

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de  
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS  
LITERARIOS EN SECUNDARIA DESDE UNA  
PERSPECTIVA EMOCIONAL***

Miriam CENOZ LARREA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Miriam CENOZ LARREA

**Título**

Lectura y escritura de textos literarios en Secundaria desde una perspectiva emocional.

**Máster**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Pública de Navarra

**Director-a**

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

**Departamento**

Filología y Didáctica de la Lengua

**Curso académico**

2016/2017

## ***Agradecimientos***

Agradezco sinceramente a Consuelo Allué, por su ayuda e interés durante el proceso de esta investigación, y al resto de profesorado del Máster, por su disponibilidad y cercanía.

También doy las gracias a mi tutor del Prácticum II, Joseluís González, por su entrega y por enseñarme tanto con su ejemplo.

Gracias al centro que me acogió en las prácticas, por la calidez mostrada en todo momento. Y gracias al alumnado de 1º Bachillerato G y H, por su disposición y colaboración con este trabajo.

## Resumen

Este trabajo pretende valorar si la enseñanza-aprendizaje de la Literatura desde un acercamiento emocional a los textos literarios puede contribuir a desarrollar la competencia literaria del alumnado adolescente en la ESO y Bachillerato a la vez que su crecimiento afectivo personal. Para ello, combina una investigación teórica sobre la educación literaria y la educación emocional y una aplicación práctica de una secuencia didáctica acorde con los planteamientos teóricos. El marco teórico que fundamenta la secuencia práctica se asienta en las principales líneas de investigación en Educación emocional, que realzan el valor de los sentimientos y estados afectivos en cualquier ámbito, especialmente en el educativo. También desde la Didáctica de la Literatura se prima la experiencia del alumnado en los procesos de lectura y escritura. Los objetivos iniciales se contrastarán con los resultados obtenidos tras la secuencia, para confirmar la hipótesis inicial en tres sesiones en dos grupos de 1º Bachillerato.

*Palabras clave:* educación literaria; lectura; educación emocional; Educación Secundaria; crecimiento.

## Abstract

This Project aims to evaluate whether the teaching and learning of Literature from an emotional approach towards literacy texts may contribute to the development of the literacy competence in Secondary Education and A Level students; contributing, at the same time, to their personal emotional development. In order to do so, this project combines a theoretical research on literacy education and emotional education with the practical implementation of a series of lesson plans based on said theories. The theoretical framework which underlies this teaching plan is based on the main lines of research on emotional education, all of which highlight the importance of emotions and emotional state in any field, especially in education. Besides, relying on the didactics of literature, the project prioritizes the student's experience in the processes of reading comprehension and writing. The original aims will be compared and contrasted with the results obtained after completing the series of lesson plans to confirm the initial hypothesis during three teaching sessions with two A level groups.

*Keywords:* literacy education; reading comprehension; emotional education; Secondary Education; development.

## Laburpena

Lan honen bidez, hurrengo hau baloratu nahiko nuke: Literaturaren Irakaskuntza-heziketa arlo emozionalaren aldetik, D.B.Hko eta Batxilergoko ikasleen gaitasun emozional literarioen garapenean eragina duen edo ez. Horretarako, heziketa literarioaren teoriaren inguruko ikerketa eta heziketa emozionalaren ingurukoa batzen ditu, eta arlo praktikoa bat ere bai. Alde praktikoa aztertzen duen marko teorikoak heziketa emozionalaren oinarritzko printzipioetan oinarritzen da; hauek garrantzia ematen diote afektibitateari eta sentimenduei. Literaturaren Didaktikaren aldetik ere, ikaslegoaren esperientzia bai irakurketan eta bai idazkeran ere kontuan hartzen da. Hasierako helburuak geroago jasotako ondorioekin konparatuko dira, hipotesiak bermatzeko eta hau Batxilergoko 1o mailako bi taldeko ikasleekin egingen da, 3 saioetan.

*Hitz gakoak:* heziketa Literarioa; irakurketa; hezkuntza emozionala; Bigarren Hezkuntza; haziketa.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
1.1. Educación emocional en Secundaria	13
1.1.1. Introducción a la educación emocional	13
1.1.2. Concepto de emoción	14
1.1.3. Líneas actuales de investigación en emociones. Educación emocional	16
1.2. Relación entre emociones y literatura	22
1.3. Literatura en las aulas de Secundaria	26
1.3.1. Concepto y estado de la cuestión	26
1.3.2. Lectura en Secundaria: hacia una experiencia literaria compleja	30
1.3.3. Escritura en Secundaria: propuesta de escritura creativa	36
1.4. Reflexiones finales	42
<b>2. METODOLOGÍA</b>	<b>43</b>
2.1. El centro y la muestra	43
2.2. Materiales empleados	44
2.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	44
2.3.1. Secuencia didáctica y evaluación de la investigadora	45
a. Secuencia didáctica	45
b. Evaluación de la investigadora de cada sesión	50
2.3.2. Entrevistas al alumnado	50
2.3.3. Cuestionarios	51
2.3.4. Tests	52
2.3.5. Diario de clase	53
2.3.6. Producciones finales	53

<b>3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>54</b>
3.1. Secuencia didáctica y evaluación de la investigadora	54
3.1.1. Evaluación de cada sesión	54
3.1.2. Evaluación final de la secuencia	63
3.2. Entrevistas al alumnado	64
3.3. Cuestionarios	70
3.4. Tests	74
3.5. Otros resultados: diario de clase y producciones finales	86
<b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS</b>	<b>87</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>100</b>
Anexo I. Conceptos teóricos complementarios	100
Anexo II. Materiales empleados durante la secuencia	106
Anexo III. Preguntas para la evaluación de la investigadora de cada sesión	113
Anexo IIII. Entrevistas al alumnado	114
Anexo V. Cuestionarios	115
Anexo VI. Tests	116
Anexo VII. Producciones finales	116

## **LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS EN SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA EMOCIONAL**

### **INTRODUCCIÓN**

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”. De esta manera se expresan J. Delors y otros autores de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno en un informe para la UNESCO, titulado “La educación encierra un tesoro” (1997). Es la finalidad que piensan que la educación posee, por delante de otros objetivos más concretos, y este concepto de la educación, con palabras clave como talentos, capacidades de creación, responsabilizarse de sí mismo y proyecto personal, conlleva una multitud de consecuencias de aplicación educativa que brindan un futuro esperanzador y positivo.

En este trabajo de investigación teórico-práctica se parte de las definiciones de la educación propuestas por este “informe Delors”, para aplicarlas en aulas reales en forma de secuencias didácticas o proyectos de educación literaria y emocional. La literatura y las emociones se consideran aspectos clave para el crecimiento personal del alumnado, para el “desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso (...) sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso” (1997, 7). Ambas contribuyen a esa misión enunciada al comienzo de apreciar talentos y capacidades, es decir, a una “estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción” (1997, 15).

El mismo Delors, en otro documento titulado “Los cuatro pilares de la educación” (2013), apunta esta idea:

“Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas,



fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser.” (2013, 104)

La pregunta de investigación que se propone al inicio de este trabajo es *si la enseñanza-aprendizaje de la literatura desde un acercamiento emocional a los textos literarios mediante la lectura y escritura puede contribuir al crecimiento afectivo personal del alumnado adolescente en la ESO y Bachillerato*. Se entiende como acercamiento emocional a los textos la idea de colocar en el centro del aula y de la secuencia que se ha diseñado en el trabajo la experiencia emocional de cada alumno y alumna, de manera tanto individual como grupal. Y se entiende como crecimiento afectivo personal del alumnado un mayor y mejor conocimiento de uno/a mismo/a y de los demás, un acercamiento positivo a los textos literarios y a la asignatura, conexión con ellos por el componente emocional, mejora de las relaciones sociales en el aula, etc. Este crecimiento personal se tratará en la primera parte teórica de este trabajo, y se vive, comenta y valora en los apartados siguientes que ponen en práctica una experiencia educativa diseñada teniendo en cuenta unos presupuestos teóricos, unos objetivos y unos resultados esperados.

En general, la pregunta que centra este trabajo será la siguiente:

*¿Se puede contribuir al crecimiento afectivo personal del alumnado adolescente mediante un proyecto de lectura y escritura de textos literarios?<sup>1</sup>*

El trabajo parte de la hipótesis de que la literatura, por su componente emocional, tiene muchísima potencia para conectar con los temas más humanos en cualquier etapa de la vida, y en especial en la adolescencia, época de profundos cambios en todos los niveles de la persona, sobre los que es necesario reflexionar. Creo que la recepción, comprensión, interpretación y creación de literatura pueden ser instrumentos valiosos para que el alumnado sienta, piense y actúe en cuestiones de su propio desarrollo afectivo (desarrollo personal, autoconocimiento, conocimiento de los demás, conocimiento del mundo, empatía, madurez, escucha, comunicación como

---

<sup>1</sup> Tras esta pregunta subyace una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un “redescubrimiento” de la realidad, y una idea de que la educación literaria y la educación emocional son un mismo camino hacia ese redescubrimiento, al hilo de lo que proponen Enrique Riquelme y Felipe Munita (2011) en “La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional”.

aprendizaje continuo, identificación con un personaje literario, etc). Esta hipótesis se basa en un marco teórico que da importancia a las emociones, considerándolas como centrales en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir. Se comentarán en el apartado teórico las líneas principales de investigación en el campo emocional (Paul Ekman, Howard Gardner, Daniel Goleman, Rafael Bisquerra, etc.), desde sus orígenes a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, porque amplían el concepto de inteligencia entendido como alto nivel intelectual, y lo adaptan de distintos modos al desarrollo humano.

