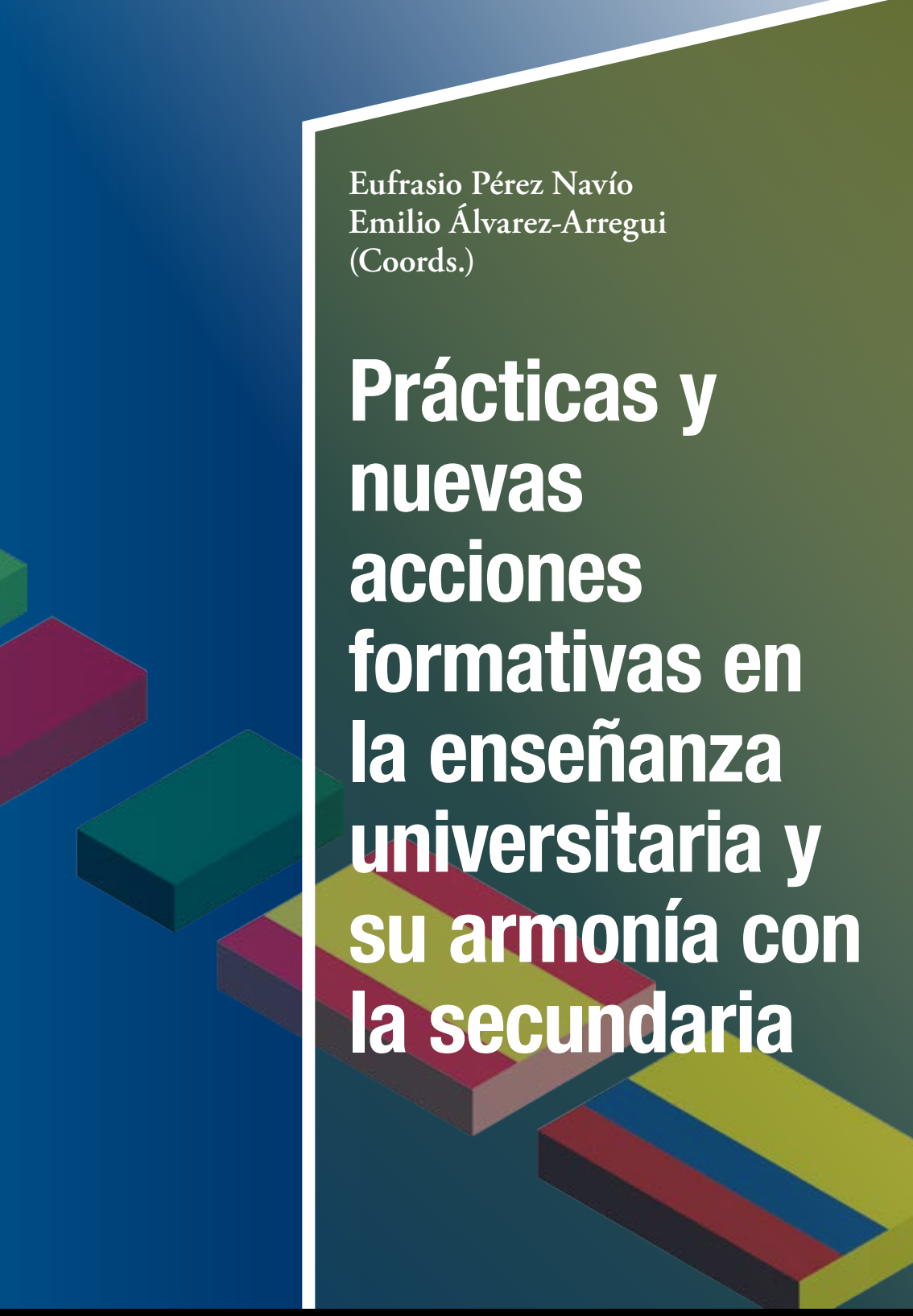
Eufrasio Pérez Navío
Emilio Álvarez-Arregui
(Coords.)

Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía con la secundaria



Horizontes Universidad

Octaedro

Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía con la secundaria

Eufrasio Pérez Navío
Emilio Álvarez-Arregui
(Coords.)

Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía con la secundaria

Octaedro

Colección Horizontes Universidad

Título: *Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía con la secundaria*

Primera edición: diciembre de 2023

© Eufrasio Pérez Navío, Emilio Álvarez-Arregui (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-42-5
Depósito legal: B 2682-2024

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila
Realización y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

1. Fábulas, leyendas, mitos y cuentos ¿transmiten valores y fomentan la inteligencia emocional en educación infantil? 9
Carmen M.ª Agudo Villarejo, Déborah Sanabrias Moreno, M.ª Luisa Zagalaz Sánchez, Javier Cachón Zagalaz

2. Perspectiva crítica de la educación en relación con la publicidad audiovisual y sus líderes. Feminismo y las artes de vanguardia 33
Elena María García Cobo, Eufrasio Pérez Navío

3. La tutoría en la UNED: una tutoría funcional y personalizada ante los retos siglo XXI 47
Blas Campos Barrionuevo

4. Competencias docentes frente a la virtualidad. Análisis, retos y posibilidades 61
Margarita Rodríguez Acosta, Eufrasio Pérez Navío, Antonio Medina Rivilla, Edgar Ramiro Guerrón Varela

5. Formación en competencias profesionales: mejora de la función docente en las aulas de educación primaria de Guinea Ecuatorial 79
Alfonso Alogo Ndong Ayang, Adiela Ruiz-Cabezas, María Teresa Avoro Nguema Ebana

6. Tratamiento didáctico de la subcompetencia de expresión y comprensión oral de los estudiantes de educación secundaria 99
José Fermín Linares Antequera, Eufrasio Pérez Navío, Antonio Medina Rivilla

7. Influencia del sistema AvEx frente al sistema de pruebas presenciales en el rendimiento académico de los estudiantes de la UNED: un estudio de caso 119
Genoveva del Carmen Leví Orta

8. La mejora de la competencia digital desde el ámbito educativo 133
M.ª Ángeles Peña Hita

9. Personas en situación de vulnerabilidad, formación en competencias y empleo 149
Carolina González Melgar, Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez-Martín

10. Cosmovisión y conciencia histórica en la perspectiva de la complejidad y transdisciplina. Programa de estudios de maestría de la ENSM-México 171
Martina López-Valdovinos, Eréndira Camargo-Cíntora, Rubén Gómez-Martínez

1

Fábulas, leyendas, mitos y cuentos ¿transmiten valores y fomentan la inteligencia emocional en educación infantil?

