

EL CUENTO INFANTIL Y SU IMPORTANCIA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS PRÁCTICAS FAMILIARES CON NIÑOS DE 3 AÑOS

José Carlos Aranda Aguilar

Académico Correspondiente

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Cuento.
Lingüística.
Educación.
Pragmática.
Familia.

El cuento infantil mantiene su vigencia como herramienta pedagógica en los contextos educativos básicos: la escuela y la familia. El desarrollo de cualquier capacidad se relaciona directamente con la exposición reiterada a los estímulos adecuados. Pero la eficacia del recurso educativo dependerá de los factores que intervienen en el acto mismo de comunicación. Los hábitos familiares, en coordinación, con la escuela son determinantes. A través de un estudio de caso en una escuela infantil con niños de 3 años hemos observado cómo esta casuística puede influir en el desarrollo del pensamiento simbólico, el aprendizaje emocional y las habilidades sociales.

ABSTRACT

KEYWORDS

Tale.
Linguistic.
Education.
Pragmatics.
Family.

Children's tales remains as educational tool in basic pedagogical contexts: school and family. The development of any ability is directly related with constant exposure to the right stimuli. However the efficiency of any educational resource will depend on the factors affecting act of communication itself. Family habits coordinated with the school are decisive. Through a case study in a nursery, among 3-years-olds, we have observed how this casuistry can affect the development of symbolic thinking, emotional learning and social skills.

INTRODUCCIÓN

Asistimos a una auténtica revolución tecnológica en la comunicación que está afectando de forma decisiva a los hábitos de exposición al conocimiento y el aprendizaje. Sin embargo, cuando nos acercamos a la Educación Infantil, observamos cómo el cuento sigue siendo utilizado de forma cotidiana y transversal en el aula. ¿Qué tiene el cuento para mantener su vigencia como instrumento pedagógico en la primera infancia? ¿Cuál es su valor real en el desarrollo de las competencias infantiles? ¿Cómo están afectando las nuevas tecnologías al uso del cuento en los

contextos educativos básicos, la escuela y la familia? ¿Tienen la misma eficacia en educación los distintos formatos de exposición visuales e interactivos —tabletas, móviles, ordenadores, televisión—?

Tradicionalmente se ha tratado el cuento desde la perspectiva narratológica, es decir, desde la perspectiva de la historia contada, su trama argumentativa, sus personajes, la imagen social e incluso inconsciente trasladada a la mente infantil en análisis que han excedido lo puramente literario para sumergirse en lo sociológico o incluso en el campo de la psiquiatría con estudios concretos sobre el papel de género incluidas series y películas de amplio impacto social —véase Walt Disney o Pixar, por ejemplo (Gutiérrez, 1993; Porto, 2014)—; pero hay aspectos menos tratados en los estudios realizados que van más allá del contenido y resultan determinantes para evaluar la posible eficacia del cuento como recurso pedagógico en contextos educativos. El cuento, como cualquier otra actividad realizada en la clase o en la familia constituye un acto de comunicación. En todo acto de comunicación intervienen una serie de elementos, no solo el mensaje, que han de ser tenidos en cuenta para evaluar su eficacia. Emisor, receptor, canal, código, contexto y situación debemos considerarlos por separado pero también como un sistema en relación. La habilidad del emisor en la exposición será determinante, como también lo será el nivel de receptividad por parte de los niños y niñas que participan en la actividad. El ambiente puede o no ser propicio para mantener la concentración, así como el nivel de desarrollo del pensamiento simbólico en una edad concreta que permita un mayor o menor apoyo en la palabra como herramienta de transmisión del cuento (Hickmann, 1987; Imbert, 1996; Keidar, 2006). Partimos pues de la base de que los factores medioambientales condicionan la evolución y el aprendizaje (Vericat y Orden, 2013) y, entre ellos, los estímulos familiares son los más importantes en la primera infancia (Boulch, 1995; Santin y Sicilia, 2013).

Desde esta perspectiva pragmática nos propusimos investigar la validez y la eficacia del cuento como herramienta pedagógica en los contextos educativos básicos a través de un estudio de caso realizado en una escuela infantil (Jardylandia) en Córdoba capital, con niños de 3 años. Elegimos esta edad por tratarse de un periodo clave de transición en el desarrollo psicolingüístico de los escolares: al aprendizaje lingüístico hemos de sumar el tránsito a la adquisición de las emociones secundarias y el comienzo de la socialización con el periodo colaborativo. El grupo estaba compuesto por doce niños (6 niños y 6 niñas) asistentes al curso de verano realizado en el mes de julio de 2015. Reunía una serie de requisitos idóneos para llevar a cabo la investigación: todos tenían cumplidos los 3 años —excepto 1—, habían asistido a clase con la profesora de referencia que impartía el curso y estaban familiarizados con los cuentos y la metodología de aula. Por su parte, la profesora de referencia contaba con una amplia experiencia en la etapa. Había impartido clases en preescolar durante los últimos 25 años, 17 de los cuales específicamente en el curso de 2 a 3 años, lo que la convertía en una profesional cualificada de cuya práctica depurada por la experiencia podíamos extraer conclusiones válidas. Por su parte, la Escuela Infantil contaba con una larga trayectoria en la zona, su relación fluida con

las familias facilitaba el acceso y la colaboración de las mismas a la hora de recabar información sobre las prácticas familiares en torno al cuento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El periodo de dos a tres años es clave en el desarrollo infantil. Se trata de un periodo de cambios rápidos. Con dos años el niño sale de la zona de apego con la persona de referencia para pasar a la fase de apego a los objetos; si, además, coincide con el periodo de escolarización temprana, amplía su universo de relación desde el entorno familiar al entorno escolar, las hormonas facilitan esta adaptación (Insel, 1992; Kovac, Sarnyai y Szabó, 1998). Aunque comienza a jugar con otros niños, aún no ha desarrollado el juego colaborativo y prefiere seguir jugando en paralelo, las reglas aún les resultan difusas (Chateau, 1973). Está empezando a descubrir las emociones secundarias, principio de la socialización, pero aún no las reconoce (Abe e Irard, 1999; Harris, 1992; Trevarthen, 1986; Astington y Gopnik, 1991). Se encuentra en el periodo animista en que los objetos y los animales piensan, sienten y actúan como si fueran una prolongación de sí mismos. Aún no ha desarrollado la teoría de la mente, cree que los demás saben lo que él mismo sabe y sienten lo que él mismo siente (Wimmer y Perner, 1983). Su atención es básicamente dispersa, queda atrapada por las variaciones producidas en el ambiente por lo que enfoca la atención con dificultad y la capacidad de mantenerla en flujo de concentración es limitada (Goleman, 2014). El aplazamiento de la recompensa aún es muy incipiente con tres años porque la causalidad no está bien asentada y la noción de temporalidad no está bien definida (Piaget, 1978). Respecto al desarrollo lingüístico, el pensamiento simbólico está también en formación, la relación entre palabra y símbolo aún es inestable, por lo que tiende a representaciones concretas vinculadas directamente a la experiencia. Sin embargo, estamos ante una auténtica ventana de aprendizaje: en el plano léxico el niño pasará de dominar unas 300 palabras con 2 años a unas 1200 con tres (Greenfield y Smith, 1976). Algo similar ocurrirá en el plano sintáctico.