Esta hipótesis también queda reforzada por algunas ideas de escritores literarios como Borges, que afirma que “el sentimiento es el único vehículo para llegar a la esencia de la literatura” (Altamirano Flores, 2013, 237). Por tanto, el interés del tema es compartido por referentes internacionales en el ámbito de la educación y la Didáctica de la Literatura. La idea novedosa que configura el trabajo es que cada alumno/a, relacionándose con los textos de la secuencia didáctica que se plantea, realice un “viaje interior”<sup>2</sup> de conocimiento personal y de los demás a través de los textos literarios que reciba y escriba, de forma que la literatura le ayude a descubrirse y conocerse a sí mismo/a.

La enseñanza-aprendizaje de la competencia literaria se realizará a través de una secuencia didáctica de lectura y escritura cuyo centro será la relación que surja entre el alumnado y los textos literarios. La secuencia podría quedar integrada en un proyecto de trabajo de mayor duración. Es esta metodología la que se considera óptima para el fin propuesto, porque el trabajo se plantea como “un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas a través de la implicación del alumno en los procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Sánchez, 2013, 1).

En general, esta investigación nace de la necesidad de actualizar la educación lingüística y literaria en el contexto de asignaturas como Lengua castellana y Literatura o Cultura Audiovisual, con el fin de sembrar en el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato el gusto por la literatura en particular y por el lenguaje en general, en

---

<sup>2</sup> Término tomado del informe de Delors de la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, más concretamente del capítulo “Los cuatro pilares de la educación”.

todas sus manifestaciones, orales y escritas, de manera que el objetivo sea educar en la competencia lingüística y literaria. Se plantea para ello un nuevo enfoque o planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de los textos, literarios o no literarios, que no solo centra su atención en la competencia lingüística del alumnado adolescente, sino que atiende también a su competencia emocional y social como pilar fundamental para el aprendizaje y, sobre todo, para su crecimiento personal global.

Por ello, los objetivos generales del proyecto son la competencia lingüística y la competencia emocional, es decir, se persigue formar a lectores y escritores competentes, que sean capaces de conocer y expresar sus emociones, de interactuar de forma constructiva con otras personas, y de crear productos literarios de calidad lingüística y humana.

Los objetivos más específicos son básicamente dos:

1. Que el alumnado desarrolle la competencia lingüística y literaria, es decir, que comprenda e interprete mejor los textos que recibe y se acerque a ellos con mayor interés y motivación, desde una perspectiva emocional, desde su propia experiencia vital e intereses particulares; y que cree textos propios a partir de la comprensión e interpretación de otros textos.
2. Que el alumnado reflexione y desarrolle su competencia emocional, que conozca y exprese sus emociones e interactúe con sus compañeros/as a través del contacto con los textos y con las expresiones artísticas.

<b>Objetivo 1: COMPETENCIA LITERARIA</b>	Desarrollar la competencia lingüística y literaria mediante la comprensión e interpretación de textos y con un acercamiento más positivo, desde una perspectiva emocional, desde su propia experiencia vital e intereses particulares.
	Desarrollar la competencia lingüística y literaria mediante la creación de textos propios a partir de la comprensión e interpretación de otros.
<b>Objetivo 2: COMPETENCIA EMOCIONAL</b>	Reflexionar y desarrollar la competencia emocional mediante el conocimiento y expresión de emociones y la interacción con los/as compañeros/as a través del contacto con los textos y con las expresiones artísticas.

La trascendencia de este tema es considerable, ya que no solo repercute al aprendizaje de la literatura en las aulas, sino que tiene un alcance social, porque el desarrollo afectivo personal del alumnado adolescente influirá en cómo vive y se relaciona con los demás en su futuro más cercano.

Tras elaborar la propuesta teórico-práctica, aplicar la secuencia didáctica que presente los textos desde una perspectiva emocional y recoger los datos en el periodo de prácticas en un instituto de Educación Secundaria, se espera, en primer lugar, una valoración positiva del alumnado del modo de trabajo con los textos en este proyecto, porque le habrá ayudado a reflexionar sobre temas importantes, porque habrá conectado con él en algún momento y porque le habrá hecho sentirse activo y creador de un producto valioso. Es decir, se espera que este método de enseñanza-aprendizaje sea cercano y enriquecedor para su formación tanto lingüístico-literaria como personal.

Además de su valoración subjetiva, se espera encontrar en un test final mejores resultados en cuanto a la expresión de emociones sobre temas literarios y humanos en el contexto del aula. Estos resultados quizá se puedan percibir ligeramente, pero el objetivo sería validar el método y el trasfondo de secuencias didácticas como la que se presenta en este trabajo para continuar diseñando más propuestas educativas que sigan la misma línea y para ampliar sus miras.

Por otra parte, se espera que el profesorado sienta este proyecto como útil para el desarrollo de las clases, por la riqueza añadida que supone de cara a la formación y educación literaria del alumnado, por la propia educación en valores y la reflexión a la que contribuye, y por la influencia positiva que puede tener también a nivel social.

En los apartados que siguen en este trabajo se atenderá a los aspectos de la educación literaria y de la educación emocional que se encaminen hacia la misión planteada al comienzo, es decir, hacia la realización plena de la persona, hacia su crecimiento personal global, para después diseñar un ejemplo de aplicación práctica que puede ser revisado y completado, pero que se inspira en esta filosofía de la educación.



## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Educación emocional en Secundaria

#### 1.1.1. Introducción a la educación emocional

En primer lugar, en este trabajo entendemos las emociones, los sentimientos y los afectos como una facultad esencial en el ser humano que se desarrolla fuertemente en la adolescencia, por encima de otras facultades, como la cognitiva. Pero el desarrollo emocional personal no implica crecimiento *per se*. Para que verdaderamente lo sea, la familia y la escuela poseen un papel muy destacado, por lo que deben asumir responsabilidades y formarse para ello.

Si comenzamos a tratar las emociones y la educación emocional, puede surgir cierta confusión entre varios conceptos, como *inteligencia emocional (IE)*, *competencia emocional* y *educación emocional*. Con el propósito de aclarar cuestiones terminológicas, Rafael Bisquerra y Nuria Pérez Escoda aportan definiciones que arrojan luz sobre el contexto. La IE se presenta como una construcción hipotética que procede del campo de la psicología, que se puede compartir o no, pero que no interesa en este trabajo por su especificidad. Lo que sí resulta de interés es la región que comparte la IE con el ámbito educativo, que son las competencias emocionales, de común acuerdo entre la comunidad investigadora. Para los autores, “la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, 74). El desarrollo de estas competencias emocionales, subdivididas de diversas formas, tendría lugar en la escuela, de modo que la educación emocional queda definida como un

“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales.” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, 75)

Una vez delimitado el campo de la educación emocional, y definidas las competencias emocionales, es preciso resolver qué interpretamos al hablar de *crecimiento afectivo personal adolescente*. Para ello, seguimos a autores referentes en el ámbito emocional que, con sus múltiples categorías y denominaciones, marcan un

panorama general de las competencias emocionales clave que intervienen en el crecimiento afectivo adolescente (las clasificaciones de algunos autores se encuentran en Anexo I). Este crecimiento consistirá, por tanto, en potenciar y experimentar dichas subcompetencias como el conocimiento personal, la motivación y la empatía en las vivencias propias del alumnado adolescente, de forma que cada uno y cada una vayan ganando en riqueza y variedad emocional.

Se observa aquí que, con matices y posibles variaciones, la competencia emocional de una persona se basaría en ciertas subcompetencias, dirigidas hacia la propia persona (mirada interior) o hacia los demás (mirada exterior), que se pueden gestionar, porque suponen un “proceso activo, personal, concreto de cada momento de la vida” (Hue, 2016, 41).

Una vez aclarada una parte del título del trabajo de investigación, podemos pasar a desarrollar el concepto de emoción en las diferentes líneas de investigación actuales, para ir concretando los rasgos de un proyecto de educación emocional que pueda realizarse a través de textos literarios.

### *1.1.2. Concepto de emoción*

Las emociones humanas son un aspecto esencial de la naturaleza humana, aunque durante décadas quizá no se les prestó la atención que merecen. Diversos autores desde la psicología y la neurociencia han venido desmintiendo que la emoción solo sea un estado afectivo, entendida como la parte complementaria al aspecto cognitivo (con la habitual distinción entre razón y emoción, en la que la segunda siempre tiende a ser lo irracional, lo desechable).

Por ejemplo, Rodolfo Bächler y Juan Ignacio Pozo, entre otros, se preguntan por la separación entre los procesos cognitivos de aprendizaje y los afectivos y emocionales. Intentan explicar el fracaso de algunos procesos de aprendizaje achacándolo a esta división:

“Una posible razón de este estado de cosas es que concebimos la educación como un fenómeno escindido de los afectos, de modo que creemos que por un lado se siente y por otra parte, como una cuestión completamente distinta, se enseña y se aprende.” (Bächler y Pozo, 2016, 313)

Ambos autores afirman la unidad en el cerebro humano, que integra lo afectivo y lo cognitivo. Estos autores defienden, apoyados en la neurociencia, la psicología y la filosofía, que las emociones tienen realmente un valor cognitivo, y que, de hecho, son información muy valiosa para la persona (Bächler y Pozo, 2016, 313).

Desde esta premisa, se entiende que

“los fenómenos que popularmente reconocemos como ‘emociones’ son *gestalts* resultantes de la integración de estados afectivos nucleares y procesos de categorización conceptual que dan sentido a la experiencia” (314).