Do fables, legends, myths and stories transmit values and promote emotional intelligence in early childhood education?

Carmen M.ª Agudo Villarejo
https://orcid.org/0000-0001-8585-3341
Déborah Sanabrias Moreno
https://orcid.org/0000-0002-0916-4250
M.ª Luisa Zagalaz Sánchez
https://orcid.org/0000-0001-6044-8569
Javier Cachón Zagalaz
https://orcid.org/0000-0001-5085-0423
Universidad de Jaén

Resumen

Este capítulo trata de poner en evidencia los relatos infantiles, a través de fábulas, leyendas, mitos y cuentos, al objeto de comprobar si sirven para transmitir valores y fomentar la inteligencia emocional en educación infantil. Se estructura en distintos apartados que recogen cada uno de los contenidos (fábulas, leyendas, mitos y cuentos, estos últimos divididos en clásicos y modernos) que se analizan al efecto.

El objetivo es plantear la importancia que la literatura posee como trasmisora de valores y de mejora de la inteligencia emocional en la etapa de educación infantil. Para conseguirlo se plantean y analizan los diferentes modelos de acercamiento a la Literatura, y se aplica una breve encuesta a los estudiantes del grado de magisterio en la especialidad de educación infantil.

Se concluye que cuentos, fábulas, leyendas y mitos son formas fascinantes de herramientas pedagógicas que fomentan el aprendizaje de valores positivos

como la creatividad e imaginación y una adecuada gestión emocional que ayudan en la vida cotidiana.

Palabras clave: educación infantil, literatura, formación del profesorado, valores, inteligencia emocional.

Abstract
This chapter tries to highlight children's stories, through fables, legends, myths and stories, in order to check if they serve to transmit values and promote emotional intelligence in early childhood education. Yeah structure in different sections that collect each of the aforementioned contents (fables, legends, myths and stories, the latter divided into classics and moderns) that are analyzed for this purpose.

The objective is to raise the importance that Literature has as a transmitter of values and improvement of emotional intelligence in the early childhood education stage. To achieve this, the different models of approach to Literature, already mentioned, and a brief survey is applied to the students of the teaching degree in the specialty of early childhood education.

It is concluded that stories, fables, legends and myths are fascinating forms of pedagogical tools that encourage the learning of positive values such as creativity and imagination and adequate emotional management that help in everyday life.

Keywords: early childhood education, literature, teacher training, values, emotional intelligence.

1.1. Introducción

La educación infantil (EI) es la primera etapa de la enseñanza en la que niños y niñas se van acercando a la realidad social. Desde su creatividad innata, en esos seis primeros años de vida, y especialmente de 3 a 6, tomarán contacto y deberán aprender valores y normas de convivencia, así como irán desarrollando la inteligencia emocional (IE).

En este estudio se trata de expresar cómo, a través de la literatura infantil (LI), se pueden aprender y consolidar esos valores, para lo que se exponen los distintos tipos de literatura destinados al público de estas edades (fábulas, leyendas, mitos, cuentos...) y se resalta su importancia como herramienta educativa en la transmisión de valores.

El creciente aumento de la violencia en las aulas cada vez a edades más tempranas se ha convertido en uno de los temas de mayor preocupación e intranquilidad social, cuyo estudio ha de abordarse de una manera eficaz. Esta problemática tiene como principales consecuencias para la víctima la dificultad para consolidar relaciones sociales, ser un obstáculo en el proceso educativo y generar deficiencias emocionales (Jiménez y Lehalle, 2012).

Aunque los niños desarrollan de forma innata habilidades empáticas, este proceso depende en gran medida de las posibilidades de socialización, de la interacción con sus iguales, sus familias y su entorno. Por eso, la etapa de EI puede ser idónea para el desarrollo de las emociones y la adquisición de valores. En consecuencia, si otorgamos la importancia que requieren estos aspectos, estaremos contribuyendo a un desarrollo integral en la infancia (Salazar y Fernández, 2016) en el que la actividad física también estará relacionada (Zagalaz y Sancho, 2004).

Una incorrecta gestión emocional y una mala interiorización de valores pueden ocasionar en los niños un incorrecto desarrollo de habilidades sociales que podrían desencadenar acoso entre iguales. Es lo que se define como agresiones verbales, físicas e incluso exclusión social, realizadas con frecuencia. No se trata de un problema reciente, ni exclusivo de una determinada edad o etapa educativa; se puede producir en cualquier nivel de enseñanza o en otros contextos (Carrillo, 2015).

Ante este riesgo, es esencial concienciar al alumnado de IE en la adquisición de valores positivos, ya que las emociones, propias y ajenas, son difíciles de reconocer, expresar y manejar en situaciones cotidianas. Son abstractas y de difícil comprensión para adultos y, por ende, para los escolares. Educar en emociones y en valores positivos para solucionar conflictos interpersonales, tener una adecuada competencia emocional o ser más felices son claros ejemplos de contenidos de aprendizaje que los centros educativos no programan habitualmente en los currículos de las etapas educativas (Valles, 2016).

Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo es plantear la importancia que la LI posee como trasmisora de valores y de mejora de la IE en la etapa de EI.

1.2. Desarrollo

1.2.1. Transmisión de valores a través de la literatura infantil

¿Fábulas, leyendas, mitos y cuentos son unos adecuados transmisores de valores en EI? Los distintos géneros literarios son divulgadores de ideas y valores de la naturaleza humana que es conveniente transmitir a niños y adultos (López y Encabo, 2001).

