. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado Tino cochino

| TINO COCHINO (EMOCIONES) |   |                  |      |                     |      |                        |      |       |       |               |      |
|--------------------------|---|------------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-------|-------|---------------|------|
|                          |   | 3.º ED. PRIMARIA |      | 3.º DTIE (INF+PRIM) |      | 2.º DTIE (ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |       | TOTAL (F / M) |      |
|                          |   | Frec             | %    | Frec                | %    | Frec                   | %    | Frec  | %     | Frec          | %    |
| Miedo                    | F | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0   | 0             | 0.0  |
|                          | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0   |               |      |
| Alegria                  | F | 7                | 18.9 | 10                  | 34.4 | 2                      | 11.1 | 19    | 28.4  | 21            | 25.0 |
|                          | M | 2                | 5.4  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 2     | 11.8  |               |      |
| Furia                    | F | 1                | 2.7  | 2                   | 3.0  | 0                      | 0.0  | 3     | 4.5   | 3             | 3.6  |
|                          | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0   |               |      |
| Asco                     | F | 29               | 78.3 | 27                  | 72.9 | 9                      | 50.0 | 65    | 97.0  | 82            | 97.6 |
|                          | M | 8                | 21.6 | 1                   | 3.4  | 8                      | 44.4 | 17    | 100.0 |               |      |
| Amor                     | F | 1                | 2.7  | 1                   | 3.4  | 1                      | 5.5  | 3     | 4.5   | 5             | 6.0  |
|                          | M | 1                | 2.7  | 1                   | 3.4  | 0                      | 0.0  | 2     | 11.8  |               |      |
| Tristeza                 | F | 1                | 2.7  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 1     | 1.5   | 2             | 2.4  |
|                          | M | 1                | 2.7  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 1     | 5.9   |               |      |

El análisis del quinto álbum ilustrado, *El libro triste* (tabla 7), arroja una percepción global centrada en el propio título de la obra. Este conduce a la emoción de la tristeza por unanimidad en las tres titulaciones y tampoco existe diferenciación en función del género. Sí

que existe por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria una cifra reseñable dirigida a la emoción del miedo y las estudiantes de la doble titulación en Educación Infantil y Educación Primaria detectan amor en este texto.

Tabla 7. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado *El libro triste*

| EL LIBRO TRISTE (EMOCIONES) |   |                 |      |                    |      |                       |      |       |      |               |      |
|-----------------------------|---|-----------------|------|--------------------|------|-----------------------|------|-------|------|---------------|------|
|                             |   | 3º ED. PRIMARIA |      | 3º DTIE (INF+PRIM) |      | 2º DTIE (ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |      | TOTAL (F / M) |      |
|                             |   | Frec            | %    | Frec               | %    | Frec                  | %    | Frec  | %    | Frec          | %    |
| Miedo                       | F | 15              | 40.5 | 7                  | 24.1 | 2                     | 11.1 | 24    | 35.8 | 33            | 39.3 |
|                             | M | 5               | 13.5 | 1                  | 3.4  | 3                     | 16.6 | 9     | 52.9 |               |      |
| Alegría                     | F | 2               | 5.4  | 3                  | 10.3 | 1                     | 5.5  | 6     | 9.0  | 8             | 9.5  |
|                             | M | 2               | 5.4  | 0                  | 0.0  | 0                     | 0.0  | 2     | 11.8 |               |      |
| Furia                       | F | 2               | 5.4  | 1                  | 3.4  | 0                     | 0.0  | 3     | 4.5  | 5             | 6.0  |
|                             | M | 1               | 2.7  | 1                  | 3.4  | 0                     | 0.0  | 2     | 11.8 |               |      |
| Asco                        | F | 1               | 2.7  | 0                  | 0.0  | 0                     | 0.0  | 1     | 1.5  | 3             | 3.6  |
|                             | M | 1               | 2.7  | 0                  | 0.0  | 1                     | 5.5  | 2     | 11.8 |               |      |
| Amor                        | F | 8               | 21.6 | 10                 | 34.4 | 1                     | 5.5  | 19    | 28.4 | 20            | 23.8 |
|                             | M | 1               | 2.7  | 0                  | 0.0  | 0                     | 0.0  | 1     | 5.9  |               |      |
| Tristeza                    | F | 28              | 75.6 | 28                 | 96.5 | 10                    | 55.5 | 66    | 98.5 | 83            | 98.8 |
|                             | M | 8               | 21.6 | 1                  | 3.4  | 8                     | 44.4 | 17    | 100  |               |      |