Esta podría ser una primera definición de la emoción, como un acercamiento al tema, que pone de manifiesto que lo que entendemos por emoción no es algo puro, sino un “todo” organizado que significa más que la mera suma de sus partes (*gestalt*). Los estados que consideramos cognitivos (percepción, aprendizaje) y afectivos (emociones, sentimientos) se integran en el cerebro, dando lugar a una experiencia mental. Esta idea es muy relevante para la innovación educativa, puesto que abre el camino a la mejora y el progreso de la gestión de emociones a nivel individual como docentes y con el alumnado en sus procesos personales y de aprendizaje.

Como señalan autores de disciplinas distintas, la división entre razón y emoción ha sido tajante durante décadas, considerando que por un lado se siente, y por otro se conoce. Pero esta dicotomía no se corresponde con la práctica. Por ejemplo, desde la Crítica literaria actual, se comparte que “descartar el sentimiento para la comprensión del psiquismo humano implica efectivamente fragmentar de modo arbitrario la unidad de la vida psíquica como manifestación absoluta del espíritu” (García Berrio y Hernández, 209). En el siguiente apartado, se amplía la relación establecida entre las emociones y la literatura.

Desde la filosofía, Ingrid Vendrell Ferrán ofrece un recorrido de la investigación en emociones en la historia de la filosofía, y razona que las emociones y las cogniciones se necesitan mutuamente para la comprensión del mundo (2009, 236).

También desde la psicología se mantiene que las emociones no son “acompañantes” de los procesos cognitivos, sino que participan directamente en la producción de conocimiento y tienen un valor cognitivo real. Tampoco se entiende el aprendizaje como un proceso únicamente afectivo, sino que combina e integra lo



cognitivo y lo emocional (Bächler y Pozo, 2016). Para Goleman, “el CI [cociente intelectual] y la inteligencia emocional no son conceptos contrapuestos sino tan solo diferentes. Todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción” (1995, 77).

Por su parte, la neurociencia demuestra que un modelo que integre emoción y razón “al servicio del crecimiento personal” se basa siempre en una actividad cerebral “global, gracias a asambleas dinámicas y temporales” (Orón, 2017, 96). También el neurólogo Antonio R. Damásio establece un vínculo directo en el cerebro entre los impulsos, emociones y sentimientos y la toma de decisiones. Suzanne Keen lo cita directamente: “the treatment of emotions and rationality as separate and dichotomous features of our experience has been challenged in recent decades” (Keen, 2006, 212). También Goleman menciona a este neurólogo, en referencia a su averiguación de que “los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades de la lógica” (Goleman, 55).

Hemos integrado los conceptos de emoción y razón, y hemos visto que el correcto funcionamiento vital de cada persona, en todas las situaciones, necesitará de la armonía de la inteligencia racional y de la emocional. Pero queda ofrecer alguna definición o caracterización del término, que permita avanzar por qué consideramos la educación emocional de necesaria inclusión en la Enseñanza Secundaria, con grandes consecuencias a nivel personal, profesional y educativo.

### *1.1.3. Líneas actuales de investigación en emociones. Educación emocional*

Las líneas investigadoras que afrontan el tema emocional son variadas, y constituyen una necesidad para la investigación de la educación emocional, que necesita bases neurocientíficas, psicológicas y filosóficas para desarrollar medios efectivos de educación emocional que realmente contribuyan a mejorar la enseñanza del alumnado y que se encaminen hacia su crecimiento personal integral.

De acuerdo con Orejudo y Planas, a pesar del crecimiento y difusión de la educación emocional a través de vertientes diversas, se necesitan actualmente

“propuestas integradoras” que lleven “a no construir una ciencia y una práctica de contraposición sino de explicación global del ser humano” (10). Ambos autores consideran que “es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrada no solo en la “parte” cognitiva, sino también en la emocional y social”, respondiendo a las necesidades reales de la escuela actual (10). No es que la inteligencia, o mejor, la competencia emocional haga al profesorado capaz de todo, pero, afirman Orejudo y Planas, “sí es una competencia clave en su evolución, crecimiento y expansión” (17). Por tanto, para atender de forma óptima las necesidades de la escuela y el alumnado, es necesario ser competente emocionalmente. ¿Sabemos qué es eso? ¿Sabemos dar respuesta a todas las posibilidades y talentos del alumnado? ¿Sabemos atenderle en sus necesidades reales, cuando están originadas por una causa emocional?

Recorremos ahora las líneas de investigación en emociones predominantes para desarrollar aplicaciones educativas coherentes con sus bases teóricas. Comentaremos brevemente las ideas en cuanto a la emoción desde Paul Ekman (1994), pasando por Gardner (1987), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bisquerra (2007), así como algunas líneas más novedosas o recientes, para conectar esta teoría emocional con la Literatura y su didáctica (se encuentra información más pormenorizada en el Anexo I).

Por su parte, Paul Ekman, psicólogo pionero en la investigación sobre las emociones, muy destacado en el ámbito académico y uno de los mayores expertos en la expresión de emociones, abarca la relevancia de las emociones en su obra *The Nature of Emotion* (1994). El psicólogo aporta una importante definición base sobre las emociones:

“Emotions are neither concepts nor things nor terms in a language. They are complex narrative structures that give shape and meaning to somatic and affective experiences (...) whose unity is to be found neither in strict logical criteria nor in the perceptible features of objects, but rather in the types of self-involving stories they make it possible for us to tell about feelings.” (37)

Tras sus investigaciones, que evidenciaron el papel adaptativo de los emociones, numerosos estudios dieron cuenta del papel que los sentimientos y estados afectivos desempeñaban en los procesos mentales, siendo uno de ellos el

aprendizaje. Howard Gardner, con su publicación de *Frames of Mind* (1987), aportó un concepto operativo, el de multiplicidad, que permitió desarrollar su teoría de las inteligencias múltiples (IM). Así, Gardner amplió la noción de talento, invitando a identificar y cultivar las habilidades y dones naturales, por sus implicaciones educativas resumidas en esta cita que recoge Goleman: “Para que la escuela proporcione una educación en las habilidades de la vida es necesario alentar a los niños a desarrollar todo su amplio abanico de potencialidades y animarles a sentirse satisfechos con lo que hacen” (1995, 70).

La teoría de las IM ha tenido una enorme repercusión en el ámbito educativo, porque amplía el concepto de inteligencia, y considera que las distintas formas de inteligencia humana, entre las que se encuentran las que se han considerado tradicionalmente, potencian a la persona, la impulsan. Entonces, la tarea de la escuela es el desarrollo integral de las personas a través de sus múltiples inteligencias. Esta pedagogía robustece el aprendizaje, porque lo concibe en un sentido amplio y tiene en cuenta las capacidades y puntos de partida del alumnado. Como apunta Goleman, “esta visión multidimensional de la inteligencia nos brinda una imagen mucho más rica de la capacidad y del potencial de éxito de un niño que la nos ofrece el CI” (1995, 68).

Desde esta teoría han surgido muchas interpretaciones y continuaciones. Por ejemplo, Salovey y Mayer (1990) reflexionaron sobre el modo de aportar más inteligencia a esa “inteligencia emocional”, como constructo cognitivo. También la teoría de Gardner ha tenido desarrollo posterior hacia el ámbito de la espiritualidad, no entendida en sentido confesional, sino entendiendo la interioridad humana. Ejemplo de ello es Francesc Torralba, que propone la “inteligencia espiritual” como una inteligencia más dentro de la teoría de Gardner, y sostiene que “en el ser humano, más allá de su vida exterior, existe una vida interior que es consecuencia directa del cultivo de la inteligencia intrapersonal y de la espiritual” (2011, 15).

En 1995, Daniel Goleman publicó su obra *Inteligencia Emocional*, que marcó la expansión del concepto. Goleman reflexiona sobre la “torpeza emocional” (11) de la población en general, que genera una crisis emocional colectiva con graves consecuencias en la vida ciudadana, a nivel individual y colectivo. En este contexto, define la inteligencia emocional como una oportunidad de sacar el máximo

rendimiento al potencial intelectual dado por los genes. De hecho, el objetivo de su libro es “dotar de inteligencia a la emoción” (14), colocando a las emociones en un lugar central “en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir” (15).

Las ideas de Goleman sobre la inteligencia emocional son realmente útiles en el ámbito de la educación, más allá de su trasfondo neurológico o psicológico, porque la adolescencia constituye el periodo esencial de formación de las competencias emocionales. Así, Goleman afirma que “La infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (16), e invita a no dejar a la suerte del desarrollo humano o de las circunstancias vitales la educación emocional de niños y adolescentes, sino a “reconciliar las aulas a la mente y al corazón”.

También en España las emociones y la educación emocional han hecho florecer propuestas innovadoras y relevantes en las dos últimas décadas<sup>3</sup>. Un ejemplo de estas innovaciones es Rafael Bisquerra, que define las emociones como “reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial” (2016, 21). Rafael Bisquerra y Nuria Pérez Escoda, tras revisar propuestas variadas que presentan qué son las competencias emocionales, aportan una definición: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2007, 69). Al margen de la denominación, cambiante según los autores, vemos de nuevo el auge de considerar las emociones de la persona para su desarrollo y bienestar. Y en la adolescencia, ese proceso de desarrollo es más, significa crecimiento.