Disponen de mecanismos innatos para el aprendizaje (Chomsky, 1968; Pinker, 1995), entre los cuales el principal motor es la curiosidad impulsada por las variaciones sobre la constante y la asimilación por categorización (Dawkins, 1979, Bryan, 1995; Albadarejo, 2008; Covarruñas y Piña, 2004)). Por otra parte, aún no ha iniciado la etapa de oposición y es receptivo a las normas establecidas en el grupo con el que comienza a desarrollar un sentido de pertenencia.

En estos mecanismos innatos se asienta el principio mismo de la eficacia del cuento como herramienta pedagógica (Cron, 2014). Los experimentos en el campo de la neurología nos demuestran cómo opera la mente durante el aprendizaje en la primera infancia desde la aprehensión instintiva a través de la categorización gradual, hasta el desarrollo del pensamiento simbólico que adquiere autonomía representativa en la mente infantil. Y esto se logra gracias a “[...] un sistema de apoyo [...] proporcionado por el mundo social que se combine con el mecanismo de ad-

quisición del lenguaje de una manera regular” (Bruner, 2010, p. 87). Respecto a la categorización gradual, la mente necesita discernir de forma automática entre los miles de estímulos sensoriales que recibe por segundo. El principio de discriminación actúa sobre las constantes y las variables. Cuando se produce una constante y esta se asimila, la mente se relaja y explora; cuando se produce una variación en el entorno la atención se enfoca sobre ella para discernir si supone algún peligro tratando de establecer de forma inconsciente la causalidad de la variable, es decir, la curiosidad le impele a buscar la causa para poder establecer la consecuencia y predecir la secuencia de los acontecimientos¹. Una vez establecida, vamos elaborando pautas de conducta tendentes a lograr efectos gratificantes y evitar los que no lo son (Damasio, 2009; Bruner, 2010).

Una simplificación operativa necesaria para el desarrollo del aprendizaje y la conducta es la categorización. Aprendemos la realidad agrupando lo individual en categorías operativas que favorecen respuestas automáticas ante estímulos concretos. Una categoría operativa, por ejemplo, es la que separa los objetos en “comestibles / no comestibles”, una fase reconocible cuando el niño explora la realidad circundante llevándose todo objeto a su alcance hasta la boca; otra, posterior y gradual, será la que separe el universo de los adultos de “familia/no familia”. Frente a los miembros pertenecientes al grupo primero el niño se comporta de una forma peculiar, desarrolla un comportamiento en función de unas expectativas; ese comportamiento es diferente cuando se encuentra ante una persona del segundo grupo, responde a sus modelos mentales (Johnson-Laird, 1983). Esta diferencia práctica de conducta la podemos observar ya en el desarrollo de la fase de apego entre los seis y los dieciocho meses. Con el tiempo, la experiencia, el contacto con la realidad y el desarrollo del pensamiento simbólico, estas categorías van diversificándose para dar cabida a la complejidad del mundo real. Cada vez que la mente se enfrenta a una situación que contraviene las expectativas generadas por su representación mental, se ve obligada a reorganizar la información para dar cabida a la nueva situación vivida y experimentada. La plasticidad neuronal del cerebro actúa reorganizando (Damasio, 2009; Bruner, 2010) permanentemente el universo simbólico a través del cual interpretamos la realidad vivida.

En este sentido, tiene especial relevancia la figura de apego, el adulto que el niño adopta como referente en una etapa determinada y que irá pasando por distintas fases (Bowlby, 1980). En la fase de apego inicial, este adulto referente suele ser la madre, pero poco a poco va cediendo a figuras próximas y ampliando su registro. En la etapa de escolarización en la primera infancia, la maestra o el maestro asumen esta función erigiéndose en los adultos guía referentes en la conducta y el aprendizaje. El niño se enfrenta a una nueva realidad social que inevitablemente le es transmitida a través de los actos y las palabras de quienes le rodean (Vigotsky, 1978; Case, 1998; Bruner, 1995, 2010). Ahora, deberá asimilar nuevas normas concretas

¹ La potenciación de la memoria permite organizar secuencias que van en aumento, en principio visuales en series cada vez más complejas que llegarían al futuro inmediato que ya incluye la intencionalidad o la anticipación, lo que Piaget denomina “presente expandido” (Piaget, 1954).

para merecer la gratificación necesaria por parte de un adulto que no pertenece al círculo familiar, pero además ha de relacionarse con otros niños y niñas en plano de igualdad iniciando un protocolo de relaciones sociales cada vez más complejo. La mente infantil viene preparada para enfocar la atención en las relaciones personales, especialmente en el adulto de referencia. Hoy sabemos que la interacción con el adulto es la mayor motivación de aprendizaje como demostró Patricia Kühl (2010) enfrentando la interacción niño-adulto, con el uso del vídeo o del audio en el inicio del aprendizaje lingüístico infantil. También sabemos que el niño viene preparado instintivamente para calibrar la intencionalidad de la persona interviniente enfocando la atención al rostro y a la mirada de quien le habla para descubrir aquello que llama la atención de su interlocutor. También sabemos que la comunicación no verbal es previa a la comunicación verbal y se establece desde antes incluso del nacimiento². El niño se siente o no seguro a partir del contacto, el tono, la caricia o el beso mucho antes de entender las palabras. La interpretación del lenguaje no verbal (gesticulación del rostro, brazos, manos, proximidad, etc.) es inconsciente y directa y se realiza desde el hemisferio derecho del cerebro atacando directamente la zona límbica para producir reacciones automáticas a partir de emociones y sensaciones básicas. Según Daniella Keidar:

Los movimientos del cuerpo hacen que los pensamientos penetren y se estacionen dentro del sistema nervioso. El modo sensorial de operación a través del oído medio, boca, manos, ojos y tacto, proporcional al crecimiento del repertorio de movimientos durante el proceso de aprendizaje, reforzará la comprensión que tiene una persona de su ambiente. La movilidad humana excita el neurotrofismo, una inducción al crecimiento de la neurona, la cual expande el número de antenas neurales del cerebro (Keidar, 2006, p.23).

La interpretación del lenguaje verbal, a través de las palabras organizadas en oraciones dotadas de sentido, se realiza a través de la precorteza frontal y requiere haber adquirido la capacidad de decodificación del lenguaje, es decir, el desarrollo del pensamiento simbólico que permite a la mente proyectar una imagen asociada a una secuencia de sonidos. El desarrollo del lenguaje simbólico es lento y gradual, se asocia a la autoconciencia y a la intracomunicación —tomar conciencia de sí mismo y dirigir sus pensamientos hacia sí mismo revisando conductas, realidades y dándose instrucciones concretas ante acontecimientos dados (Bruner, 1997).