Los valores e ideales transmitidos mediante la LI han ido variando según la época o momento social, político y económico. A finales del siglo XIX y principios del XX, gracias a la prensa, en España comenzaron a difundirse, como medio de educación informal, poesías, relatos, fábulas y cuentos infantiles a modo de fuentes de instrucción moral y patriótica. Sin embargo, el analfabetismo y la insuficiencia económica para acceder a estas publicaciones hacía que los destinatarios de estos géneros literarios se restringiesen a una reducida parte de la población (Payá y Chamorro, 2017).

Hasta el siglo XIX, en España, la educación estuvo en manos de la Iglesia, con un sistema de enseñanza informal donde los párrocos enseñaban a leer a los niños. Fue en 1857, con la primera Ley de Educación, conocida como Ley Moyano, cuando comenzó el sistema de educación formal propiamente dicho con el objetivo de instruir y alfabetizar a la sociedad, tomándose en consideración a los educandos a los que se destinaban lecturas y materiales didácticos adaptados a sus edades (Corts *et al.*, 1996).

La LI requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad analítica precisando que aquella que se dirija a esta franja de edad sea adecuada. Su importancia pedagógica, ya sea para el entretenimiento o disfrute, deriva en que su objeto sea la trasmisión de valores morales y aprendizajes (Fuster y Molina, 2016).

Las narraciones literarias para la etapa de EI deben seguir unas pautas dependiendo de la franja de edad de niños y niñas.

Tabla 1.1. Diferentes cuentos según la edad (Ocaña, 2009)

3 a 4 años	4 a 5 años	5 a 6 años
Los educandos se inclinan por narraciones repetitivas, lo cual se debe a que les ofrecen seguridad y les permiten no estar tan concentrados. Les gusta escuchar literatura que intercala sonidos onomatopéyicos cambios en los tonos de voz y gesticulación, con temas cortos e impresos con abundantes imágenes y poco texto, atractivos, manejables y de catón duro.	Les interesan los relatos que dan vida y cualidades mágicas a los animales y objetos. En general les gustan la fantasía, fábula...	Comienzan a interesarles las narraciones más reales, empatizan con los personajes y sus valores, aceptan narraciones de mayor extensión. Las temáticas de mayor interés son las de fantasía, vida real y populares.

En la actualidad, se sigue considerando la LI como potencial fuente trasmisora de valores e ideales en los textos pedagógicos elaborados para la etapa de EI (Mata, 2014). Estas ideas se ven reforzadas por investigaciones como la de Izumi y Scott (2013), que examinaron diferentes puntos de vista de maestros de EI estadounidenses y japoneses cuyos resultados confirmaron que el fomento del desarrollo moral de los niños a través de la literatura contribuían a desarrollarlo en ellos.

Para respaldar este estudio, en 2023 se aplica una encuesta con solo dos preguntas al alumnado de 4.º curso de Magisterio de la Universidad de Jaén; participan estudiantes de todos los grupos, un total de 100 sujetos. Se les pide que indiquen los cuentos dirigidos a EI que conocen y en qué momento los leyeron: si durante sus estudios de Magisterio o previamente (considerando que la LI está integrada por fábulas, leyendas, mitos, cuentos clásicos y modernos, entre otros).

Un alto porcentaje de respuestas (70 %) citan cuentos actuales como *Elmer*, *Orejas de mariposa* o *Las jirafas no pueden bailar*, cuya temática trata el acoso entre iguales. Pocos encuestados (20 %) citan cuentos tradicionales como *Los tres cerditos*, *Caperucita roja o La sirenita*. Y ninguno habla de algún mito o leyenda como parte de la LI.

En cuanto a la pregunta realizada sobre el momento en que aprendieron cuentos, fábulas, leyendas o mitos indicados para EI, un 66,7 % de los encuestados señala haberlos conocido en sus estudios de magisterio.

1.2.2. Inteligencia emocional

El concepto IE hace referencia a la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos y al adecuado manejo de las emociones (Goleman, 2018).

La IE parte de la teoría de las inteligencias múltiple de Gadner (1983), quien planteó la existencia de ocho inteligencias, como alternativa al enfoque tradicional que defendía que era solo una. Estas inteligencias se clasifican así: (1) lingüística-verbal, (2) lógica-matemática, (3) visoespacial, (4) musical, (5) corporal-cinestésica, (6) intrapersonal, (7) interpersonal, (8) naturalista.

Este concepto progresa a lo largo de la vida para conseguir un desarrollo integral del individuo, de ahí la importancia de trabajarlo desde las edades más tempranas, en las que los niños comienzan a tener conciencia de sus propios sentimientos (Montijano, 2019). Para esto deben desarrollar su competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para entender, expresar y ajustar adecuadamente los fenómenos emocionales, siendo las principales competencias: cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía y autocontrol (Bisquerra, 2009).

Para desarrollar esas competencias y, por tanto, la IE en los mas pequeños, aparece como herramienta didáctica el álbum infantil. Álvarez y Morán (2018) señalan que los cuentos abren la puerta de la imaginación y muestran cómo se puede obtener estabilidad frente a situaciones adversas. A través de ellos se ayuda a comprender las emociones, pero en las edades de EI, el álbum, al venir muy ilustrado, puede ser determinante. Así se lo plantea Silva-Díaz (2005) con la siguiente pregunta: ¿es una forma de literatura para enseñar a los niños que aún no saben leer? La respuesta es que sentimientos como angustia, felicidad o euforia, que se viven a través de la trama del cuento al empatizar con sus personajes, es más fácil de conseguir mediante el álbum.

Cuentos como *El monstruo de colores*, *El emocionometro del inspector Drilo*, *El lobo que dominó sus emociones*, *Emocionario* o *Vacío*, entre otros, muestran a los niños cómo reconocer y gestionar las emociones en un lenguaje adaptado a las edades del público al que se destinan, contribuyendo así a la consolidación de la IE.