Para el verdadero crecimiento, Goleman propone una educación integral del alumnado en la escuela, que no se ciña a una educación práctica, técnica. Propone, en este sentido, un concepto que en castellano se traduce como “flujo”, como un estado que “representa el grado superior de control de las emociones al servicio del rendimiento y el aprendizaje” (145-146). Tener en cuenta este concepto presenta un

---

<sup>3</sup> De todos modos, tal y como detalla Miriam Prieto (2011), los estudios que versan directamente sobre la vida emocional en nuestro país todavía no han madurado el concepto que del ser humano albergan, por lo que se necesita más investigación para encaminar la educación verdaderamente al crecimiento emocional, y no concebir este como un añadido de los objetivos más racionales, cognitivos o intelectuales. Algunas otras innovaciones docentes se incluyen en Anexo I.

nuevo modelo educativo que se centra en el proceso y no tanto en el fin, no porque alcanzarlo no sea importante, sino porque se llegará mejor a él si centramos las energías y los esfuerzos en aprender y disfrutar durante este proceso. Goleman ejemplifica esta idea con un estudio que se llevó a cabo con artistas, descubriendo que los que habían sentido este “flujo” eran verdaderos pintores después.

Más adelante se comentará este mismo tema de la educación no técnica, al hilo de las ideas de Pérez Guzmán en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de Literatura. Por tanto, existen dos ejes o formas de concebir la educación: orientada a conseguir unos objetivos, unos fines bien marcados que el alumnado debe lograr, o por el contrario, la educación que “abre nuevos caminos” (Goleman, 1995, 149) y que fomenta crecer como persona a nivel global, en la escuela y en la vida, no contemplando esos objetivos necesariamente como fines, sino ampliándolos y volviéndolos más complejos.

Este tema ha sido también retomado por autores desde la neurociencia, entre los que podemos destacar a José Víctor Orón. El autor propone una mirada integradora a la enseñanza secundaria, proponiendo que las emociones se encuentren “al servicio del crecimiento personal”, y afirma que este modelo integrador “muestra que la persona es un sistema en relación y que lo que somos, lo somos por la calidad de nuestras relaciones” (2017, 96). También desde la psicología se atiende a abrir las puertas a una educación no técnica, y autores como Octavi Planells defienden la curiosidad como motor de equilibrio y bienestar emocional (2012, 116). De hecho, el propio Jacques Delors reflexiona sobre cuál debe ser la relación entre el alumnado y sus aprendizajes: “complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales” (2013, 106).

Por tanto, no podemos atender solo algunas partes de la persona, somos realidades complejas que con experiencias y relaciones interpersonales concretas vamos abriendo un camino vital que es preciso ir conociendo, a todos los niveles. La adolescencia tiene unas peculiaridades que la convierten en una etapa única para crecer y aprender, pero será necesario conocer bien a los y las adolescentes, para adaptar correctamente aquello que se enseña a quien se enseña, con sus intereses y preocupación más esenciales, que concurren en la búsqueda de identidad.

Los aprendizajes en la escuela no pueden ser entonces el elemento central, sino que ese puesto lo ocupará el alumnado. Si se pretende que las materias y contenidos escolares sean significativos, es decir, posean un significado para el alumnado adolescente que entra en contacto con ellos, tendrán que tener una relación con sus vidas, con sus experiencias personales, tendrán que servir para disfrutar y para favorecer relaciones humanas. De este modo, el fin de la educación se actualiza en todo momento, y el aprendizaje se vuelve natural, no forzado, y valioso por sí mismo. Además, por esta vía se puede lograr la coherencia con las actuales leyes educativas, que defienden lo siguiente:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (Preámbulo LOMCE, 2013).

Desde estos postulados, la educación emocional se encuentra al servicio del alumnado, y se desarrollará en las escuelas solo si se comprueba científicamente que es beneficiosa. Entonces, el modelo que propone para la gestión emocional en la adolescencia es en clave de crecimiento personal, centrado en el proceso antes que en resultados más o menos inmediatos. El equilibrio emocional ya no significa solucionar problemas que aparecen, con miras a corto plazo; ese equilibrio se concibe “preguntándonos por cuál es la situación propia de crecimiento en la que se encuentra el joven, que no es un adulto disminuido, sino que cuenta con su singularidad propia” (Orón 2016, 129).

Esta educación emocional, centrada en las personas, no se propone en este trabajo como una asignatura más que añadir al currículo, puesto que se correría el riesgo de convertirla en una materia con unos contenidos a tratar. Y las emociones que vive cada adolescente no se pueden convertir en letra curricular. El interior de cada persona es único, valioso por sí mismo y se renueva cada curso académico, por lo que será necesario ahondar en el cómo de la educación emocional, en cómo se pueden dar procesos de conocimiento personal y social. A este respecto, Èlia López Cassà presenta

una propuesta que consiste en valorar los conocimientos, intereses, necesidades y vivencias en el aula, para suscitar la “conciencia emocional” y potenciar las relaciones entre el profesorado y el alumnado, porque “es allí donde se pone en juego la carga emocional y afectiva” (2012, 46).

Se abre entonces la puerta a un tema clave en la educación emocional, que es el diálogo. Las preguntas favorecen el crecimiento afectivo personal, porque toda pregunta que se formula espera una respuesta, aunque esta no se pronuncie en voz alta. En este sentido, aparecen distintas corrientes que valoran el método dialógico, y al tratar la educación literaria, se comentará una de ellas. El trasfondo es lo esencial: quien pregunta, se encuentra acompañando más adecuadamente, porque tiene más posibilidades de llegar al verdadero tema de la persona, que no está aislado, sino en relación con otras cuestiones; la considera, por tanto, como un todo, confía en ella y siempre verá los sentimientos y los acontecimientos como oportunidades de crecimiento. Queda resumida la labor clave que poseen los y las docentes de Educación Secundaria, que poseen la responsabilidad de dinamizar el crecimiento del alumnado adolescente.

## **1.2. Relación entre emociones y literatura**

Las emociones en la literatura son un elemento fundamental para comprender el sentido completo e integral de las obras. Desde el mundo antiguo, las emociones y sentimientos fueron un tema de gran interés en el estudio de la literatura (Aristóteles, Horacio, Longino, Cicerón, Quintiliano). La “Poética del Sentimiento” se ha ido desarrollando a lo largo de los siglos y cobró importancia con la “Estética de lo sublime” a partir del siglo XVII. Ya se ha mencionado que parte de la Crítica literaria interpretó que las emociones que se encontraban en las obras literarias eran cuestiones independientes de su contenido, pero también se ha mostrado de manera interdisciplinaria la unión necesaria entre elementos racionales y emocionales para comprender al ser humano<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> García Berrio, Antonio y Hernández, Teresa realizan una importante síntesis de la historia del componente estético sentimental de la poeticidad, teniendo en cuenta los antecedentes clásicos, el recorrido filosófico de la Estética del Sentimiento, la posterior Estética de la empatía como corriente de

A partir de la afirmación del componente emocional de la literatura, las obras literarias se plantean como una ficción que es una auténtica mimesis de lo real a través de la fantasía y la imaginación (156-157). En este sentido, P. Ricoeur afirma que el horizonte último de la obra de ficción es la realidad humana, cuyo significado proviene de la relación entre el mundo fantástico creado por el autor y el mundo real. Por ello, la ficción interesa al ser humano, y aporta vitalidad a sus sentimientos, pensamientos y acciones. En general, el discurso literario cuenta con la incorporación del lector en el mundo de ficción que crea, de modo que el lector comparte ese mundo de la novela hasta el punto de vivir las acciones junto con los personajes que aparecen en las páginas. Esta comunicación literaria es eficaz y es posible porque la ficción no es una mera mentira sin relación con el mundo humano real. En palabras de Bermúdez, “la literatura trata sobre la existencia humana” (2010, 153), y posee una fuerte relación con la vida humana a pesar de ser ficción.

La psicología moderna va desvelando cómo las facultades cognitiva y afectiva son esenciales en la vida humana, conectadas entre sí, y ello se ve reflejado a través de las obras literarias. Con esta asociación entre psicología de la emoción y literatura volcada en los sentimientos, se puede entender que las emociones en la literatura no constituyen simplemente una forma de sentir, sino también una forma de pensar.

Con las teorías de la recepción apareció de forma clara la revaloración de la emoción como contenido propio de la obra literaria, tal y como explica Baena a partir de las concepciones de que el sentimiento estructura los relatos literarios y de que el lector contribuye al significado de la literatura (2013, 134-135). Este cambio ha sido denominado “giro afectivo o emocional” y se encuentra presente en la literatura.

Los primeros estudios sobre el tema, muy recientes, fueron llevados a cabo por Suzanne Keen (2007), enmarcados en este “affective turn” como un interés académico general interdisciplinario. La autora puso de manifiesto que “poet and novelist have an immense advantage over even an expert psychologist in dealing with emotion” (2011, 7), porque la experiencia emocional tiene un papel profundo en el desarrollo y comportamiento humanos. De este modo, el giro afectivo refleja el giro cognitivo de

---

la Poética del Sentimiento y la recuperación del elemento emocional en la literatura, con figuras imprescindibles como Dilthey y Max Scheler.



un periodo anterior, y tiene un papel importante en los textos literarios, en los lectores y en los autores. Keen trata el concepto “the affective (re)turn”, que se basa en investigaciones psicológicas que defienden la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de emoción y razón (2011, 22). Añade también Keen los rasgos de este giro afectivo, así como un listado de emociones bastante completo, basándose en las investigaciones de Paul Ekman sobre las emociones.

Por su parte, Patrick Colm Hogan trata el tema de las emociones en la literatura desde una perspectiva similar. Tras argumentar que la narrativa ficcional se encuentra completamente conectada con la emoción (2003), en sus obras más recientes ha defendido que la literatura hace profundizar en la comprensión de las mutuas relaciones entre respuestas emocionales y juicios éticos, y ha establecido la organización emocional de la mente humana explorando emociones como el amor, el dolor, la alegría, la culpa, la vergüenza, los celos, el apego, la compasión y la pena, y encuadrándolos en obras literarias diversas. El autor trata la estructura emocional de las historias, crucial para poder entenderlas (“emotions make stories”). Para Hogan, “stories and works, like incidents, events, and episodes, are inseparable from the operation of our emotion systems and the structures of stories and works are largely incomprehensible without reference to those systems” (2011, 124).