Ahora bien, la forma de implementar las habilidades comunicativas y las prácticas conductuales es a través del contacto directo en relación con otros seres humanos (Bruner, 2010; Vigotsky, 1991). Somos seres sociales que necesitamos de los demás para sobrevivir, de ahí la programación inconsciente para establecer vínculo de apego y enfocar la atención hacia referentes inmediatos y cercanos. Si la figura de apego inicial es básicamente una, poco a poco se irá expandiendo al universo inmediato integrando en el círculo de influencia a las personas allegadas, familiares,

² Para lograr transmitir mensajes implícitos positivos a través de nuestra comunicación no verbal en el aula, es interesante consultar el cuadro gestual que nos ofrece Marta Albadalejo (2008, pp. 9-13).

conocidos, vecinos, etc. Diríase que una vez que hemos aprendido lo esencial de nuestra primera persona de referencia, producimos un desapego que nos permite levantar la mirada y ampliar el ámbito de influencia a otras personas de nuestro entorno. Cuando aprendemos lo hacemos en contacto con los demás, se trata de un aprendizaje necesariamente sistémico, bien entendido que el valor de una unidad cualquiera dependerá de las relaciones contraídas con las demás que interactúan con él en su contexto. El niño vive rodeado de personas que se relacionan entre sí siguiendo unas pautas en las que va a influir el papel desempeñado por cada cual en el entorno familiar. Las relaciones se basan en el contacto a través de la comunicación —verbal o no verbal— manifestada a través de acciones concretas, acciones que obedecen a una causalidad de las que derivan unos resultados, lo que posibilita establecer paradigmas emocionales, lingüísticos y sociales (Lewkowicz, 1985). Importa aprender y dominar el quién hace qué, por qué y cuándo. Las acciones observadas siguen un orden lineal donde se instaura el principio de la temporalidad, concepto aún muy incipiente entre los dos y tres años. La sucesión es importante porque obedece al principio de causalidad, cuando asimilamos la causa de un acontecimiento que nos interesa, estamos en disposición de generarlo, repetirlo o evitarlo de forma consciente. Cuando ignoramos qué ha causado, por qué se ha producido un acontecimiento dado, no podemos actuar para generarlo o evitarlo, lo cual supone un riesgo para nuestra supervivencia dependiendo de qué acontecimiento sea el producido (Leslie y Keeble, 1987).

La forma natural de aprendizaje se produce, pues, a través del modo de pensamiento narrativo (Ramírez, 1995; Santamaría, 2000; Tulviste, 1992, etc.). Toda narración lo es cuando relata hechos que suceden en el tiempo a unos personajes que interactúan entre sí en un espacio y tiempo más o menos concretos. El cuento como género épico incorpora además el foco narrativo, la perspectiva subjetiva desde la que se cuenta la historia —narrador— de un protagonista —héroe— que se enfrenta a un problema y logra resolverlo. Hay pues un planteamiento, donde se presenta a los personajes, el espacio y el tiempo; un nudo en el que un hecho dado viene a perturbar el equilibrio inicial y exige una respuesta por parte del héroe (Stein y Glenn, 1979). Para emprender el reto contará con algunos personajes y circunstancias que colaboren al objetivo perseguido y también con sus opuestos, quienes traten de impedirlo. Cada uno de estos personajes actuará movido por esquemas sociales preestablecidos y por unas emociones positivas o negativas motivadas desde los propios acontecimientos atendiendo a su relación con los demás personajes; y, por último, la acción del héroe conduce a un desenlace, que en el cuento infantil suele ser positivo y esperanzador. Si releemos atentamente estas líneas, observaremos que guardan un paralelismo con la experiencia vital producida durante el aprendizaje expuesta en el párrafo anterior. Dado que al visualizar, leer o escuchar una buena historia, nuestras neuronas espejo sintonizan con ella activando en nuestro cerebro las mismas zonas que si estuviéramos viviendo la acción, el cuento bien contado constituye un auténtico campo de pruebas que nos permite vivir y sentir experiencias desde la ficción sin necesidad de asumir los riesgos inherentes a dichas experiencias en la realidad. Cuando una situación similar se presente en la vida, el

relato le servirá como guía de conducta condicionada por los modelos ofrecidos en el cuento (Cron, 2014).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para comprobar la eficacia del cuento como herramienta pedagógica nos propusimos un acercamiento desde un estudio de caso. Uno de los elementos clave en el aprovechamiento de cualquier mecanismo de aprendizaje es la repetición. Gracias a la repetición vamos afianzando las rutas sinápticas que refuerzan la memoria y, a través de ella, interiorizamos conceptos básicos temporales, espaciales y referenciales. Entre los dos y tres años, con independencia de la tipología o modo de exposición del cuento, el niño nos pedirá que repitamos la historia una y otra vez. Esta repetición facilita la memorización, afianza el pensamiento simbólico y otorga al niño seguridad y autoestima cuando las coincidencias entre la experiencia y sus expectativas son cada vez más afines. La repetición del estímulo, en nuestro caso el cuento, va a depender de la coordinación de los principales agentes educativos en esta época infantil, la familia y la escuela. Interesaba, pues, medir cómo se está aplicando el cuento en ambos ambientes para extraer posibles conclusiones, habida cuenta del creciente uso de las nuevas tecnologías tanto en la escuela como en el hogar. Para ello establecimos una de las dimensiones de análisis: “el uso del cuento en contextos educativos” y aplicamos diversos instrumentos para recabar información tanto de la escuela como de las familias. En el presente artículo nos centramos en los datos extraídos sobre el uso del cuento en el ambiente familiar.

Estudiar los hábitos familiares resulta difícil por las peculiaridades mismas del ambiente en intimidad en el que se desarrolla cualquier actividad y la inevitable subjetividad de las opiniones vertidas por las familias sobre sus prácticas. En la medida de lo posible, es necesario objetivar los datos para lo que procedimos a triangular los resultados aplicando distintas herramientas a lo largo de la investigación. Para ello, utilizamos una encuesta³ y un grupo de debate. Más tarde, las opiniones vertidas por las familias fueron contrastadas con las observaciones realizadas por la maestra especialista a través de una entrevista personal estructurada. Analizamos la programación de aula y el Proyecto de Centro para observar el uso del cuento —frecuencia y tipología, modos de exposición— y los mecanismos previstos para la coordinación entre Escuela y Familia cuya implementación contrastamos a través de la entrevista, la encuesta y el grupo de debate. Posteriormente, procedimos a seleccionar y analizar cuatro cuentos infantiles usados en el aula de distintos formatos y en diferentes modos de exposición. Las sesiones fueron grabadas para su posterior análisis. La metodología de aproximación al fenómeno fue predominantemente