Tres son las emociones que destacan a partir del análisis de la obra, *La isla* (tabla 8): tristeza, miedo y furia. Se destaca más este último por el número de respuestas, constatándose el texto como uno de los que más pluralidad de emociones suscitó. En el análisis por titulaciones, en este caso la que se corresponde con la doble titulación de Educación Infantil y Educación Primaria opta más por la tristeza mientras que los estudiantes

de Educación Primaria se decantan un poco más por la furia, también lo muestran con el miedo, mientras que la doble titulación de Ciencias de la Educación Física y del Deporte y Educación Primaria se mantiene con una distancia equilibrada con las cifras de los otros dos Grados. No existen al igual que en los textos anteriores diferencias reseñable en las respuestas clasificadas en función del género del alumnado.

Tabla 8. Frecuencias relativas a cada emoción detectada en el álbum ilustrado La isla

| LA ISLA (EMOCIONES) |   |                  |      |                     |      |                        |      |       |      |               |      |
|---------------------|---|------------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-------|------|---------------|------|
|                     |   | 3.º ED. PRIMARIA |      | 3.º DTIE (INF+PRIM) |      | 2.º DTIE (ACT. FÍSICA) |      | TOTAL |      | TOTAL (F / M) |      |
|                     |   | Frec             | %    | Frec                | %    | Frec                   | %    | Frec  | %    | Frec          | %    |
| Miedo               | F | 19               | 51.3 | 19                  | 65.5 | 6                      | 33.3 | 44    | 65.7 | 56            | 66.7 |
|                     | M | 7                | 18.9 | 0                   | 0.0  | 5                      | 27.7 | 12    | 70.6 |               |      |
| Alegría             | F | 1                | 2.7  | 1                   | 3.4  | 0                      | 0.0  | 2     | 3.0  | 2             | 2.4  |
|                     | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Furia               | F | 27               | 72.9 | 16                  | 55.1 | 8                      | 44.4 | 51    | 76.1 | 62            | 73.8 |
|                     | M | 5                | 13.5 | 1                   | 3.4  | 5                      | 27.7 | 11    | 64.7 |               |      |
| Asco                | F | 4                | 10.8 | 1                   | 3.4  | 0                      | 0.0  | 5     | 7.5  | 10            | 11.9 |
|                     | M | 3                | 8.1  | 0                   | 0.0  | 2                      | 11.1 | 5     | 29.4 |               |      |
| Amor                | F | 0                | 0.0  | 1                   | 3.4  | 1                      | 5.5  | 2     | 3.0  | 2             | 2.4  |
|                     | M | 0                | 0.0  | 0                   | 0.0  | 0                      | 0.0  | 0     | 0.0  |               |      |
| Tristeza            | F | 18               | 48.6 | 21                  | 72.4 | 5                      | 27.7 | 44    | 65.7 | 56            | 66.7 |
|                     | M | 6                | 16.2 | 1                   | 3.4  | 5                      | 27.7 | 12    | 70.6 |               |      |

## Discusión

Tras la presentación de los resultados, en este apartado, es nuestra intención realizar una discusión en torno a ellos. En primer lugar, hay que indicar que los hallazgos se han correspondido con lo esperado; es decir, las respuestas ante los álbumes leídos y presentados no han arrojado cuestiones sorprendentes, si bien, como indicaremos, se han basado más en percepciones sobre lo explícito más que sobre lo implícito de las historias. Este es un hecho que conecta directamente con la práctica lectora y con la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico por parte de las personas. Probablemente la crisis global ha derivado en comportamientos más pasivos, que hacen que emerja una potencial distancia comunicativa y en la que la comodidad surge como búsqueda de lo cotidiano (López Valero et al., 2022).