1.2.3. Literatura infantil

Se entiende por LI el conjunto de textos literarios destinados al disfrute y deleite de los niños (López-Valero y Encabo-Fernández, 2013).

La LI permite a los niños imaginar, crear, explorar mundos desconocidos y desarrollar un pensamiento divergente, lo que les ayudará a conseguir unos valores morales adecuados (Mata, 2014). Hoy, la LI goza de tan alto prestigio como la dirigida a adultos, pero no siempre ha sido así. Antes del siglo XVII no existían libros para niños; estos aprendían a leer con libros religiosos y dirigidos al público adulto (Gamero, 2019).

Situar el inicio de la LI no está muy claro, Juárez (2008) señala a Giovanni Batista Basile como iniciador de la LI con *Pentamerone* en el siglo XVII. Garrido (2015) la coloca en la Francia del siglo XVII, como una forma de distracción de las clases altas. Juan Ricardo Nervi indica que su aparición fue también en Francia en el siglo XVIII con la publicación del libro *El amigo de los niños* (Castillo y Sisalima, 2014). Estos autores explican que Anne Pellowsky ubica la LI en no más de dos siglos de antigüedad, en concreto en el XVIII, cuando John Newberry redactó por primera vez un libro para niños que no estaba basado en la tradición oral.

La mayoría de los especialistas en literatura coinciden en señalar a Charles Perrault en el siglo XVII con sus *Comtes de ma mère l'Oie* (*Cuentos de mamá Oca*) como autor que inició la LI. Años más tarde aparecen las *Fábulas morales* de Félix María de Samaniego (1745-1801) como otra forma de literatura dirigida a enseñar valores morales a los niños de la época; destacan sus fábulas que imitan a las de Fedro, La Fontaine y Gay. Del total de la obra de Samaniego, las fábulas más destacadas son, *La zorra y las uvas*, *Las ranas pidiendo rey*, *Los gatos escrupulosos* o *El asno y el cochino* (Elejalde y Paredes, 2014).

Hernández y Llamas (2014) y Hernández (2023) indican que, para otros autores, la LI es un género joven enmarcado en las primeras décadas del siglo XIX con los cuentos de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, pese a que estos no destinaban sus historias a niños. El origen de sus cuentos fue determinado por un encargo de Clemens Brentano, que quiso recopilar cuentos para un libro de poesías basadas en historias tradicionales; en-

tonces escribieron su obra *Cuentos infantiles y del hogar*. Quien les enseño a investigar y recopilar relatos populares de su región fue el jurista Friedrich Karl von Savigny (Hernández, 2023), con quien coincidieron en su etapa en la Universidad de Marburgo (Alemania) (1802-1806), cuando estudiaron Derecho.

Toledano (2013) manifiesta que la LI surge a través de la influencia de la pedagogía y el cambio en el concepto de infancia a partir de los trabajos de Locke y Rousseau y con la adaptación de las obras literarias destinadas a los mayores. Ejemplos de estas adaptaciones son obras como: *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe; *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift; *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll; *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885), ambos de Mark Twain; *El príncipe feliz y otros cuentos* (1888), de Oscar Wilde; o *La isla del tesoro* (1883), de Robert Louis Stevenson (Juárez, 2008).

Juárez (2008) señala que la LI emerge, coincidiendo con la formalización de la educación que se produce en Europa en el siglo XVIII dando lugar a la legislación de la enseñanza obligatoria; así se consigue, a lo largo del siglo XIX, que los niños de clases sociales poco privilegiadas tengan acceso a la educación (Domínguez, 2015).

En el siglo XX, la LI alcanza su mayor esplendor debido a la gran demanda social de libros que tratan temas arduos, que enseñan valores y habilidades sociales y educación del carácter, entre otros (Isitian, 2016). Esto se ve reflejado en las muchas editoriales existentes que centran y promocionan sus publicaciones para el sector infantil, como Kalandraca, SM, Santillana, El Barco de Vapor, Mr. Momo, Babidi-Bú, El Naranjo....

Fábulas

La palabra *fábula* señala dos fenómenos vinculados, pero dispares. Aristóteles definió como fábula o mito la forma de situar las acciones en un texto literario. De modo que fábula designa la trama de una obra. Con otro significado, se denomina fábula a una clase de composición literaria que manifestaba actitudes esenciales de la vida social mediante personajes, metáforas e imágenes vinculadas, en sus orígenes, con las supersticiones, creencias e idiosincrasia de los pueblos en los que surgía (Dido, 2009). La fábula termina con una moraleja cuya etimología pro-

cede del latín: *moral* «costumbre» y el diminutivo *-eja*, que, según el *Diccionario* de la RAE (2023), es la lección o enseñanza que se deduce de un cuento, fábula, ejemplo, anécdota, etc.

Asimismo, López-Casildo (2011, p. 7) describe la fábula como...

> ...una composición literaria, en prosa o en verso, en la que, mediante una ficción de tipo alegórico y la personificación de animales irracionales, objetos inanimados o ideas abstractas, se intenta dar una enseñanza práctica, a veces incluso con la intervención de personajes humanos y divinos.

La aparición de las fábulas se remonta en España a los siglos XII y XIII, aunque no es hasta el siglo XVIII, principalmente en su último cuarto, cuando se manifiesta más este género de la mano de Tomás de Iriarte y Félix María de Samaniego, ambos influenciados por las fábulas de Esopo (Sánchez-Aradra, 1997). Las fábulas de Tomás de Iriarte gozan de gran prestigio como fábulas escritas en español; entre sus obras más destacadas se encuentran: *El oso*, *La mona y el cerdo*, *Los dos loros y la cotorra* o *El burro flautista* (Elejalde y Paredes, 2014).