³ Para poder contrastar resultados, seguimos el modelo de encuesta utilizado por Sylvia Sánchez en su estudio sobre la cultura literaria de los niños de 3 a 6 años, sobre las cuestiones por ella planteadas, ampliamos algunas cuestiones relativas, especialmente, a los sujetos y familias intervinientes (Sylvia Sánchez Richter: *La cultura literaria en niños de 3-5/7 años. Identidad y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Universidad Complutense, 2014 - Tesis Doctoral - , p.132-3)

cuantitativa, se trataba de estudiar la realidad tal y como se produce en la práctica cotidiana para poder extraer conclusiones válidas en la mejora de la práctica docente en el aprovechamiento del cuento como recurso en el aula y en el hogar. Se procuró la menor injerencia posible del investigador y salvaguardar las mínimas garantías éticas durante el proceso. Así, fue recabada la preceptiva autorización tanto del Consejo Escolar como de las familias y profesionales intervinientes, la encuesta fue distribuida con las explicaciones necesarias para su correcta realización en casa por parte de los cónyuges, las entrevistas y el grupo de debate se realizaron sin la presencia de ningún miembro del Centro que pudiera interferir o mediatizar las respuestas de los intervinientes, se advirtió previamente que cualquier comentario o respuesta podría ser borrada a instancia del interesado y se expuso el compromiso de que todos los datos recabado se dedicarían exclusivamente a los fines previstos en la investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS SOBRE USO DEL CUENTO EN EL CONTEXTO FAMILIAR CON NIÑOS DE 3 AÑOS

Las familias que compusieron la muestra no respondían al modelo estándar de la zonificación del Centro Escolar donde llevamos a cabo el estudio de caso⁴. Todas las familias eran estructuradas, padre y madre biológicos convivían con los niños, el número de hermanos era algo superior a la media y algunas contaban con el apoyo de los abuelos en la labor de atención educativa. También tenían un índice de ocupación y un nivel educativo superior a la media de su zona. El hecho de que la selección del grupo fuera realizada de forma aleatoria con un único criterio, la asistencia del grupo a la Escuela durante el mes de julio de 2015, condicionó probablemente estos rasgos de perfil familiar. De hecho, la profesora estima que el perfil familiar del centro es el de “[...] familias obreras de nivel socioeconómico medio, medio-bajo” y un “nivel cultural medio”⁵ (ENT/13/14⁶), lo que estaría más próximo a los datos sociológicos obtenidos en el estudio de la zona. El desigual uso del cuento en familia está directamente relacionado con la disponibilidad de tiempo para la convivencia con el niño y, en este sentido, “[...] el horario laboral”

⁴ Los datos medios de zona han sido extraídos de “Análisis Urbanístico de Barrios Vulnerables” (edición 2013). Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio/IJH, coincidentes con los recogidos en el PEC, p.7.

⁵ Los datos aportados se recogen en la tesis doctoral recientemente presentada. Aranda Aguilar, José Carlos: *El cuento infantil como instrumento en el desarrollo psicolingüístico en escolares de 3 años. Estudio de caso*. Córdoba, Universidad de Córdoba, 2017. Hemos preferido mantener las referencias textuales que podrán consultarse, en su momento, en los anexos correspondientes en la publicación de la tesis por rigor metodológico.

⁶ ENT = Entrevista; las intervenciones de la maestra fueron numeradas en la transcripción para poder referenciarlas con exactitud. La cifra (“13/14”) corresponde la intervención de donde se extrae la cita textual.

(GD/47⁷), “[...] el ritmo de vida de hoy en día” (GD/48) o el hecho de que los dos miembros de la pareja trabajen, hace que resulte a veces muy complicado el disponer de espacios y momentos adecuados para una práctica que requiere la mente despejada por parte del niño (GD/47/48/49/50/51/52/53). Resulta más sencillo cuando uno de los dos miembros de la pareja no trabaja fuera del hogar o cuando se dispone del apoyo de la familia extensa, hermanos y abuelos. Además, vivimos en una sociedad con un ritmo frenético en que los niños no solo van a la escuela infantil, también ocupan su tiempo en actividades muy diversas. Con esta edad. “[...] ya empezamos con las actividades, con Laura también [...] va a natación...” (GD/52). Esto resta posibilidades para la práctica de una actividad que requiere de tiempo, paciencia y tranquilidad.

En sentido contrario, el exceso de convivencia con el niño puede llegar a provocar cansancio e, incluso, agotamiento por sus continuos requerimientos, “[...] hay un desgaste, [...] puede llegar un momento en que ella te trae un cuento y tú le dices pues es que ahora no hay cuento [...]” (GD/54). Aunque, por encima de estas circunstancias, parece más determinante la concienciación y actitud de la familia frente a la actividad. De hecho, en una muestra tan limitada, hemos podido constatar hasta cuatro modelos diferentes de familias en relación al uso del cuento en el hogar:

1. Familias que utilizan las nuevas tecnologías (tabletas) y fomentan el uso autónomo por parte del niño (con o sin acompañamiento).
2. Familias que rechazan las nuevas tecnologías y se apoyan en el libro (con acompañamiento).
3. Familias que utilizan soportes visuales supervisados con acompañamiento.
4. Familias que utilizan soportes visuales con o sin supervisión ni acompañamiento.

El cuento forma parte de las prácticas cotidianas en todos los casos pero no constituye, en la mayoría de las familias, una actividad programada o que suponga una preocupación para los padres como demuestra el hecho de que solo una cuarta parte lo utilice a diario y otro tanto bastantes días, en tanto que la mitad lo hace solo algunos días a la semana (2 o 3), como podemos observar en la tabla 1:

⁷ GD = Grupo de Debate. Las intervenciones de los participantes fueron numeradas en la transcripción para poder referenciarlas con exactitud. La cifra (“47”) se corresponde con la numeración de la intervención en que se produce la cita o de intervenciones de contenido afín al expuesto.

Tabla 1: Frecuencia de exposición del cuento en familia⁸

FRECUENCIA	%
Todos los días de la semana	25%
Bastantes días a la semana (4/5)	25%
Algunos días de la semana (2/3)	50%

Este hecho guarda relación con los criterios de selección de las familias al elegir el cuento para la actividad. Los criterios son variados aunque todos manifiestan que “los valores transmitidos” son lo más importante, también admiten que entre los criterios priman los gustos de los propios padres y los cuentos tradicionales. La influencia de la industria de dibujos animados fomentada desde los medios de comunicación resulta determinante, tendemos a reproducir aquello que conocemos y, además, nos es ofrecido permanentemente por la publicidad facilitándonos el acceso en distintos formatos porque “[...] Son los primeros que se compran, [...] los de Disney, La bella y la bestia... [...], los de Blancanieves... Empiezan desde chiquitos, son los primeros que se regalan.” (GD/67). Esto permite que el mismo cuento pueda ser leído, contado o visto según la ocasión, la comodidad acaba imponiéndose; “[...] más que lérselos, se los ponemos, los conectas, los sientas delante de la tele [...] porque es más cómodo...” (GD/71). Esta saturación influye decisivamente en el niño que acaba perdiendo interés hacia el libro tradicional y reclamando las series o cuentos de moda (GD/76) convertidos en auténticos fenómenos sociales (GD/76 y 77), el niño “[...] siempre relaciona el tema del cuento con las series de dibujos que le gustan [...]” (GD/76) y resulta frecuente que sea el propio niño quien elige lo que quiere ver o leer (GD/102 y 105). Frente a esta práctica, alguna familia se muestra recelosa y trata de evitar los “cuentos tradicionales” al considerar que “[...] transmiten algunos estereotipos [...] de la mujer en casa [...] un poco sexista...” (GD/76), de ahí que los sientan como contraproducentes y obsoletos. Otros criterios utilizados en menor medida son las recomendaciones de sus profesoras, de amigos o, simplemente los que pongan en televisión, o los que podemos ofrecer a través de las nuevas tecnologías (tabla 2). En estos casos, encontramos, además, el aliciente adicional de la música (GD/71, 72 y 125).