Cuando el lector accede a un mundo de ficción, se produce en él un impacto emocional, y queda movido a la reflexión. Y así, la literatura no entrega emociones, sino percepción de emociones” (Garrido, 29). La literatura no reproduce directamente la realidad pero sí trata sobre la existencia humana, y por ello está íntimamente relacionada con las emociones humanas, siguiendo la línea del crítico Todorov al concebir la literatura como forma de conocimiento además de deleite (citado e Garrido, 28).

Las emociones en las novelas o en los poemas no plasman verdades sobre el comportamiento humano, sino formas de comprender el mundo y la psicología de las personas a través de personajes o de voces ficticiales, que retratan cómo podría desarrollarse toda una acción al sentir y vivir determinadas situaciones y emociones. De esta manera, la literatura abstrae y representa el mundo real, y lo transforma en un

mundo artístico y literario. Así, la unión entre emoción y literatura se hace plena, como explica Baena:

“Due to the emotions it generates, narrative remains a deeply cognitive enterprise, precisely because it touches our emotions in ways which move us to reflection. It does not only provide us with knowledge of the world, but also with the cognitive and emotional resources we need to articulate our sense of ourselves and of the world in which we live” (Baena, 2014, 6).

La literatura desde esta perspectiva de la emoción, vista como estructuradora y fuente de contenido tiene un valor cognoscitivo. Siguiendo las ideas de Hutchinson, “without emotion literature would simple not exist” (71). Para el crítico, “art is made for the experience of emotion” (80), y avanza un paso más al afirmar que “emotion in art is often more intense than it is elsewhere” (84). Los lectores sienten las emociones de la obra y se introducen emocionalmente en las historias porque son testigos de ellas (“witness emotions”); pero además, los lectores son testigos de las acciones de los personajes (“our reading is witness to their witnessing”), por lo que se activan unas emociones incluso más intensas.

El objetivo entonces sería que los textos escogidos en las aulas de Secundaria tuvieran un sentido concreto, puedan ser realmente una ayuda para el alumnado, un significado vital, tal y como proponen investigadoras como Michele Petit (1999, 58) o Guadalupe Jover (2008). También Altamirano Flores (2013, 234) comenta esta relación necesaria existente entre las emociones y la literatura, razón por la cual la educación literaria debería ir, en nuestra opinión, de la mano en todo momento.

De esta manera, el efecto que el texto puede tener en el lector no se puede predecir, puede ser amplísimo, e ir desde el efecto emocional, hasta el crítico y conceptual. Este es el sentido y el beneficio del empleo de textos literarios para el crecimiento personal de la adolescencia, tal y como comenta José Víctor Orón a propósito de su propuesta de una educación emocional integradora: el autor, en una aplicación educativa que atiende las emociones de adolescentes como punto de partida para su crecimiento personal, expone que, desde una perspectiva dinámica, la emoción es una parte de la persona, a la que habrá que atender para potenciar los procesos de desarrollo global en la adolescencia (2017, 129).

Esta perspectiva unificadora de emociones y literatura conduce a la aplicación directa de elementos innovadores en la enseñanza secundaria en la asignatura de Lengua y literatura, a nivel de contenidos y de metodología. Antes de exponer la investigación práctica llevada a cabo, se presenta una investigación teórica sobre la educación literaria como una vía eficaz de la Didáctica de la literatura, y sobre la educación emocional, considerada muy importante en la etapa adolescente.

### **1.3. Literatura en las aulas de Secundaria**

#### *1.3.1. Concepto y estado de la cuestión*

La enseñanza-aprendizaje de la Lengua castellana y de la Literatura en las aulas de Secundaria en nuestro país resulta actualmente una realidad mejorable por múltiples razones<sup>5</sup>. Por ejemplo, la profesora e investigadora Guadalupe Jover apunta que si la competencia literaria es la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover 2010: 29), entonces la escuela ni está enseñando a leer ni está ayudando a consolidar hábitos lectores. Ese es el contexto en que habría que pensar.

Por tanto, el objetivo inicial del que se parte, en la línea del informe Delors y de muchos otros trabajos que incluso parecen utópicos, no se alcanza con los medios que se emplean. Estos medios valoran hoy en día unos contenidos desvinculados de la vida real, de la experiencia personal y de las vivencias del alumnado, y provocan de esta manera un alejamiento de la lectura y la escritura, que quedan desvalorizadas, tomadas como un peso incomprendido. En este sentido, Teresa Colomer (2001) comenta la pérdida de centralidad de la literatura en la escuela en las últimas décadas, en la misma línea en que lo hacen otros investigadores que se mencionan más adelante, y propone un concepto de educación literaria que sí se ajusta a las necesidades individuales y sociales (2001, 4).

El recorrido comenzaría entonces por descubrir los beneficios de la Literatura en el alumnado adolescente, para así encontrar el valor de la lectura y la escritura en la

---

<sup>5</sup> Son muchos los investigadores que comentan las posibles razones de esta “crisis” en Secundaria: motivos históricos o enfoques equivocados han podido establecer unos medios que no se corresponden con los objetivos que se marcan generalmente, que suelen ser los de formar lectores y escritores que sepan leer y escribir en el sentido literario del término, y que adquieran hábitos lectores.

escuela. No se trata de estudiar literatura, poesía en concreto, solo porque así lo establezca la legalidad, o porque sea una tradición socialmente asumida pero no comprendida, sino que aquí se propone leer y escribir porque se consideran actividades valiosas para las personas, por su comunicación emocional e intelectual, todo aquello interesante que pueden aportar a quien lee y escribe. Siguiendo a Roland Barthes, citado en Mendoza, “el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural” (*Le plaisir du texte*, 1974). Ese significado plural es uno de los objetivos de enseñar-aprender la literatura desde un acercamiento emocional.

El objetivo de fondo continuará marcando un horizonte de movimiento, pero quizá habrá que pensar en formular nuevos objetivos más concretos que guíen, poco a poco, el recorrido en las aulas de Secundaria en la asignatura de Lengua y Literatura, para aproximar al alumnado paulatinamente hacia ese objetivo que es, en resumen, su crecimiento personal a través de una materia que coloca a los textos literarios en el centro.

Dentro de estos objetivos a corto plazo, algunos autores hablan de la “desescolarización” de la literatura. Por ejemplo, Ana María Margallo (2012) propone que la literatura ya no se contemple como una obligación escolar, sino que se puede vincular a los intereses y vivencias personales del lector-escritor, de modo que se convierta en una herramienta constante de aprendizaje, y cada alumno y alumna pueda crecer como lector y lectora, disfrutando con la complejidad no solo en la escuela, sino en su vida posterior. Los dos fines de la educación literaria para la autora son el fomento de la lectura y el avance en la interpretación. Ambos objetivos forman parte de la misma realidad, por lo que se retroalimentan y enriquecen mutuamente.

Sobre la situación que vive la literatura en las aulas de Secundaria, lo relevante de las aportaciones de los autores en este trabajo es el camino que abren hacia nuevas perspectivas de educación literaria, hacia nuevos modos de entenderla y, sobre todo, de ponerla en práctica en las aulas. Por ejemplo, Marta Sanjuán (2016) opina que no solo han cambiado en las leyes los conceptos de literatura, sino también el valor social concedido a la literatura. Por ello, el fomento de la lectura como fuente de placer y de conocimiento desde un enfoque historicista se hace realmente difícil de sostener.

Como resulta obvio, aprender Literatura difiere de aprender Historia de la literatura, o “naciones referidas a la literatura” (2016, 159). La primera opción se vincula directamente con una experiencia, con “una manera de leer que forma y transforma al lector, lo constituye o pone en cuestión, le hace ser el que es”.

Sanjuán afirma que las nuevas líneas de educación literaria que tienen como base esta idea de “aprender literatura” –la escritura creativa, la animación a la lectura y los procesos de recepción lectora- han logrado considerables avances en cuanto a las prácticas lectoras de niños y jóvenes, aunque es necesaria una experiencia individual de la lectura que le posibilite una “transformación”, que satisfaga las necesidades e inquietudes del alumnado lector, que le haga crecer personalmente y socialmente y que tenga en cuenta todos los componentes de cada persona. Esto significa concebir la Literatura como una “vía fundamental de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad”.

Con este objetivo claro, se necesitarán unos medios que no se basan en el historicismo ni tampoco en los comentarios de texto, que han resultado otro recurso empleado en los últimos años en el contexto de la clase de Lengua y literatura en Secundaria, y que analiza Felipe Munita (2017) al hilo del nacimiento de vertientes de didáctica de la literatura. El autor también valora que el modelo historicista dejó de responder a las necesidades del alumnado y de la sociedad, y ocurrió lo mismo con corrientes que intentaron dar respuesta a este fenómeno. Pero tampoco los comentarios de texto fueron (ni son) útiles si el fin es la educación literaria, porque, dice Munita, dejan “muy poco espacio para la actividad de construcción de sentido por parte del lector” y no atienden a los factores internos de la enseñanza-aprendizaje de la literatura. En respuesta a estas ideas, Mendoza (2004) aporta un matiz interesante: no es que los enfoques historicistas o estructuralistas sean equivocados propiamente, pero sí han sido y son insuficientes en la enseñanza secundaria.