Pese a ello, como ya se ha dicho, pocos autores han dirigido las fábulas para el público infantil. Samaniego declaraba que las suyas estaban destinadas al alumnado del Real Seminario Patriótico Vascongado (Dido, 2009). Vossler (1947) plantea que las fábulas de La Fontaine no estaban dirigidas al público infantil, sino que eran mejores para quienes habían pasado los 40 años. Hoy se consideran parte de la LI; prueba de ello es la abundancia de ediciones de este género dirigidas a la infancia donde se modifica su narrativa para adecuarlas a ese público (Dido, 2009).

Las fábulas se clasifican atendiendo a diferentes aspectos (tabla 1.2).

Tabla 1.2. Clasificación de las fábulas (López-López y Guijarro-Zabalegui, 1998)

Según su procedencia	Esópicas: escritas por Esopo y modificadas por distintos fabulistas. Milesiana: célebre en Mileto, es un relato inmoral que no pretende más que entretener a sus lectores. Mitológicas: textos que explican lo ocurrido a lo largo de los tiempos. Literarias: referidas a las creadas por Tomás de Iriarte. Morales: alusivas a las creadas Félix María Samaniego.
Según los personajes que aparecen	Apólogos: los protagonistas son animales racionales. Parábolas: los protagonistas son exclusivamente personas. Mixtas: combinan animales y personas.
Según la localización de la moraleja	Adfabulación: la moraleja se sitúa al comienzo de la trama. Posfabulación: la moraleja se sitúa al final de la trama.

Lo más destacado de ese género literario reside en su moraleja, que se vincula con lo moral expresado en un juicio de valor. Si no está expresada, ofrece libertad de interpretación o explícita, como es el caso de la estructura usada por Esopo, que expone conductas de comportamiento ideales para tener éxito en la vida. Esta revela la intención de los autores y orienta en la obtención de diversas conclusiones (Calles, 2016).

Se presentan a continuación una selección de las fábulas más representativas de Esopo adaptadas para transmitir valores al público infantil.

Tabla 1.3. Fábulas dirigidas a niños (Herrerías, 2020)

Título	Moraleja	Valor
La liebre y la tortuga	De poco vale el talento sin esfuerzo.	Perseverancia
El pastor y el lobo	Nadie cree al mentiroso cuando dice la verdad.	Sinceridad
El avaro	Corazón codicioso no tiene reposo.	Generosidad
El lobo disfrazado de cordero	Quien muchas trampas hace termina por caer en ellas.	Sinceridad
La hormiga y la paloma	Haz bien y no mires a quién.	Solidaridad, altruismo
La cigarra y la hormiga	No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy.	Esfuerzo
La gallina de los huevos de oro	La avaricia rompe el saco.	Generosidad

La zorra y el cuervo	Si te halagan sin parar, intenciones hay detrás.	Cautela, precaución
El cuervo y la jarra	La necesidad agudiza el ingenio.	Paciencia
La lechera	Sueña cuanto quieras, pero no olvides mantener los pies en la tierra.	Ser realistas, felicidad
El cascabel del gato	Del dicho al hecho hay un gran trecho.	Valentía
La zorra y la cigüeña	No hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran a ti.	Respeto
El caballo y el asno	Cuando ayudes a los demás, tu propio bien cosecharás.	Altruismo, generosidad
El león y el ratón	Hasta los más grandes necesitan a los pequeños.	Respeto
El ciervo y su reflejo	Valora y aprecia lo que tienes: lo necesitarás cuando menos lo esperes.	Autoestima, amor propio

Con respecto a la educación actual, las fábulas se convierten en una herramienta didáctica adecuada para trabajar con los niños por su brevedad, ya que permiten una rápida asimilación e interiorización de valores mediante un mensaje que no da lugar a confusiones en los educandos (Elejalde y Paredes, 2014).

Leyendas y mitos

La leyenda es una descripción geográfica detallada, además de una concreta aportación sobre las características que tienen los personajes protagonistas de la trama (Valenzuela, 2011). Son narraciones de transmisión oral que se suceden de generación en generación adaptándose a los cambios de nuestra sociedad, y hacen alusión a hechos de la vida humana y que pueden mezclar fantasía y realidad (Martos y Martos, 2017).

En este género narrativo destaca Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), poeta español perteneciente al posromanticismo cuyas leyendas y narraciones breves cargadas de pasión, son lectura casi obligada en los centros educativos. En la actualidad, se hallan recopiladas algunas de sus obras, orientadas al público infantil, en libros como *Leyendas de Bécquer contadas a los niños* (2008), cuyas narraciones ayudan a entender valores relacionados con el amor y la muerte.

Relatar leyendas es una actividad educativa universal que se realiza en casi todas las culturas, lo que hace de estas narraciones

una herramienta para reflexionar sobre el mundo y la propia actividad humana (Martos y Martos, 2017). Entre las muchas leyendas populares se muestra a continuación una breve selección y los valores que transmiten.

Tabla 1.4. Leyendas

Título	Valor/inteligencia emocional
Robin Hood	Justicia, valentía
Krampus	Respeto, buen comportamiento
El holandés errante	Arrepentimiento
El chupacabras	Valentía
La Llorona	Arrepentimiento
Nessie, el monstruo del Lago Ness	Protección
El hilo rojo	Humildad
El Cid campeador	Valentía, justicia

En cuanto a los mitos, sus diferencias con respecto de las leyendas residen en qué suelen narrar historias de seres divinos a través de las cuales se crean y divulgan pautas morales (De Sevilla *et al.*, 2006).

Los mitos eran muy populares en la antigua Grecia, formaban parte de su religión, era el modo en el que le daban sentido a todo lo que consideraban sobrenatural, como el origen del cosmos, explicando con ello el mundo que les rodeaba (Madrid, 2011).

Los relatos míticos engloban poemas épicos que contenían un punto de vista moralizante extendiéndose durante siglos, siendo muy populares hoy como es el caso de La Iliada y la Odisea de Homero, cuyas historias transmiten valores como la valentía, la perseverancia o la bondad (Giraldo, 2016).

Cuentos

Gómez-Carrasco *et al.* (2018) definen el cuento como un relato corto de situaciones imaginarias, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa que activa la imaginación y la curiosidad.