Es ahora interesante constatar el uso del “cuento inventado” para la ocasión solicitado a veces por el niño y que se adapta a las circunstancias. Resulta una práctica adecuada para satisfacer las necesidades concretas (GD/23-25, 34-35) que posibilita, además, el poder incorporar a la historia como personajes a los amigos y maestras del propio niño (GD/36-37, 46 y 130), la técnica potencia la imaginación moti-

⁸ Los resultados ofrecidos por Sylvia Sánchez difieren en frecuencia, en el grupo A (11 familias con niños de 3-4 años), 6 leían todos los días, 4, mínimo de 3 veces en semana y 1 frecuencia variable –la niña no lo solicita– (Ob. Cit., pág. 132).

vando la creatividad, porque “[...] luego ella misma va desarrollando el cuento” (GD/36).

Tabla 2: Criterios de selección de cuentos en familia⁹

CRITERIO UTILIZADO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Recomendación de los amigos	2,16	1,16
De sus profesores	2,74	1,64
Lo que pongan en televisión	2,58	1,51
Los que a nosotros nos gustan	3,66	1,31
Los tradicionales	3,41	1,66
Los que interesan por sus valores	4,41	1,00

Esta creatividad, junto con la representación propia de la etapa, se manifiesta también en la imitación cuando el niño, usando las imágenes, finge la lectura para contar el cuento a terceros, señal de que identifica el saber leer con el crecimiento y el ser mayor; aún sin saber hablar bien, “[...] intenta coger su libro y hacer como que lee, [...] se hace él el interesante...” (GD/39).

La conciencia y la percepción de la utilidad educativa del cuento resultan evidentes para todas las familias (GD/148). Aunque lo que más destaca en la percepción familiar es el que constituya un recurso de diversión para el niño (ENC/15; GD/135), todos constatan su valor formativo para la educación emocional (ENT/73 y 74; ENC/15; GD/87 y 126), social (ENT/76; ENC/15; GD/127 y 131) y para la propia autoestima (ENC/15). De hecho, se ha utilizado y recomendado el cuento como recurso terapéutico en el tratamiento de trastornos de conducta como el TDAH diagnosticado en una de las familias participantes (GD/127). Pero para que el cuento sea eficaz, debe adecuarse a la edad y las circunstancias del niño, de ahí la necesidad que apuntan algunas familias de controlar los cuentos que se ven (GD/97-100) o se leen y, especialmente, evitar programas de televisión que consideran muy perjudiciales por incitar a la violencia porque “[...] el niño aprende a hacer lo que ve en la tele [...]. Si le pones lo que no es educativo, pues va a aprender lo que no es educativo” (GD/97), o también pueden fomentar la confusión en los roles familiares. En este sentido es la interesante observación de una de las participantes que estima que “[...] en los dibujos modernos a la figura que matan es al padre [...]. La figura del hombre como que la anula” (GD/91 y 93). Junto a esto, también se observa una tendencia a la exaltación desmesurada de la figura femenina (GD/93), o simplemente la desaparición de las figuras parentales (GD/108).

⁹ En este sentido, Sylvia Sánchez nos ofrece los siguientes resultados: 10 niños, cuentos tradicionales (solo 2 cuentan únicamente este tipo de cuentos), 8, cuentos inventados (pertenecientes al grupo anterior, y 1 otros cuentos (Ob. Cit., pág. 132).

Además, el cuento puede utilizarse como recurso para fomentar las habilidades motoras (ENT/78), también comunicativas y de relación social (GD/81 y 127), para instaurar pautas de conducta (GD/141 y 143) o para comprender y superar emociones relacionadas con situaciones nuevas como ir al médico o al colegio (GD/140 y 149).

Tabla 3: Percepción de utilidad del cuento como recurso educativo

PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DEL CUENTO COMO RECURSO EDUCATIVO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Educa las emociones	4,41	0,33
Educa la sociabilidad	3,91	0,97
Educa la autoestima	3,57	1,71
Es divertido	4,49	1,33
Es un mero entretenimiento	1,24	0,71

El hecho constatado sobre cómo los niños imitan a sus personajes en comportamientos, actitudes y diálogos apoya esta convicción en las familias intervinientes (GD/80-82, 97 y 132). Y, quizás lo más importante, el cuento contado o leído establece un vínculo emocional entre el narrador y el niño que escucha (ENT/97-98).

Respecto a los hábitos relacionados con el cuento, la actividad en familia suele iniciarse a instancia del niño que lo solicita con frecuencia (ENC/19.1; GD/45) o siempre (ENC/19.1; GD/107). A veces es el adulto quien la propone (ENC/19.2; GD/106) aunque no es lo normal (ENC/19.2) y en algún caso nunca lo hace (ENC/19.2). Conscientes de la importancia de la imitación para generar hábitos, hay familias que programan un rato de lectura dejando al alcance del niño los cuentos (GD/39) (tabla 4). Es normal que el niño pida que se le repita una y otra vez el mismo cuento (ENC/20), algo que les encanta cuando son pequeños (ENT/71; GD/111-115 y 149), “[...] les da a ellos seguridad, porque además ellos saben ya lo que les vas a contar y eso [...] les encanta” (ENT/72), de ahí que les guste llevar consigo el cuento para poder hojearlo y recordarlo en cualquier momento (GD/66); esta práctica habitual en niños de 3 años, va cediendo poco a poco con la edad hasta preferir la variedad y manifestar aburrimiento ante los mismos cuentos repetidos (GD/109); en niños con dificultades de concentrar su atención o con falta de práctica en la actividad se puede manifestar impaciencia y necesidad frecuente de cambios (GD/150-151). El ámbito familiar se presta mucho más a esta práctica de la repetición frente a la organización programada del aula (tabla 4).