La acción crítica responde a una profundización de contenidos, a un enlace de ideas y a una posible divergencia en la interpretación de tramas e historias que

seguramente no ha acontecido en nuestro estudio. Así, en determinados álbumes utilizados, la presencia en su título de un término ya vinculado a una de las emociones ha motivado que no exista una búsqueda más allá de tal estímulo, por lo que los resultados no han podido ser sorprendentes. De este modo, como ya se ha señalado previamente, historias como *Cosita linda* han resaltado emociones positivas frente a las posibles menos positivas que también existían en el texto. O historias como la de *Tino cochino* han omitido la recepción de otras emociones en beneficio de la principal.

Lo que sí pone de manifiesto esta distinción entre lo implícito y lo explícito es que existe una información social relativa al ámbito de las emociones y que esta se encuentra bien tipificada en el ámbito cultural. Sin embargo, no parece que pueda haber matices en la consideración de ellas y los patrones que se detectan socialmente están algo estereotipados. Recordemos que las investigaciones más frecuentes en torno a estudiantes universitarios



se centran o bien en su inteligencia emocional (Barrera et al., 2019; Rodríguez de los Ríos et al. 2020) o bien en la más reciente incidencia de la pandemia (Robles et al. 2022). Desde nuestro punto de vista, debe mejorar la profundización en los mencionados matices de las emociones. Así pues, estas situaciones dificultan sobremanera la toma de conciencia en relación a lo que es una emoción y qué función puede desempeñar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La dimensión social y personal también está incluida en el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas y aparte de los contenidos curriculares y académicos, el posible sentir de esas emociones y su potencial interferencia en las conductas, debe ser un aspecto conocido, en este caso por los futuros docentes, para ser reflexionado y procurar unas intervenciones didácticas más completas y enriquecidas.

Las variables contempladas, referidas a la titulación y al género se han visto reflejadas en los datos, pero no han sido tan destacadas como podría haberse previsto. De este modo, el género no ha podido tener una gran repercusión al ser las participantes mayoría en este estudio. De acuerdo con la tradición de los estudios en Educación, el porcentaje de chicas es bastante elevado con respecto de lo masculino lo que no nos permite valorar demasiado críticamente si la pertenencia a un género u otro ha condicionado los resultados. En lo que respecta a las titulaciones, sí que nos gustaría resaltar que la doble titulación en Educación Infantil y Educación Primaria posee una apreciación de las emociones más homogénea que las dos titulaciones restantes. Con todo, las cifras no son muy distantes. Por ello, podríamos aventurarnos a indicar que las estudiantes de este Grado son más sensibles a la temática, pero no lo haremos ya que, no hay tanta diferencia con el resto de los estudiantes de los otros Grados.

Los tiempos actuales, casi un lustro después de la pandemia, conllevan novedades emergentes que probablemente se encaminen a la inhibición de las emociones. Por ejemplo, la presencia de la inteligencia artificial, aunque su pronóstico de implementación sea positivo

(Escotet, 2023; Strzelecki, 2023), limita la expresión emocional de las personas, promoviendo la demanda a las máquinas de la articulación del pensamiento y del sentimiento. Como también hemos remarcado el hecho de recurrir a la narrativa, supone reencontrarnos con el factor diferencial del ser humano con respecto, por ejemplo, de los animales. La ventaja de trabajar con textos es que en ellos queda codificado el pensamiento humano y podemos hallar los elementos que han preocupado y siguen preocupando a la humanidad.

## Conclusiones

Tras todo lo relatado en esta contribución queda clara la importancia de la educación y la reflexión sobre ella nos plantea interrogantes y desafíos centrados en su organización y condiciones. Parece evidente que el concepto de la acción educativa es intocable, pero los presupuestos sobre los que esta se debe sustentar no son tan claros. Consideramos que no lo son debido a la inevitable asociación en el ámbito educativo y el sociocultural. En este caso, las tendencias del segundo redundan en el primero y es inevitable que elementos de la educación informal terminen afectando a lo formal y a lo curricular. Como ya hemos mencionado, la inteligencia artificial, la presencia de *influencers*, la noción de comodidad y, en ocasiones ausencia de disfrute del tiempo de las acciones que se llevan a cabo, configuran un panorama novedoso, que sirve como directriz de pensamiento y de comportamiento por parte de las personas. Por consiguiente, la primera conclusión que mostramos es la necesidad de reflexionar sobre los vasos comunicantes entre las condiciones sociales/culturales y las educativas; todo ello, con vistas a la toma de conciencia por parte de los educadores referida a que el acto educativo no es algo mecánico, sino que concierne a formar personas.