Algunos de los recursos didácticos que estos autores y autoras consideran equivocados tienen en común un elemento que Pérez Guzmán (2014, 74) resalta al reflexionar sobre la “instrumentalización” de la Literatura en las aulas. Este autor profundiza en el error que supone responder a la pregunta de “¿para qué sirve la literatura?” con acciones prácticas. La función de la Literatura en la escuela no es

utilitaria, sino que “debe abordarse en la escuela como un bien estético cultural al que el estudiante debe acceder de manera directa con la mediación de un docente experto en literatura, sin ninguna pretensión instrumental, práctica” (75).

Una vez presentada la situación respecto a la educación literaria en España y abiertas algunas vías de acción, las preguntas que surgen son: qué aporta concretamente la educación literaria al alumnado adolescente y, si aporta beneficios, cómo se puede promover.

Si la literatura es una experiencia que “regala mundo”, figura el pensamiento, afina la experiencia estética, configura sujetos críticos y brinda la posibilidad de descubrirse y construirse a uno mismo (Pérez Guzmán 2014, 73), los beneficios de la literatura en la escuela no son prácticos ni utilitarios, sino que su valor reside en que inicia una experiencia: “No es eso que pasa, sino eso que *me* pasa, un acontecimiento que se da en el interior de cada uno, que lo afecta de algún modo, que le deja marcas, huellas, rastros, heridas en lo que es, piensa, siente, sabe y quiere” (75).

Tal y como apunta Marta Sanjuán,

“La educación literaria puede contribuir enormemente a los cuatro ámbitos del desarrollo humano mencionados por la Unesco (1996): aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer; aprender a vivir. Para ello, los objetivos o finalidades asignados al aprendizaje literario nunca deberían perder de vista unos fines educativos dirigidos a la formación integral de los niños y los jóvenes, que potencien el papel insustituible de la literatura en su desarrollo emocional, la construcción de su identidad individual y cultural, su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y el pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc. En definitiva, una educación literaria que recupere la dimensión humanizadora que le corresponde.” (2016, 169-170)

En definitiva, este trabajo defiende que la dimensión emocional de la literatura resulta imprescindible si se pretende abordar la educación literaria de niños y jóvenes desde un enfoque humanístico, esto es, desde la perspectiva de cómo la literatura les puede hacer crecer como personas y como individuos pertenecientes a una cultura. En palabras de Sanjuán, “en ese proceso de mirar la realidad a través de la lupa de la literatura aprendemos a bucear en lo más profundo de nuestro ser, a construir nuestra identidad, (...) a dar respuesta a la gran pregunta: ¿qué hago yo aquí?”. Esta visión de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la Educación Secundaria desde una

perspectiva humanística supone un cambio de paradigma, porque concibe la propia asignatura como una plataforma de crecimiento de la adolescencia.

### *1.3.2. Lectura en Secundaria: hacia una experiencia literaria compleja*

La enseñanza-aprendizaje de la lectura en Secundaria es un proceso realmente complejo, que necesita ser diseccionado en partes para ser abordado en toda su riqueza. Como afirma Carlos Lomas, “entender lo que se lee es hoy algo más que interpretar adecuadamente el contenido de los textos impresos en un libro de texto” (2003, 59), por lo que la didáctica de la lectura debe atender correctamente las necesidades del alumnado. Si se piensa que los procesos que vive el lector son esenciales para entender el concepto de literatura y para educar en ella, el espacio que tenga el alumno o la alumna receptores de la literatura deberá ser amplio.

En este espacio amplio para leer, escribir, comentar, analizar, compartir, escuchar... es en el que se pueden favorecer los aprendizajes literarios del alumnado. De acuerdo con Jover, la literatura se debe encontrar presente en la escuela con dos funciones: ayudar a saber “quiénes somos” y ayudar a saber “quiénes queremos ser” (2008, 160). En este punto, la autora afirma que la escuela tiene tres responsabilidades: crear entornos lectores, enseñar a leer literariamente y ofrecer libros que merezcan la pena. Este trabajo parte, por tanto, de un objetivo incumplido por parte de la Educación Secundaria, que actualmente ni enseña a leer ni a consolidar hábitos lectores. Es cierto que la tarea de enseñar-aprender literatura como “abridora” de puertas y caminos, empleando palabras de Jover, es exigente, pero también estimulante y motivadora, porque necesita de las propias experiencias, y llena de esperanza si se armonizan los fines y los medios.

De acuerdo con Lomas, “la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto” (2003, 62), por lo que parece evidente que en los procesos de lectura en las aulas tendremos que integrar al lector, al texto y al contexto, teniendo en cuenta las características de los tres componentes que se comunican. Con este fin, y considerando las claves que ofrece Margallo (2012) para “formar lectores adolescentes con talento”, se van a tratar en este apartado varios conceptos esenciales: la lectura como una experiencia de conocimiento personal, el contagio de la literatura como compañía permanente que dinamiza el proceso de lectura, el término “lector

literario”, algunos modos en que se puede llevar al aula experiencias lectoras satisfactorias y la consecuencia en la relación profesorado-alumnado.

En la experiencia lectora, el componente cognitivo va a ser importante, y el emocional-afectivo, esencial, puesto que la lectura tiene la capacidad de ir conectándose con la propia vida, con los pensamientos y los sentimientos personales. En palabras de Prust (1995), citado por Pérez Guzmán, “cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo”, que le permite apreciar aspectos de su vida en los que quizás no había reparado hasta entonces.

Este sentido de conocimiento personal, de uno mismo, de la propia identidad, es esencial en la adolescencia, tiempo de búsqueda y exploración de esta identidad. Para poder interpretar los textos literarios hacen falta dos requisitos: el primero lo anota Colomer (2001, 6): el “acceso directo a las obras literarias”; el segundo, es una óptica humana personal que permite la valoración, el contraste. Ambos elementos favorecen que la enseñanza-aprendizaje de la literatura se encamine hacia los fines marcados al comienzo: “objeto de conocimiento, instrumento de cultura, fuente de placer”. Colomer cita al francés Lanson (1894) por su contribución a la educación literaria: “no se trata de ‘saber’, se trata de frecuentar y amar”. Se aprecia que los dos verbos “frecuentar y amar” se refieren a aspectos ya comentados, que constituyen al mismo tiempo medios y fines de la educación literaria.

Se propone en este trabajo una vía innovadora de actuación en el aula de Lengua y Literatura en Secundaria, que trata de leer las obras literarias y escribir después con una óptica humana, concretamente, emocional. A partir de esta perspectiva, surgirán otras visiones cognitivas, sociales y morales. Lo esencial será que el propio alumnado sea el sujeto que interpreta, que siente y piensa, que opina, que reflexiona, que vive las situaciones y debe participar, no puede ser pasivo ante lo que ve, lee o escucha, debe dar una respuesta, asumiendo su responsabilidad en el mundo. Todos estos valores puede potenciar la lectura en el aula de Secundaria, en un proceso lento pero constante.

Altamirano Flores apunta un concepto de educación lectora que es el “contagio de la literatura”, y explica que “la literatura no solamente se enseña, sino también se contagia” (232). Ese contagio tiene que ver con la lectura placentera y directa de los



textos, y también con la escritura expresiva y personal, y significa que la escuela tiene una enorme responsabilidad al enseñar literatura. Sin embargo, la clave no reside en el qué, puesto que infinidad de libros de texto no han resuelto la manera efectiva de hacerlo, sino que se encuentra en el cómo, en la manera de contagiar la literatura como paso previo a enseñarla-aprenderla. El mismo Altamirano expone que “la sensibilidad estética puesta en escena debe ser la brújula de la educación literaria” (2013: 234).

Muchos autores dedicados a la didáctica de la literatura valoran la formación del “lector literario” y reducen el peso otorgado al aprendizaje de la literatura como contenidos. Mendoza, que define la educación literaria como “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (2004, 4). El autor resalta el hecho de concretar los aprendizajes del alumnado, de modo que sean significativos y comprensibles. Añadimos que un modo de provocar estos aprendizajes significativos puede ser conectar los aprendizajes con la propia experiencia vital y ponerlos al servicio de la sociedad y de las relaciones con las personas. El medio para ello podría ser un acercamiento emocional a la literatura, una transformación interior del alumnado a nivel de apreciación crítica y profunda de la realidad, y también de autonomía e incluso autoestima.

Ese “lector literario” necesita una formación literaria que el mismo Mendoza concreta con el concepto de “intertexto lector”, entendido como la “activación de unos determinados conocimientos en respuesta a los estímulos textuales” (2001: 96). Su ampliación significa el enriquecimiento de la experiencia literaria y la complejidad de las conexiones establecidas. Es a través de la comprensión e interpretación personal de los textos literarios por donde se puede descubrir el valor de la literatura en cada adolescente en Secundaria; y se irá reconociendo con mayor facilidad e intensidad este valor cuanto mayor sea el intertexto lector (Gilardi, 2011, 72).

El objetivo final sería “la progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los alumnos, un saber leer literario que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego en sus lecturas libres y personales”.

Un modo de lectura “literaria” se plantea en el trabajo de Riquelme y Munita, en el que se aporta un término interesante: la “arquitectura de ficción”. Se trata de un “proceso mediante el cual un texto literario se construye, y luego cómo este es reelaborado en la actividad de recepción propia del acto de lectura” (2011, 272-273). Esta reelaboración tiene que ver con la *empatía* con los personajes. Partiendo de que “toda ficción literaria es una inmersión en el individuo”, de acuerdo con los autores, se trataría de fomentar un “contacto intensivo con la literatura” para reconocer estados emocionales en los demás y en uno mismo. De esta manera, educando “arquitectos de ficciones”, estaríamos añadiendo un valor a la enseñanza-aprendizaje de la literatura; las lecturas diversas del alumnado y las consideraciones personales humanizan la literatura recibida, y le dan un sentido propio que la obra, por sí misma, no tiene.