El origen de los cuentos no es exacto, se cree que los más antiguos aparecen en Egipto en torno a 2000 años a.C. con la historia de los hermanos Anup y Bata. El texto fue hallado en un pa-

piro de unos 3250 años de antigüedad. También, se halló un papiro con una conversación de hace 4000 años, entre el rey Keops y sus hijos, quienes le entretienen contándole cuentos (Walter, 2018).

Por tanto, los cuentos son una de las estructuras más antiguas de la literatura popular oral, que tienen su origen en el folclore de la sociedad por lo que están cargados de cultura humana y contienen multitud de elementos mágicos que potencian la creatividad y la imaginación de las personas (Mancilla *et al*., 2021). En su aspecto didáctico poseen un gran valor pedagógico ya que crean hábitos de concentración y atención, son transmisores de cultura, conectan con la psicología de los niños y fomentan en ellos valores como la generosidad, bondad o gratitud, los preparan para la vida adulta ofreciéndoles modelos de comportamiento, sentimientos y valores adecuados para afrontar los conflictos de la vida cotidiana (Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015).

Los cuentos poseen una estructura que los caracteriza. Cuentan con introducción, nudo y desenlace. Según Rodríguez-Almodóvar (2010) el nudo es parte de una contraposición desarrollada con intriga que determina un final.

Pelegrín (2004), expone que los niños se deleitan con las narraciones de los cuentos y los interiorizan como materia de su proceso educativo, por lo que debemos ser conscientes de la importancia que tiene este género literario para la educación y formación.

Para finalizar, hay que puntualizar que existen diversos géneros de cuento, que Pelegrín (2004), en su libro *La aventura de oír*, clasifica en cuentos de fórmula, de animales y maravillosos. Otras autoras como Bryant (1991), los dividen en cuentos de hadas, burlescos, parábolas de la naturaleza y relatos históricos. Pese a estas y otras clasificaciones, se parte principalmente de dos, cuentos clásicos o tradicionales y cuentos modernos. En los siguientes apartados se realiza un análisis de cada uno de ellos.

Cuentos clásicos

Son relatos que han perdurado en los anales de la historia, transmitidos oral y anónimamente en sus comienzos, con origen en el folclore popular, que fueron la herramienta cultural que permitió a la sociedad conocer el mundo y sus valores (Mancilla *et al*., 2021).

Los relatos tradicionales han sido reescritos y reversionados en multitud de géneros y soportes para adaptarse a los cambios de la sociedad y para adaptarse al público al que se destinan. A partir del siglo XIX, las obras de los Hermanos Grimm, Charles Perrault o Christian Andersen, entre otros, se reescribieron y reversionaron para adaptarlos al público infantil dada la crueldad que poseía alguno de sus relatos con el objetivo de ofrecerles representaciones de modelos culturales adecuados (Alcubierre, 2015).

En sus orígenes, los relatos lograban un tono moralizante y aleccionador, ya que a través de sus personajes se evidenciaban historias que mostraban acciones buenas, malas, peligrosas o bondadosas, cuestiones propias de la vida y sus costumbres (Martín, 2006). A partir del siglo XVIII, se transcriben los cuentos de tradición oral despojándolos de rasgos sexuales, irónicos o violentos para adecuarlos al público infantil. Relatos como *La Cenicienta*, *Caperucita roja* o *La bella Durmiente*, entre otros, tenían, en la opinión de Mancilla *et al.* (2021, p. 4), un contenido para adultos.

Los recopiladores de cuentos fueron piezas clave para preservar la tradición dado que documentaron las historias que recorrían la sociedad. Los más destacados fueron Charles Perrault y los hermanos Grimm, a los que ya nos hemos referido, que asumieron la tarea de escribir las narraciones de manera adecuada para el público infantil erradicando los finales trágicos y macabros, por felices, ajustando los valores del bien y el mal, la justicia y la perseverancia (Rodríguez-Almodovar, 2010)

En el siglo XX los cuentos comienzan a adaptarse sin perder la esencia de sus orígenes, así se reconoce en estas nuevas versiones la particularidad de los personajes tales como *Caperucita Roja*, *La Cenicienta*, *El patito feo*, o *Los tres cerditos*, entre otros. Con estas adaptaciones se facilita que los relatos perduren en el tiempo y posean mayor protagonismo en la LI, todo ello sin perder sus valores y modelos culturales (Mancilla *et al.*, 2021).

Bryant (1991) explica que los cuentos tradicionales poseen unas cualidades como la rapidez en la acción y la sencillez. Además, aportan misterio y elementos repetitivos que los hacen adecuados para los niños. Rodríguez-Almodóvar (2010) expone que los cuentos poseen un fuerte componente de simbolismo y puntualiza el gran valor que aportan sus ilustraciones, considerándolas herramientas didácticas transmisoras de valores.

Entre los autores clásicos más importantes se encuentra el jesuita Luis Coloma, conocido como padre Coloma, entre cuyas obras más destacadas se encuentra *El ratoncito Pérez*, que escribió en torno al 1894 a petición de la reina María Cristina, madre del rey Alfonso XIII, con el rey-niño de protagonista, junto al ratón Pérez, cuya principal tarea era recolectar dientes de los niños, entre otras aventuras. Además, transmite valores como la generosidad, valentía y el cuidado a los demás. Se publicó en 1902, bajo el título de *Nuevas lecturas* (Coloma, 2021). En la misma línea y en la cultura occidental de habla inglesa existe también el hada de los dientes (*tooth fairy*), que es también un personaje de fantasía que se lleva los dientes de leche de los niños de debajo de la almohada mientras duermen.

Los hermanos Grimm destacaron popularmente como creadores de relatos cortos que adaptaban de las leyendas, folclore e historias de tradición y transmisión oral. Entre sus títulos más importantes se encuentran *Cuentos infantiles y del hogar* (1812-1822), que contienen historias tan conocidas como: *Caperucita Roja*, *La Cenicienta*, *Rapunzel*, *Pulgarcito*, *El lobo y las siete cabritillas*, *Los músicos de Bremen*, *El sastrecillo valiente*, *Hansel y Gretel* y *La Bella Durmiente*, entre otros (Martín, 2015).