Tabla 4: Inicio y desarrollo de la actividad del cuento en familia

CÓMO SE INICIA LA ACTIVIDAD EN FAMILIA	Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
El niño pide el cuento	25%	58,3%	16,6%	0%
Los adultos le ponemos el cuento	0%	16,6%	75%	8,4%
El niño pide una y otra vez el mismo cuento	16,6%	66,6%	16,6%	0%
El niño prefiere un cuento diferente cada vez	0%	33,2%	66,6%	0%

Respecto a las formas de exposición, el niño tiene una fuerte dependencia de las imágenes y del adulto de referencia. La conexión con el adulto se pone de manifiesto en la vigencia del cuento contado sin apoyo de láminas. Para la profesora especialista no hay dudas de que es la persona de referencia, el cuentacuentos, quien más capta la atención del niño (ENT/47, 48 y 49), dato confirmado en la encuesta (ENC/10). Aunque lo más frecuente es el cuento leído con apoyo de las imágenes del libro, recortadas, imprimidas (ENC/10; GD/39) o visto directamente en imágenes en la pantalla (ENC/10; ENT/44). Los niños necesitan las imágenes para seguir el desarrollo y asimilar mejor la historia, “[...] se le queda más grabado y, además, te ayuda a seguir captándole la atención (ENT/ 43 y 44; GD/138). Precisamente, son estos formatos, el cuento leído y el cuento contado con apoyo de láminas, los más utilizados en el aula, por considerarlos más eficaces (ENT/43-44). Los cuentos en estos formatos, contados o leídos, son recomendados incluso por los psicólogos y neurólogos para el desarrollo del lenguaje, la autoestima y las relaciones sociales (GD/127). En cambio, el cuento oído desde un reproductor se utiliza con poca frecuencia (ENC/10), de hecho la profesora también constata que no es un método eficaz, “[...] no funciona. Tiene que ser un cuento que lo tengan muy trabajado [...] y que sea igual que el que les has contado antes para que ellos presten mucha atención porque tienen interés...” (ENT/39); el pensamiento simbólico aún no está lo suficientemente desarrollado para lograr la inmersión en el relato usando solo la palabra como soporte de transmisión. Tampoco son frecuentes otros formatos de exposición como los títeres, el guiñol o el teatro, probablemente por la falta de oportunidades en el día a día al necesitar de una organización y un tiempo que requieren de una programación infrecuente en el ámbito familiar. Las familias suelen ser conscientes de los inconvenientes que puede suponer el uso de las nuevas tecnologías como las tabletas, los teléfonos móviles o el ordenador, incluso reconocen que dificultan la atención y la concentración porque el niño “[...] quiere inmediatez [...], corriendo quiere pasar para llegar al final o a la página que [...] le gusta [...]” (GD/15), pero cuando el niño se habitúa, a la familia le resulta difícil sustraerse a su empleo por la comodidad que supone (GD/15-16, 27 y 32). En los casos en que conscientemente evitan la exposición y el contacto con las pantallas, el

cuento contado o leído con imágenes es vivido con mucha mayor intensidad (GD/17-18). En este sentido, los niños tienden a imitar lo que ven en familia (GD/29, 31 y 46), de ahí que algunas familias se propongan el utilizar lo menos posible las nuevas tecnologías cuando están con sus hijos “[...] porque si no ellos te ven y lo que quieren es el móvil y la *tablet*; cuanto menos te vean, mejor” (GD/22). Otras familias, en cambio, propician el uso de las nuevas tecnologías y el uso autónomo desde estas edades convencidos de que es lo mejor para la educación, programan accesos directos y permiten el uso intuitivo por parte del niño (GD/125). La composición familiar también influye en el modo de exposición, la presencia de hermanos mayores condiciona el que el niño se adapte a los usos requeridos por sus hermanos en cuanto a contenidos y formas de exposición a los que tienden a imitar por naturaleza en su deseo de ser reconocidos como iguales ante sus hermanos mayores. En este caso, las videoconsolas “[...] porque eso es ahora la moda y lo tienen muy fácil.” (GD/21) o, simplemente, los programas infantiles de televisión resultan inevitables. Aunque si la diferencia de edad es acusada los hermanos pueden suponer un apoyo familiar (GD/46). La presencia de abuelos activos en la educación es otro factor importante en positivo porque prefieren el cuento contado tradicional y lo utilizan diariamente (GD/34). Algunas familias se muestran muy concienciadas en la importancia del cuento por lo que programan un espacio específico en la casa, un revistero o una estantería, para dejar al alcance de los niños los cuentos ilustrados con los que están familiarizados o, simplemente aquellos que más les gustan para que puedan manejarlos cada vez que quieran (GD/21-22 y 45-46); otras favorecen la actividad familiarizando al niño con los recursos externos, acompañándolo ya con estas edades a la Biblioteca Pública para que puedan elegir por sí mismos, lo que valoran como una experiencia muy enriquecedora (GD/58).

Tabla 5: Formas habituales de exposición del cuento en familia

CÓMO ESCUCHAN O VEN LOS CUENTOS EN FAMILIA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Se lo contamos los adultos (no hay libro ni láminas)	3,1	1,33
Se lo contamos los adultos enseñándole láminas o dibujos	2,74	1,50
Se lo leemos los adultos con libro o láminas vinculadas al cuento	3,79	1,01
Lo escuchan directamente en CD o cinta	1,41	1,13
Lo ven directamente en pantalla	3,74	1,20
Usan otros formatos (guiñol, títeres, teatro, cuentacuentos, etc.)	1,99	1,18

Todos estos factores inciden en que las formas más habituales de exposición al cuento en familia sean el cuento contado por adultos con dibujos o láminas de apoyo (ENC/10) y el cuento visto en pantallas (ENC/10), como podemos observar en la tabla 21 (ENC/20). Parece importante la presencia del adulto mediador en la actividad para centrar la atención del niño (ENT/47-48; GD/102/105), aunque el acompañamiento no siempre es constante. Una práctica cada vez más extendida consiste en dejar al niño frente al televisor, la tableta o el teléfono móvil (ENT/98-100; GD/15 y 109), aunque la eficacia de la actividad disminuye enormemente. Por una parte, esta práctica impide el refuerzo positivo del adulto acompañante, que, por otra parte, tampoco puede observar las reacciones del niño ante la historia y los acontecimientos, algo que nos ayuda a conocer las necesidades de cada niño (ENT/45-46).

Tabla 6: Frecuencia del acompañamiento del adulto en el cuento

El adulto acompaña al niño durante el cuento	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Resultado porcentual	25%	41,6%	33,3%	0%

Solo una cuarta parte de las familias afirma acompañar siempre al niño durante la exposición al cuento (ENC/12 y 25; GD/106), algo menos de la mitad lo hace casi siempre y un tercio solo a veces como podemos observar en la tabla 22. El adulto emisor o acompañante facilita la retroalimentación positiva en la actividad y actúa de mediador con la historia. La atención y el interés del niño puede observarse en las reacciones infantiles producidas durante la actividad (ENT/46). Lo más frecuente, cuando el niño se halla inmerso en la historia, es que fomente su curiosidad y trate de afianzar conceptos e imágenes. Para ello solicita ver las láminas o los dibujos que representan a los personajes y la acción narrada (ENC/11; GD/15), o busca la retroalimentación a través de comentarios anticipativos de la acción (ENC/11) o mediante el juego de la representación de la acción (ENC/11; GD/66 y 125). Otras demostraciones de la inmersión en la historia son las preguntas sobre los personajes y el argumento (ENC/11; GD/108), y las reacciones emocionales asociadas al desarrollo de la acción o el estado anímico de los personajes (ENC/11; GD/130) (tabla 7). La validez del cuento y del modo de transmisión se nota por el grado de inmersión del niño en la historia: cuando conecta mentalmente con el relato, vive literalmente los sucesos y reacciona emocionalmente con nerviosismo, risa o, incluso llanto (ENT/19-20; GD/130) o imita gestos y diálogos jugando a la representación (GD/66, 122 y 125) e incorporándolos a su rutina diaria en la convivencia familiar (GD/152 y 164). Aunque las reacciones dependen también del carácter del niño y del formato de exposición y son variadas como podemos observar en la tabla 7. Entre las respuestas recibidas observamos una actitud pasiva-receptiva cuando el niño se limita a escuchar sin hacer preguntas (ENC/11) y una actitud de falta de

atención cuando el niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia, lo que sucede en menor medida (ENC/11; GD/150-1) (tabla 7).