En este sentido, Riquelme y Munita proponen un método de “alfabetización emocional” en el aula: la lectura mediada a través de diversas estrategias. Esta lectura mediada se propone también en este trabajo, a través de una tertulia literaria, como un método eficaz y muy productivo de crear “impacto” en el lector adolescente a todos los niveles, según el texto literario escogido y las actividades que se diseñen en cada momento (impacto cognitivo, emocional, social, moral, etc). Tal y como afirman los autores, la lectura mediada en general favorece la empatía, las competencias emocionales y también conductas prosociales, de manera de que “los procesos afectivos se sitúan y se comprenden en contexto, forman parte del día a día de un grupo” (274-275).

Este camino de innovación pedagógica y educativa se puede realizar en forma de proyectos de trabajo, con las ventajas que esta metodología posee, bien explicadas por Camps y Colomer. La clave, explican ambas autoras, reside en el “desarrollo de las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente” (Camps, 2012, 35), la “conexión entre recepción del texto y elaboración del discurso sobre el texto, entre la interpretación y los conocimientos que la hacen posible” (Colomer, 2001, 17). A partir de esta enseñanza-aprendizaje integral, puede aparecer el sentido de los textos literarios, se puede aprender a leer en relación con la propia vida, se construye el significado personal, la valoración, la subjetividad y la complejidad, no solo de las

obras, sino también de la lectura de cada obra (Jover), para ir descubriendo la relación entre la literatura y el mundo (Felipe Zayas, 2011, 3). Este es el “aprendizaje heurístico” del que hablan algunos autores (María González y María Teresa Caro): “basar la adquisición de conocimientos en el descubrimiento personal, estimulado por un clima de cooperación con sus compañeros y profesores” (7).

El método que se propone en este trabajo como óptimo para caminar hacia los fines marcados es la tertulia literaria dialógica, creada por Ramón Flecha en 1980 -“La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada sino colectivamente compartida” (Flecha, 1997, 50). El concepto del dialogismo, tanto interno como externo, y todo su valor en la literatura y en la educación literaria, proceden de Mijaíl Bajtín, tal y como apunta Vargas Manrique. El autor explica que

“Ser significa comunicarse, ser significa ser para otro y a través de otro para sí mismo [...] mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos de otro o ve con los ojos de otro.” (2009, 34)

Consol Aguilar define la TLD como “una experiencia que genera transformación cultural, social y personal, desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto” (2013, 95). Este aprendizaje dialógico se promueve “aprovechando el enriquecimiento constante que producen las interacciones y el diálogo”, donde “la lectura cobra significado y sentido”, porque “el conocimiento que se genera va más allá del saber y del hacer, avanza en el saber ser y compartir, trascendiendo lo cotidiano” (2013, 96). Aguilar y otros autores añaden un avance relevante:

“La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones de lectura, más diversas (dentro y fuera del horario escolar) e invitando a participar a más personas, y más diversas.” (2010, 33)

Por tanto, desde un método que fomenta el diálogo y las interacciones personales, el fomento de la lectura es natural y contextualizado, porque alcanza un sentido para las personas que dialogan sobre los textos literarios, y se vuelve más estimulante no solo en el entorno escolar, sino que es más sencillo que se traslade al extraescolar y continúe en la vida adulta.

En este punto, las tareas y roles del docente cambian. El docente es “mediador” (Munita, 2017), “monitor de procesos” (Riquelme y Munita, 2011) o “mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador” (Mendoza, 2004). Claudia Bolívar y Aurora Gordo van más allá y afirman con contundencia que

“El maestro debe ser un provocador permanente que planea procesos de lectura que impliquen la argumentación y la crítica, de manera que permita al estudiante ejercer su creatividad, argumentación, interpretación y producción.” (2016, 204)

Por tanto, no se trata tanto de leer para reconocer conceptos teóricos, sino de ir adquiriendo la competencia literaria con la lectura progresiva de textos significativos y adaptados a la edad, madurez y formación del alumnado. Isabel Solé reconoce que la importancia que se otorgue al alumnado como lector revierte en claro beneficio en todos los sentidos posibles, porque el alumnado se involucra más y las visiones y respuestas son más personales y globales.

Aparece aquí una perspectiva que confía en las posibilidades de cada alumno y alumna y que les impulsa con la lectura a llegar a destinos que no se encuentran fijados ni marcados, sino por recorrer y descubrir. Galván propone las lecturas críticas, cercanas a la experiencia vital, de dos modos complementarios: “hacia dentro del texto literario, y hacia fuera” (547). Para Galván, el objetivo de la educación literaria debe ser “formar lectores con interés y capacidad crítica”, de modo que puedan leer cualquier obra y puedan desplegar su creatividad, imaginación e incluso civismo (2004).

Se puede ir apreciando que la conexión entre la lectura y el desarrollo personal es “indisoluble” en un doble sentido, según Sanjuán y Senís, porque

“el lector aporta a la lectura todo lo que es, su experiencia vital y lectora, sus herramientas cognitivas y emocionales, tanto conscientes como inconscientes; y el texto literario afecta e incluso transforma al lector, la lectura se convierte en una experiencia similar a la experiencia vital.” (2017, 13)

Por ello, la presencia de la lectura en el aula de Secundaria a través de estrategias diversas se considera necesaria y muy beneficiosa, especialmente en la etapa adolescente de búsqueda de la identidad personal. Son precisas ciertas pautas para el fomento de la lectura no solo dentro del aula, sino de modo que esta pueda salir fuera y proponerse en espacios extraescolares.

Con estas claves y otras pautas que se han ido recogiendo en este trabajo, el objetivo sería crear metodologías de lectura en el aula y diseñar modelos de secuencias didácticas o proyectos de trabajo, según los textos literarios que se escojan, que contribuyan sustancialmente a desarrollar los objetivos marcados de formar y consolidar un hábito lector y profundizar en las lecturas. El gusto por la lectura y su acercamiento positivo se encontrará favorecido por el modo de trabajo en el aula, siendo un acompañante constante en los procesos de lectura, tanto individual como grupal.

### *1.3.3. Escritura en Secundaria: propuesta de escritura creativa*

También la escritura es esencial para una formación personal global del alumnado, aunque suele generar problemas de desarrollo en el aula, por distintos motivos (puede resultar difícil motivar al alumnado para que escriba, los escritos suelen ser mecánicos, distanciados de las experiencias vitales, existen carencias en la formación lingüística y literaria del alumnado que le dificultan comenzar a escribir, etc).

La creación literaria en el alumnado adolescente puede ser un medio que contribuya a su crecimiento personal, porque se puede ir forjando como un hábito personal que se traslade al ámbito extraescolar. Al hilo de esta idea, Obed González Moreno (2009, 15) afirma que “la creación literaria en la escuela secundaria facilita el reconocimiento interior en el alumno”, “sirve como un conducto de estabilidad emocional y un escudo para los pensamientos inútiles y es “un medio para la inventiva y el despojo de conductas inadecuadas para las relaciones humanas, una lámpara para reconocer el interior del individuo y un vehículo hacia la higiene mental”.

La escritura forma parte de la educación literaria porque contribuye a los fines y objetivos que marca como corriente de la didáctica de la literatura, pero lo cierto es que, como arte, los límites no se encuentran marcados, y el desarrollo de talleres de escritura en el aula de Secundaria puede comportar cientos de gratas sorpresas que contribuyan al crecimiento afectivo personal del alumnado adolescente.

Varios autores reunidos en un foro de renovación de la pedagogía de la escritura comentaron distintas propuestas de escritura creativa, teniendo en cuenta

sus rasgos más esenciales en el campo de la educación literaria. Destacan entre estos autores Gustavo Bombini, Matilde Frías o Beatriz Helena Robledo. De acuerdo con sus ideas, uno de los grandes valores a tener en cuenta en la educación de la escritura es que rompa con la rigidez que muchas veces se achaca a la escuela y también al acto de escribir, que “deja de ser privilegio de pocos y pasa a ser derecho de muchos” (6). Se fomenta con ello que el alumnado “se relacione con el lenguaje de manera espontánea, confiada y gratuita”, y que no solo se conciba como un acto solitario, sino que tiene también una dimensión social relevante. A partir de la escritura de textos (narrativos, poéticos o de otros géneros) se pueden potenciar las relaciones interpersonales, que de hecho, mejoran de manera natural.

Por tanto, el concepto que aquí se presenta de escritura creativa no posee la función de amenizar las clases, o de ser un aspecto meramente lúdico de la enseñanza. Entonces, ¿qué es la escritura creativa? Y, ¿para qué potenciarla en las aulas de Secundaria? Se trata de nuevo de contribuir al crecimiento personal del alumnado adolescente, por lo que se supera lo meramente lúdico y entendemos que la escritura creativa en las aulas tiene otros valores, individuales y sociales. Uno de ellos tiene que ver con esta misma preocupación de la etapa adolescente, que es la búsqueda de la identidad.

En primer lugar, escribir puede ser una forma real de liberación personal. Gianni Rodari manifiesta en este sentido que no se fomenta escribir en la escuela “para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Prefacio de Gramática de la Fantasía, de Gianni Rodari, 8). Rodari amplía que

“una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.” (9)

Pero estas asociaciones, dice, no son suficientes “para hacer saltar la chispa”. La palabra también “se precipita en otras direcciones, se hunde en el pasado, hace aflorar a la superficie recuerdos sumergidos”. Por tanto, la creación literaria ayuda también al

autoconocimiento del alumnado, a la pregunta por los temas más humanos que se pueden cuestionar a través de las vivencias personales.