Varios de los cuentos escritos por los hermanos Grimm fueron reversionados por Charles Perrault (2008), que los completó ataviados de moralejas como, por ejemplo, la que agrega al cuento de *Caperucita Roja*:

> Vemos aquí que los adolescentes y más las jovencitas elegantes, bien hechas y bonitas, hacen mal en oír a ciertas gentes, y que no hay que extrañarse de la broma de que a tantas el lobo se las coma. Digo el lobo, porque estos animales no todos son iguales: los hay con un carácter excelente y humor afable, dulce y complaciente, que, sin ruido, sin hiel ni irritación persiguen a las jóvenes doncellas, llegando detrás de ellas a la casa y hasta la habitación. ¿Quién ignora que lobos tan melosos son los más peligrosos? (p. 123)

En la investigación llevada a cabo por Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca (2015) se constata que los cuentos tradicionales transmiten valores y que un mismo cuento, dependiendo de la edad de los niños, comunica un valor u otro.

Tabla 1.5. Valores de los cuentos según la edad de los niños

Cuento	3 años	4 años	5 años	Valor
Patito feo	Tolerancia	Libertad	Justicia y verdad	Generosidad
Caperucita roja	Generosidad	Respeto mutuo	Cooperación	Justicia y verdad
El flautista de Hamelín	Responsabilidad	Verdad	Paz	Ayuda
Hansel y Gretel	Respeto mutuo	Comprensión	Generosidad	Responsabilidad
La Bella Durmiente	Comprensión	Respeto mutuo	Libertad	Cooperación
EL gato con botas	Comprensión	Igualdad	Respeto mutuo	Verdad
Los tres cerditos	Comprensión	Tolerancia	Respeto mutuo	Generosidad
Peter Pan	Respeto mutuo	Solidaridad	Tolerancia	Paz
La Cenicienta	Justicia	Solidaridad	Libertad	Paz
Los siete cabritillos	Responsabilidad	Respeto mutuo	Comprensión	Paz
Los tres osos	Comprensión	Paz y verdad	Igualdad	Justicia social
Pulgarcito	Ayuda y libertad Justicia Comprensión	Justicia	Comprensión y libertad	Ayuda
Pinocho	Paz	Comprensión	Respeto mutuo	Cooperación
Blancanieves	Generosidad Libertad	Libertad	Tolerancia	Solidaridad
Bambi	Cooperación	Comprensión	Verdad	Justicia
La lechera	Justicia y libertad	Generosidad	Comprensión	Verdad
El mago de Oz	Libertad	Justicia	Libertad	Ayuda
La Bella y la Bestia	Igualdad	Libertad	Libertad	Paz
El libro de la selva	Verdad	Responsabilidad	Tolerancia	Comprensión

Fuente: Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015.

Además, los resultados obtenidos en la investigación revelaron que los valores más presentes en estos cuentos eran ayuda (39,67 %), responsabilidad (23,27 %), justicia (21,64 %), cooperación (22,56 %) y respeto mutuo (20,04 %), así como la paz (6,06 %) y la igualdad (6,46 %).

Índice

1. Fábulas, leyendas, mitos y cuentos ¿transmiten valores y fomentan la inteligencia emocional en educación infantil? 9
1.1. Introducción 10
1.2. Desarrollo 12
1.2.1. Transmisión de valores a través de la literatura infantil 12
1.2.2. Inteligencia emocional 14
1.2.3. Literatura infantil 15
Fábulas 16
Leyendas y mitos 19
Cuentos 20
1.3. Conclusiones 26
Referencias 27

2. Perspectiva crítica de la educación en relación con la publicidad audiovisual y sus líderes. Feminismo y las artes de vanguardia 33
2.1. Vanguardia educativa y artística del siglo XX. Perspectiva desde la pedagogía crítica y experimental 34
2.1.1. La vanguardia educativa y artística, arte feminista. Yoko Ono 35
2.1.2. Educación, publicidad audiovisual y música experimental en Yoko Ono 35

2.1.3. Yoko Ono. Arte feminista y conceptual. Imagen visual-sonido musical 36
2.1.4. Yoko Ono en el movimiento *fluxus*. Escuela de Nueva York y *art-performance* 36
2.2. Educación, publicidad audiovisual y líderes. Contenido experimental y creativo. Yoko Ono. Arte feminista en la *performance Cut piece* 37
2.2.1. Publicidad. Arte feminista en la *performance Cut piece* (Nueva York, 1965). Exposición audiovisual 37
2.2.2. Arte *performance Cut piece*. Análisis. Sonido, música, imagen 39
2.3. Fundamentos metodológicos en la investigación 40
2.3.1. Objetivos e hipótesis 40
2.3.2. Métodos y técnicas de la investigación 41
2.3.3. Datos y resultados de la entrevista de investigación 43
2.4. Conclusiones: análisis y valoración de los datos obtenidos 44
Referencias 45

3. La tutoría en la UNED: una tutoría funcional y personalizada ante los retos siglo XXI 47
3.1. Introducción 48
3.2. Los centros asociados de la UNED 50
3.2.1. Servicios que prestan los centros asociados 51
3.3. Las tutorías en los centros asociados (el profesor/a tutor/a): proceso evolutivo 52
3.3.1. Generalidades 52
3.3.2. El proceso de adaptación metodológica del profesorado-tutor del centro asociado 53
Modalidades de tutoría 54
Funciones específicas y diferenciales de la tutoría en la educación a distancia (UNED) 55
3.4. Conclusiones 57
Referencias 58

4. Competencias docentes frente a la virtualidad. Análisis, retos y posibilidades 61
4.1. Introducción 62
4.2. Marco y contexto de la investigación 64

4.3. Diseño y metodología . . . 66
4.3.1. Objetivos . . . 66
4.3.2. Metodología . . . 67
4.3.3. Resultados . . . 68
4.4. Discusión y conclusiones . . . 74
Referencias . . . 76