La segunda conclusión se vincula a la primera en términos de procesos educativos. Desde nuestro punto de vista, la capacidad de la persona para comunicarse de manera efectiva en sus contextos significativos de

actuación supone que pensemos que esa acción comunicativa va más allá de las palabras y combina aspectos verbales y no verbales. Al codificar estas manifestaciones el pensamiento, el desarrollo de la reflexión relativa a cómo nos comunicamos y la necesidad de crear atmósferas donde las personas puedan expresarse es un reto pendiente por parte del sistema educativo. Los elementos citados en la primera de las conclusiones no favorecen esta propuesta. Por ello, hemos de concienciar a los agentes de la comunidad educativa de esta importancia. Dentro de las citadas cuestiones verbales y no verbales, las emociones encuentran una vía de manifestación mediante ambas situaciones. Como sabemos, la palabra es contenedora de los sentimientos y pensamientos humanos, pero al mismo tiempo los gestos, movimientos o elementos paralingüísticos también lo son; a estos últimos hay que añadir aquellos aspectos fisiológicos que hemos identificado como mostradores de emociones, por ejemplo, la risa o el llanto. Ser conscientes de la incorporación de estos elementos y, sobre todo, de su buen manejo, en el proceso comunicativo es un desafío vigente. Además, añadimos a este hecho uno de los resultados obtenidos en lo referente a la visión de lo explícito y lo implícito, suscitándose la necesidad de formación de una ciudadanía crítica.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Puiggali et al. (2023), el hecho de que la competencia más trabajada en los Grados de maestro de una universidad concreta sea el trabajo en equipo, es un dato esperanzador en el trabajo de las emociones, aunque habría que comprobar si esa labor colectiva contempla la parte afectiva de las personas o se ciñe a la parte curricular. La perspectiva futura nos induce a considerar investigaciones sobre emociones e inteligencia emocional como, por ejemplo, las de Aguayo y Aguilar (2017), Alabau y Reyes (2023), Molero et al. (2017), Pastor y Marín (2021) o Pérez Escoda et al. (2010). Retomar esta línea de trabajo, permitirá que no todo sean cuestiones audiovisuales o uso de inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino

que sea necesaria la búsqueda de estrategia para incidir en las dimensiones humanas que conciernen a la expresión de sentimientos, de creencias o de pensamientos.

La pospandemia nos debe mostrar el camino hacia valorar actitudes y comportamientos que resalten la solidaridad, el interés por los sentimientos de las otras personas y la construcción de un mundo más agradable en donde habitar (Zakaria, 2021). En este sentido nos gustaría indicar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, si bien se intuye la presencia de las emociones -lo hemos reseñado al principio del artículo a través de la idea de justicia social, no hay un tratamiento extenso y explícito de ella, por lo que habría que replantear una mayor inclusión en su implementación. Además, la última conclusión que queremos aportar vincula el desarrollo comunicativo- que incluye los usos literarios- con el bienestar de las personas. En este último caso Losada et al. (2022) o Mendiri et al. (2024) señalan a las instituciones educativas como los núcleos desde donde deben partir las iniciativas de logro del citado bienestar de las personas. Desde nuestra visión, aprovechar los recursos que nos proporcionan los textos literarios puede ser un estupendo pretexto para resaltar y potenciar el afloramiento, expresión y respeto de las emociones de los seres humanos.

## Referencias

- Aguayo, A. y Aguilar, M<sup>a</sup>. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *REeIDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193. [10.30827/Digibug.45497](http://doi.org/10.30827/Digibug.45497)
- Alabau, E. y Reyes, A. (2023). Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 231-260. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.231>