Tabla 7: Cómo reacciona el niño durante la actividad del cuento

CÓMO ACTÚA EL NIÑO DURANTE LOS CUENTOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
El niño escucha sin hacer preguntas ni interrumpir	2,3	1,74
El niño interrumpe para preguntar sobre lo que sucede	3,4	1,56
El niño anticipa situaciones y argumentos	3,13	1,66
El niño solicita ver los dibujos	3,74	1,66
El niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia	1,49	0,71
El niño representa con movimientos lo que sucede en el relato	2,83	1,58
El niño reacciona emocionalmente ante las situaciones narradas	3,49	1,65

En cuanto al momento más frecuente para la actividad, el horario escolar y las dificultades de conciliación laboral y familiar determinan que el instante más frecuente para la práctica del cuento en el ámbito familiar sea a lo largo de la tarde o por la noche antes de dormir, excepto en los periodos vacacionales que fueron excluidos explícitamente en la consulta realizada en la encuesta (tabla 8).

Tabla 8: Momento del día más frecuente para el cuento en familia¹⁰

MOMENTO DEL DÍA EN QUE SUELEN OÍR O VER LOS CUENTOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Durante o después del desayuno	1,66	1,33
A lo largo de la mañana	2,07	1,39
Antes de comer	1,58	0,50
A lo largo de la tarde	4,07	1,36
Durante la cena	1,91	1,85
Antes de dormir	3,74	1,45

¹⁰ Los resultados obtenidos por ... ofrecen 7 preferentemente por las noches, 1 por la tarde y 3 a cualquier hora del día.

Este momento coincide, además, con la cena en la que se recurre a los cuentos en dibujos animados en televisión (GD/105). Las demás opciones presentan más dificultades a lo largo del año.

CONCLUSIONES

Con la prudencia obligada por lo limitado de la muestra utilizada en el presente estudio de caso, los datos obtenidos en contraste con otros estudios realizados nos permiten algunas conclusiones para profundizar en sucesivos proyectos de investigación. La eficacia del cuento como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento simbólico y las habilidades emocionales y sociales en la infancia no puede menos que guardar una relación directa con la exposición del niño al estímulo y el afianzamiento del aprendizaje a través de la repetición aprovechando momentos de receptividad en un ambiente de tranquilidad y empatía.

Este principio, en el contexto escolar, queda establecido desde la propia ley y desde el Proyecto de Centro y en la programación de aula. En el caso concreto estudiado, los niños disponen de un libro de texto, *Proyecto Lisa. 2 años*¹¹ cuya organización se estructura íntegramente en torno al cuento. También se prevé, a través de la Revista Trimestral asociada al libro de texto, la coordinación con las familias participantes de tal forma que puedan repetir en casa los cuentos que los niños trabajan en el aula. Esta coordinación se potencia, además, a través de las sesiones programadas de tutoría grupal e individual y a través de actividades inclusivas de las familias en cuentos representados coincidiendo normalmente con cada final de trimestre. En el centro escolar, además de los cuentos pedagógicos programados en el libro de texto, con una periodicidad aproximada de un cuento cada tres semanas, se trabajan otros cuentos de los denominados mágicos o tradicionales —*Blancanieves y los siete enanitos, Los tres cerditos*, por ejemplo— que se utilizan aprovechando distintos formatos en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden y que la maestra considera más idóneos para desarrollar la imaginación y la magia de la fantasía infantil. En nuestro caso, los formatos más frecuentes utilizados en el aula eran el cuento leído, contado con apoyo de imágenes, representado en función —teatral, títeres, guiñol— o visto en televisión. Se trata, pues, de una programación docente orquestada, organizada y reflexiva que supone una exposición al cuento homogénea y equitativa para todos los alumnos intervinientes.

Sin embargo, el aprovechamiento del cuento como instrumento pedagógico, desde una perspectiva pragmática, dependerá de la receptividad del niño durante la actividad. La capacidad de atención y retención será desigual según el modelo familiar que acaba imponiendo unos hábitos de exposición del cuento en la familia. Dependiendo de estos hábitos, se producirá un refuerzo positivo o no en el aprovechamiento de la actividad por efecto de la mayor o menor repetición y la empatía

¹¹ Miguel Foronda, M^a D., Pérez Martín, B. y Barcenilla Alonso, A.R. (2012). *Lisa 2 años. Guía didáctica*. León, Editorial Everest.

emocional propiciada por la práctica compartida con una persona de referencia afectiva para el niño.

Aunque las familias son conscientes de la importancia del cuento como herramienta educativa, su implementación correcta en el ambiente doméstico es desigual. Hay factores externos que influyen de forma decisiva en la recurrencia, el modo de exposición y los cuentos elegidos en la práctica. Entre ellos, la conciliación laboral y familiar parece ser el más importante, pero hay otros factores que guardan una relación directa como es el nivel de formación de la familia y el grado de concienciación sobre la importancia que la actividad tiene en este periodo de formación en la infancia. En este sentido, la facilidad que ofrecen las nuevas tecnologías facilita una dejación del niño frente a las pantallas y no existe una conciencia clara de cómo afectan estas prácticas a la evolución y desarrollo del niño. La norma social imperante asocia el cuento con algo lúdico exclusivamente, el entretenimiento infantil no requiere del apoyo o la presencia del adulto y la selección se hace depender del marketing dominante que acaba por imponerse a los niños manifestándose en preferencias más o menos exigidas por estos. Esto se traduce en algunos casos en una falta de coordinación con la escuela infantil considerada como algo secundario a pesar de encontrarnos en una etapa en que el acercamiento de la familia a la escuela es fluido y los padres demuestran, normalmente, interés por la actitud y el progreso de sus hijos.