5. Formación en competencias profesionales: mejora de la función docente en las aulas de educación primaria de Guinea Ecuatorial . . . 79
5.1. Introducción . . . 80
5.1.1. Necesidades formativas del profesorado . . . 81
5.1.2. Formación del profesorado en servicio . . . 82
5.2. Contexto de la investigación: escuela, alumnos y docentes . . . 87
5.3. Planteamiento del problema . . . 88
5.4. Diseño de la investigación . . . 88
5.4.1. Objetivos . . . 88
5.4.2. Método e instrumentos . . . 89
5.4.3. Muestra y temporalización . . . 90
5.5. Resultados . . . 91
5.6. Conclusiones . . . 93
5.7. Propuestas . . . 95
Referencias . . . 96

6. Tratamiento didáctico de la subcompetencia de expresión y comprensión oral de los estudiantes de educación secundaria . . . 99
6.1. Introducción . . . 100
6.2. El elemento necesario: la competencia comunicativa . . . 103
6.3. ¿Se necesita la competencia comunicativa en los distintos entornos? . . . 104
6.4. Situación actual. ¿El trabajo debe comenzarse desde edades tempranas? . . . 107
6.5. Nuestra experiencia previa . . . 110
6.5.1. Objetivos . . . 111
6.5.2. Lenguajes . . . 111
6.5.3. Contenido . . . 112
6.5.4. Metodología . . . 112
6.5.5. Evaluación . . . 112
6.6. Progresión de nuestro programa de intervención: dimensiones . . . 113

6.7. Conclusiones . . . 114
Referencias . . . 114
Cuestionarios sobre oratoria . . . 117

7. Influencia del sistema AvEx frente al sistema de pruebas presenciales en el rendimiento académico de los estudiantes de la UNED: un estudio de caso . . . 119
7.1. Introducción . . . 120
7.2. El sistema AvEx de la UNED . . . 121
7.3. Marco y contexto de la investigación . . . 124
7.4. Diseño y metodología . . . 124
7.5. Resultados . . . 125
7.6. Discusión y conclusiones . . . 127
Referencias . . . 130

8. La mejora de la competencia digital desde el ámbito educativo . . . 133
8.1. Introducción . . . 134
8.2. La competencia digital en España . . . 134
8.3. La competencia digital en el ámbito educativo . . . 137
8.3.1. La competencia digital en niveles no universitarios . . . 138
8.3.2. La competencia digital en la formación profesional y la universidad . . . 139
8.4. Buenas prácticas en el uso de las TIC . . . 141
8.5. Retos para seguir trabajando . . . 143
Referencias . . . 144

9. Personas en situación de vulnerabilidad, formación en competencias y empleo . . . 149
9.1. Contextualización . . . 150
9.2. Aproximaciones conceptuales . . . 152
9.3. Investigación empírica . . . 154
9.3.1. Muestra . . . 155
9.3.2. Instrumento y procedimiento . . . 155
9.3.3. Tratamiento de la información . . . 156
9.4. Resultados . . . 157
9.4.1. Análisis cuantitativo . . . 157
9.4.2. Análisis cualitativo . . . 164
Catálogo 1. Debilidad . . . 164
Catálogo 2. Amenazas . . . 165
Catálogo 3. Oportunidades . . . 166

9.5. Conclusiones 166
Referencias 168

10. Cosmovisión y conciencia histórica en la perspectiva de la complejidad y transdisciplina. Programa de estudios de maestría de la ENSM-México 171
10.1. Introducción 172
10.2. Desarrollo de la investigación. Fases del método 173
10.2.1. Primera fase. Aproximación a los textos o clarificación de presupuestos 173
10.2.2. Segunda fase. Recoger la experiencia vivida 174
10.2.3. Tercera fase. Reflexionar acerca de la experiencia vivida 174
10.2.4. Cuarta fase. Escribir y reflexionar acerca de la experiencia vivida 180
La configuración de la cosmovisión compleja y transdisicplinaria 180
Desarrollo de la conciencia histórica y el pensamiento complejo 181
10.3. Relaciones: cosmovisión y conciencia histórica 182
10.3.1. Identidad, educación, conocimiento 182
Enseñar la condición humana 182
Comprensión de la experiencia 183
10.4. Conclusiones 184
Referencias 185

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía con la secundaria

Esta obra es fruto del interés por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación, desde la perspectiva de distintos profesionales de universidades de España, México, Ecuador y Guinea Ecuatorial (Universidad de Jaén, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Oviedo, Nebrija, Escuela Normal Superior de Michoacán y Universidad de las Fuerzas Armadas -ESPE-), profesorado de Institutos de Educación Secundaria, conservatorios de Música y la Inspección Educativa.

Con los capítulos que integran este libro queremos llegar a todos los profesionales de la educación, de cualquier etapa educativa, para mejorar su práctica docente en cualquier disciplina, área/asignatura. Además, supone un proceso de innovación de la educación.

Eufrasio Pérez Navío. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Ha sido cooperante internacional de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación del Gobierno de España, lo que le permitió acceder, a través de convocatoria competitiva, a una plaza en la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México). Ha sido vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UJA (2016-2020) y secretario del Departamento de Pedagogía (2012-2016). Actualmente es director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (UJA), miembro del Claustro, Junta de Facultad y Consejo de Gobierno de la UJA. (Más información en: https://blogs.ujaen.es/epnavio/).

Emilio Álvarez-Arregui. Profesor titular en la Universidad de Oviedo; presidente del Centro Unesco de Asturias; profesor tutor del Centro Asociado Asturias de la UNED, vocal administrador de la Red Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y miembro de la Alianza STEAM por el Talento Femenino, liderada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, entre otras responsabilidades. Ha sido director del Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Oviedo y ha participado en varias decenas de proyectos de I+D+i en América y Europa.



ISBN 978-84-19900-42-5

Octaedro

Horizontes Universidad