- Azañedo, V. A. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-profesional*, 6(4), 841-860. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i4.2614>
- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O., y Jiménez-Sánchez, R. (2019). La Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 7(14), 50-55. <https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>
- Barrios, H. y Peña, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores*, 22(3), 487-510. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bisquerra, R. y López Cassà, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bocanegra, L. M.<sup>a</sup>. (2024). Emociones para la convivencia en maestros y padres de familia. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 211-240. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.61>
- Capocasale, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó y R. Rojas Soriano (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 119-132). CLACSO.
- Cejudo, J., López Delgado, M.<sup>a</sup>. L., Rubio, M.<sup>a</sup>. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe. Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 10, doi:10.15645/Alabe2014.10.6
- Corral, D., De Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aulario: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347>
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Escotet, M.Á. (2023). The optimistic future of Artificial Intelligence in higher education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09642-z>
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Editorial Pasado & Presente.
- Gallardo, A., Lagos, N., Aguilar, G. y Poblete, O. G. (2023). Necesidades de naturaleza emocional de docentes en contexto de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 809-820. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80137>
- García Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García Vila, E., Sepúlveda, M.<sup>a</sup>. P. y Mayorga, M.<sup>a</sup>. J. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://doi.org/10.5209/rced.73819>

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez Gil, C. (2018): Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140, 107-118.
- Gomis, R., García Blanc, N., Fidella, G. y Ros, A. (2022). El vocabulario emocional de los jóvenes. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 99-118. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2022.2.1.22>
- Harari, Y. N. (2012). *From Animals into Gods: A Brief History of Humankind*. CreateSpace Independent Publishing.
- Ibáñez, L. E., Ojeda, A. C., Gómez, A. y Cárcamo, E. (2023). Biblioterapia: estrategia para el bienestar emocional en niños durante la pandemia COVID-19. *Revista Ciencia y Cuidado*, 20(1), 105-118. <https://doi.org/10.22463/17949831.3517>
- Iglesias-Cortizas, M.<sup>a</sup> J., Ríos-deDeus, M.<sup>a</sup> P. y Rodicio-García, L. (2018). Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturban. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 133-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598>
- Llorent, V. J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 297-318. doi: 10.5944/educXXI.23687
- López Valero, A., Hernández Delgado, L. Jerez Martínez, I. y Encabo, E. (2022). Competencia comunicativa, didáctica de la lengua y adaptación sociosanitaria: ¿Una aceleración de la cuarta revolución industrial? *Didacticae*, 11, 7-20. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.7-20>
- Losada, L., Mendiri, P., y Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Mendiri, P., Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (2024). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educación*, 60(1), 237-254. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1818>
- Molero, D., Pantoja, A. y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos: Revista de educación*, 20, 43-56. <https://doi.org/10.18172/con.2993>
- Montijano, B. (2019). Leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil. *Aula de Encuentro. Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 21(2), 79-92. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.4>
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Pastor, E. y Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *REeidoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 10, 1-19. [10.30827/Digibug.70982](http://doi.org/10.30827/Digibug.70982)
- Pérez Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 13(34). <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Porto, L. (2016). Estudio de las emociones en los personajes animados de Inside Out. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 31-45. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.2>
- Puiggali, J., Tesouro, M., y Felip Jacas, N. (2023). Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y*



- Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.27017>
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Robles, A. L., Martínez Pérez, V. y López Sánchez, O. (2022). Estudio exploratorio sobre emociones y violencia durante el confinamiento social por COVID-19 en estudiantes universitarios. *Trabajo Social UNAM*, 27-28, 37-49. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2022.27-28.82203>
- Rodríguez de los Ríos, L. A., Carbajal Llanos, Y. M., Narvaez Aranibar, T., y Gutiérrez Vásquez, R. J. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 03-16. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>
- Rodríguez Turriago, K. L., Camargo, Z. y Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 55, 169-184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- Ros, A., Farré, M., Filella, G., García Blanc, N. y Gomis, R. (2023). El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 45, 75-96. <https://doi.org/10.15581/004.45.004>
- Ruiz Melero, M.<sup>a</sup>. J., Sainz, M., Jiménez Carmona, B. y Bermejo, M.<sup>a</sup>. R. (2023). Conocimiento y percepción emocional en una muestra de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 519-528. <https://doi.org/10.5209/rced.79525>
- Strzelecki, A. (2023). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>
- Valdez, W. E. y Pérez Azahuanche, M. A. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del conocimiento: Revista Científico-profesional*, 6(3), 433-456. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2380>
- Vara, A. (2016). El tradicional tópico de la muerte en el aula de Educación Infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Álabe. Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 14, doi:10.15645/Alabe2016.14.8
- Vargas, A., Delgado, A., Sánchez López, J. V., Aguirre, L. y Agudelo, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 7-21. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1888](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888)
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García Herrera, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de lengua y literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-232. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- Wolk, S. y Labbo, L. D. (2004). Using picture books to teach for Democracy. *Language Arts*, 82(1), 26-35.
- Zakaria, F. (2021). *Diez lecciones para el mundo de la postpandemia (Estado y Sociedad)*. Paidós.