El cuento leído o contado de forma eficaz fomenta el desarrollo del pensamiento simbólico y, con él, propicia la atención enfocada, la autoconciencia, el control de impulsos y el aplazamiento de la recompensa. Esto está directamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia emocional y la percepción sistémica para desenvolverse en grupos sociales cada vez más complejos a través de la empatía. Pero la exposición exclusivamente al cuento en pantallas no fomenta el desarrollo del pensamiento simbólico ni la atención dirigida. Es el pensamiento desde la precorteza frontal el que actúa como regulador emocional, por lo que el déficit en este sentido se manifiesta en una mayor impulsividad y una atención dispersa. Este es el riesgo al que nos enfrentamos cuando la exposición al cuento se realiza de forma exclusiva a través de nuevas tecnologías sin adulto referente que actúe como mediador. Por otra parte, los programas infantiles de moda pueden adolecer de una visión sistémica sesgada manifiesta en el uso de la violencia, o en la función y actitud del niño frente a los padres a veces ausentes. El no ser selectivo desde la propia familia con los cuentos transmitidos puede propiciar actitudes no deseables por la distorsión de esta visión sistémica en un momento en que la imitación es clave para aprender a desenvolverse en la sociedad.

A medida que avanzamos en el sistema educativo, el peso específico del lenguaje simbólico a través del código lógico-racional, no dialógico, es mayor. De hecho, el lenguaje lógico-racional es el utilizado habitualmente en las aulas para la transmisión del conocimiento científico al que naturalmente hemos de tender. De ahí que la falta de adiestramiento y desarrollo en el lenguaje, en la capacidad de visualizar en nuestra mente símbolos a partir de las palabras, competencia que implica la com-

presión y expresión, suponga una dificultad creciente a medida que el alumno va pasando de curso si no se adoptan medidas oportunas.

En este sentido, sería importante realizar un seguimiento de los resultados académicos obtenidos por los niños a lo largo del periodo que abarca la Educación Infantil y Primaria en relación con la tipología familiar y sus prácticas habituales respecto al cuento, criterios de selección, formatos de exposición y recurrencia. Y, de cualquier forma, urge una labor educativa familiar de concienciación desde las Escuelas Infantiles sobre la importancia del cuento y su pragmática en el desarrollo de la mente durante la infancia. En primer lugar, porque se trata de un ventana natural de aprendizaje que ha de ser aprovechada adecuadamente; en segundo lugar, porque la atención y el interés por la educación, el grado de compromiso, va decayendo en las familias a medida que los niños crecen mermando la eficacia de la colaboración coordinada con la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- ABE, J.A. y IRARD, C.E.: "The development functions of emotions: An analysis in terms of differential emotion theory". *Cognitions and Emotions*, 13 (1999), pp. 523-549.
- Albadarejo, M.: "La comunicación no verbal en el aula". *Padres y Maestros, Formación del Profesorado*, 314 (2008), 9-13.
- ASTINGTON, J. W. y GOPNIK, A. (1991). "Theoretical explanations of children's understanding on the mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (1991), pp. 7-31.
- BOULCH, J. L.: *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona, Paidós, 1995.
- BOWLBY, J.: *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires, Paidós, 1980.
- BRUNER, J.: "Comentary". *Human Development*, 38 (1995), pp. 203-213.
- _____. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- _____. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2010.
- BRYAN, S. C.: *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Bibliaria, 1995.
- CASE, R.: "The development of conceptual structures". En W. Damon (Ed.): *Hand-book of Chile Psychology*, vol. II; *Cognition, Perception and Language*. New York, John Wiley, 1998, pp.745-800 (5ª ed.)
- CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
- CHOMSKY, N.: *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1968.
- COVARRUBIAS, P. y PIÑA, M.: "La relación maestro-alumno y su relación con el aprendizaje". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (2004), pp. 47-84.
- CRON, L.: *Enganchados a los cuentos*. Santander, Milrazones, 2014.
- DAMASIO, A.: *En busca de Spinoza*. Barcelona, Crítica, 2009 (6ª reimpresión).
- _____. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Nueva York, Pantheon, 2010.
- DAWKINS, R.: *El gen egoísta*. Barcelona, Labor, 1979.

- GOLEMAN, D.: *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona, Kairos, 2014 (5ª ed.).
- GREENFIELD, P.M. y SMITH, J.H.: *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York, Academic Press, 1976.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, G.: *Estudio psicoanalítico de cuentos infantiles*. Madrid, Universidad Complutense, 1993 (Tesis Doctoral).
- HARRIS, P.L.: *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza, 1992.
- HICKMANN, M. (1987). "The pragmatics of reference in child language. Some issues in developmental theory". En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, Academic Press, 1987, pp 165-184.
- IMBERT, A.: *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona, Ariel, 1996
- INSEL, T.R.: "Oxytocin: a neuropeptide for affiliation: evidence from behavioral receptor autoradiographic, and comparative studies". *Psychoneuroendocrinology*, 17 (1) (1992), pp. 3-35.
- JOHNSON-LAIRD, P.: *Mental models*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983.
- KEIDAR, D.: *La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en las escuelas de medicina*. Mérida (Venezuela), Universidad de Los Andes, 2006 (Tesis Doctoral).
- KOVACS, G.L., SARNYAI, Z. y SZABÓ, G.: "Oxytocin and addiction: a review". *Psychoneuroendocrinology*, 23 (8) (1998), pp. 945-62.
- KÜHL, P.: "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition". *Neuron Review*, 67 (5) (2010), pp. 713-727.
- LESLIE, A.M. y KEEBLE, S.: "Six-month old infants perceive causality?". *Cognitive Development Unit*, 17 (1987), pp. 265-289.
- LEWKOWICZ, D. J.: "Development changes in infants visual response to temporal frequency". *Developmental Psychology*, 21 (1985), pp. 858-865.
- PIAGET, J.: *The construction of reality in the child*. Nueva York, Basic Books, 1954.
- _____. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- PINKER, S.: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- PORTO PEDROSA, L.: *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar: estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años*. Madrid, Universidad Complutense, 2014 (Tesis Doctoral).
- RAMÍREZ GARRIDO, J. D.: *Usos de las palabras y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- SANTAMARÍA, A.: "La mediación semiótica de las acciones humanas: Análisis sociocultural de la situación experimental". *Infancia y Aprendizaje*, 23 (3) (2000), pp. 79-98.
- SANTÍN GONZÁLEZ, D. y SICILIA SUÁREZ, G.: "Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España". *Acción familiar, Cátedra de Política de Familia UCM-AFA*, 2013.
- STEIN, N. y GLENN, C.G.: "An analysis of story comprehension in elementary school children". En *New directions in discourse processing*. Norwood, J. Ablex, vol. 2 (1979), pp. 53-120.
- TREVARTHEN, C.: *La comunicación preverbal*. Barcelona, Avesta, 1986.

- TULVISTE, P.: "Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento". *Apuntes de Psicología*, 35 (1992), pp. 5-15.
- VERICAT, A. y ORDEN, A. B.: "El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico". *Ciencia & Saúde Coletiva*, 18 (10) (2013), pp. 2977-2984.
- VIGOSTKY L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Paidós, 1978.
- _____. *La formación social de la mente*. Brasil, Martins Fontes, 1991.
- WIMMER, H. y PERNER, J. (1983): "Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition*, 13 (1983), pp. 103-128.