## Referencias álbumes ilustrados

Browne, A. (2008). *Little Beauty*. Walker.

Greder, A. (2007). *The island*. Allen&Unwin.

Laroche, A. y Augusseau, S. (2015). *El regalo*. Tramuntana.

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

Roberts, D. (2007). *Dirty Bertie*. Little Tiger Press

Rosen, M. (2004). *Sad book*. Walker books.

Wild, M. y Brooks, R. (2000). *Fox*. Allen&Unwin.



#### Authors / Autores

**Encabo-Fernández, Eduardo** ([edencabo@um.es](mailto:edencabo@um.es))  0000-0003-2710-2368

Doctor en Didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Murcia. Ejerce como profesor Titular de Universidad en el área de conocimiento de Didáctica de la lengua y la literatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Su perfil investigador se decanta por la Didáctica de la lengua y la Educación Intercultural, la Literatura infantil, la ficción fantástica y por los nuevos formatos narrativos. Ha publicado ampliamente en su disciplina, en revistas como Ocnos, Porta linguarum, Comunicar, Education Sciences o Lublin Studies. Su último libro es Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación (Editorial Octaedro).

**Contribución del autor:** Concepto, metodología, análisis, recursos, redacción, revisión y edición.

**Declaración de conflicto de intereses:** El autor expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

**Jerez-Martínez, Isabel** ([isabel.jerezmartinez@um.es](mailto:isabel.jerezmartinez@um.es))  0000-0002-8304-6383

Doctora en Didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Murcia. Ejerce como profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Didáctica de la lengua y la literatura (Facultad de Educación. Universidad de Murcia). Su perfil investigador se decanta por la Didáctica de la lengua, la Literatura infantil, la dramatización, la ficción fantástica y por los nuevos formatos narrativos y su relación con lo transmediático. Ha publicado ampliamente en su disciplina, en revistas como Ocnos, Porta linguarum, Comunicar, Revista Educación XXI o Education Sciences. Su último libro es Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación (Editorial Octaedro).

**Contribución del autor:** Concepto, análisis y redacción.

**Declaración de conflicto de intereses:** El autor expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

**Hernández-Delgado, Lourdes** ([lourdes.hernandez@um.es](mailto:lourdes.hernandez@um.es))  0000-0003-1680-5674

Doctora en Didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Murcia. Ejerce como profesora Permanente Laboral a tiempo completo en el área de conocimiento de Didáctica de la lengua y la literatura (Facultad de Educación. Universidad de Murcia). Su perfil investigador se decanta por la Didáctica de la lengua, la Literatura infantil, la ficción fantástica y por los nuevos formatos narrativos y su relación con lo transmediático. Ha publicado ampliamente en su disciplina, en revistas como Ocnos, Revista Complutense de Educación o Education Sciences. Su último libro es Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación (Editorial Octaedro).

**Contribución del autor:** Concepto, análisis y redacción.

**Declaración de conflicto de intereses:** El autor expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

**Sánchez-Sánchez, Gabriel** ([gsanchezsanchez@um.es](mailto:gsanchezsanchez@um.es))  0000-0002-9321-9540

Doctor en Didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Murcia. Ejerce como profesor contratado doctor fijo en el área de conocimiento de Didáctica de la lengua y la literatura (Facultad de Educación. Universidad de Murcia). Su perfil investigador se decanta por la Didáctica de la lengua, la formación de profesorado en lengua extranjera (inglés) y la relación de los docentes con la cultura inglesa a través de sus experiencias y modelos lingüístico-culturales ideales. Ha publicado ampliamente en su disciplina, en revistas como Revista Educatio siglo XXI, Contextos (educativos), Glottodidactica, Lingua posnaniensis o Lublin studies.

**Contribución del autor:** Concepto, metodología, análisis, recursos y redacción.

**Declaración de conflicto de intereses:** El autor expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



**Revista E**lectrónica de Investigación y **E**valuación **E**ducativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).