Para este fin, que se encamina hacia el crecimiento personal de cada adolescente, es beneficiosa una perspectiva emocional, que atienda a los sentimientos que se encuentran en cada persona, de manera que a partir de ellos se pueda crear cuentos, poemas u otras obras literarias, y a través de esas creaciones se pueda ayudar al alumnado, el propio escritor o quien escucha, a reflexionar sobre situaciones vitales, a pensar sobre una vivencia concreta, a plantearse preocupaciones o dudas, a confirmar ciertas seguridades... Con unos límites que no se pueden predecir, se encuentran por descubrir. Así, Alonso y Aguirre sostienen que la escritura se relaciona con “la posibilidad de imaginar, sentir y comprender la realidad desde perspectivas diversas e inesperadas.” (2004, 5)

Aquí apreciamos que la escritura literaria potencia la formación lingüística y literaria del alumnado, pero también su desarrollo personal, no solo porque disfruta escribiendo y sintiéndose creador, valioso, sino también porque este hecho supone una oportunidad de mirar la realidad desde un ángulo interior que la humaniza, la adapta y la enriquece, haciendo florecer una parte del alumnado, sensible y crítica, que incide positivamente incluso en la autoestima y el autoconcepto.

La escritura creativa, por tanto, tiene un rasgo que va más allá de poner por escrito aquello que uno piensa o siente. Sí es cierto, de acuerdo con Rodari, que “las historias se buscan, precisamente, buceando bajo el agua”, bajo aquello que se ve, introduciéndose en lo no visible, experimentando. Pero esa “chispa” de la que habla el autor prende y se dinamiza especialmente cuando se combina con otra chispa. Cada chispa en una palabra, y en su combinación se descubre la potencia de la palabra de “crear nuevos significados”.

“El *tema fantástico*, en este tipo de investigación que parte de una sola palabra, nace cuando se crean acercamientos extraños, cuando en los complejos movimientos de las imágenes, y en sus interferencias caprichosas, salta a la luz un parentesco imprevisible entre palabras que pertenecen a cadenas diferentes”.

Esta técnica es la que Rodari denomina “binomio fantástico”:

“en el binomio fantástico, las palabras no se toman en su significado cotidiano, sino que se las libera de las cadenas verbales de las que normalmente son parte integrante.

Estas son *extrañadas, desarraigadas*, lanzadas unas contra otras en un espacio nunca visto. Y es en este momento cuando se hallan las mejores condiciones para generar una historia” (20).

Con esta gran “herramienta” de la educación literaria, queda comentar cómo se puede promover la escritura en el aula de Secundaria, de modo que aporte provecho al alumnado adolescente en su crecimiento personal. Existen múltiples vías de hacerlo que superan las dificultades que muchas veces aparecen en el aula, como la “dependencia de lo literal” que comenta Maite Ruiz Flores (2009). Aquí trataremos una escritura que se base en el proceso, que juegue con el lenguaje de forma natural, que tenga que ver con las propias experiencias vitales, y que sirva para el encuentro interpersonal (con los iguales, la familia y el profesorado), de modo que sea una actividad significativa. Hablaremos, por tanto, de la escritura creativa.

La clave se encontraría en tener en cuenta que los aspectos cognitivos pueden tener un peso a la hora de escribir. La respuesta que podemos ofrecer, de nuevo, para superar obstáculos de dependencia de lo literal y de bloqueo ante la escritura, es el acercamiento emocional a la creación literaria en la escuela. Ruiz Flores cita a Vigotsky (1993) cuando afirma que “en la escuela, el niño se ve obligado a escribir acerca de cosas sobre las que no tiene pensamiento”. Por ello, la perspectiva afectivo-emocional se abre como una posibilidad factible, puesto que, sobre la propia interioridad el niño, el adolescente, tiene mucho que decir, mucho que pensar, mucho que descubrir y mucho que escribir, quizá no para que otros lo lean o escuchen, pero ese paso se dará de forma espontánea cuando los procesos de escritura ya no supongan una “sobrecarga cognitiva”, sino todo lo contrario, una descarga afectiva.

También Carlos Lomas (2003) defiende una escritura basada en el proceso, siguiendo postulados del enfoque cognitivo. Por tanto, se concibe “escribir para aprender”, con una enseñanza orientada hacia el alumnado y los procesos que vive y experimenta, un profesorado cuya función consiste en “inspirar y ayudar”, con audiencias diferentes, crítica constructiva durante el proceso y borradores que se van revisando.

Empiezan a destacarse algunos aspectos de la escritura que aquí se promueven. La escritura también posee un importante valor social. De esta manera, la escritura en



el aula favorece la empatía, la comprensión y los encuentros interpersonales. González Moreno propone al respecto los ambientes de aprendizaje como una vía de variar lugares y espacios de creación literaria, como manifestación de “libertad y reciprocidad”, de cambio de perspectiva y de dinamismo. También Alonso y Aguirre afirman que crear significado en las obras literarias es el camino hacia los “buenos relatos, historias sobre el mundo, metáforas sorprendentes, mitos, etc”, y expresan claramente la importancia de la escritura en la escuela para la formación personal, para después proponer vías reales de didáctica de la creación literaria (31).

Tratados estos aspectos de la escritura en la Educación Secundaria, queda proponer una metodología muy divulgada por los autores dedicados a la didáctica de la escritura que aquí proponemos como método de aplicación de la escritura creativa en el aula, que son los talleres literarios. Seguiremos las cuatro propuestas que establece Delmiro Coto (1994) como paradigmáticas, que son las de escritura fantástica, de Gianni Rodari, escritura colectiva a través de fases, de la Escuela de Barbiana, los talleres literarios de Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón y los talleres de escritura que parten de la “consigna”. Delmiro Coto también recomienda los “ejercicios de estilo” de Raymond Quenau (1947), el Taller de Literatura de Esperanza Ortega (1986) y el Taller de Escritura de Monsterrat Tarrés (1988).

Los aspectos que comparten estos talleres literarios, y que son útiles en esta investigación teórico-práctica, los recoge Rodari (1973) cuando reconoce “el valor liberador que puede tener la palabra”, en el sentido que ya se ha comentado, y cuando establece como lema “el uso total de la palabra para todos”, ampliando el concepto que de escritor a veces nos hemos formado. La creatividad tiene un valor humano esencial, porque, tal y como apunta Delmiro Coto, “es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias” (7). Esa actitud es compartida por los talleres literarios, con sus diferencias, y es un rasgo que destacamos como vital en las clases de educación literaria como modo de crecimiento personal en la adolescencia.

Otro aspecto, que ya se ha comentado en otros lugares, y que comparten los talleres literarios, es el protagonismo del alumnado, la importancia de su recepción y creación. Porque, dice Delmiro Coto a propósito de las ideas de Rincón y S. Enciso,

“Lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo. Eso es clave en este tipo de trabajo. Un examen con un sobresaliente es una menguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo, que se deja al compañero para que lo lea, que, en muchos casos, asombra al profesor.” (11)

Entonces, el alumno y la alumna son quienes hacen, quienes planifican, organizan, escriben, sienten, revisan, comentan, analizan, piensan, reflexionan... son ellos y ellas quienes trabajan, y por tanto quienes aprenden, se realizan, se desarrollan... y crecen, a nivel personal y social, en sus grupos de clase.

De acuerdo con Guerrero Ruiz y López Valero, la didáctica del taller tiene como centro la actividad, la acción, la aplicación práctica de los conceptos, por lo que se buscan tres metas: partir de los conocimientos previos del alumnado, buscar los intereses del alumnado de modo que se sienta “significado”, y tener en cuenta el contexto social y evolución psicológica del alumnado (2005, 404). Los autores ofrecen un listado de posibilidades sencillas para fomentar la escritura creativa en el aula, de modo que el alumnado participe, y en un proceso continuo, vaya descubriendo en la escritura creativa un modo de comprender e interpretar el mundo y de crecer personalmente.

Para finalizar, tomamos una cita de Begoña Regueiro, que resume bien el concepto de literatura que en este trabajo se apoya y la intención innovadora con que se concibe la educación literaria en la Educación Secundaria:

“Así pues, estaríamos hablando de una concepción de la literatura que la convierte en motor para el crecimiento personal y el cambio de la sociedad, así como para la elaboración de un juicio crítico y una palabra propia. A esto, podemos añadir, además, su valor como fuente de conocimiento, como instrumento para desarrollar la imaginación y la creatividad, y para activar el pensamiento o, como ya se venía viendo desde el XIX, como modelo de lengua. En conclusión, cuando hoy enseñamos literatura, estamos intentando que nuestros alumnos aprendan a pensar y a ver, que descubran los mensajes explícitos e implícitos que se encuentran en los textos, y puedan elaborar un juicio crítico sobre ello, así como que el reflejo de lo que leen les lleve a ahondar en su propia condición humana y a encontrar su propia palabra, sin olvidar, por supuesto, que debemos enseñarles a gozar de uno de los mejores y más placenteros reductos de paz que van a encontrar.” (2014, 385)

#### 1.4. Reflexiones finales

Como se ha podido ir viendo a través de las consideraciones teóricas expresadas tanto en el apartado de educación emocional como en el de educación literaria, el objetivo y método que se propone en este trabajo es que la educación de las emociones sea transversal, de forma que se empleen las asignaturas que existen hoy en día en la Educación Secundaria al servicio de las necesidades personales del alumnado, entre las que destacarán, naturalmente, las emocionales y socio-emocionales, es decir, una educación emocional transversal. No se propone la educación emocional como notas filosóficas o morales del docente, pues tal cosa ni es emocional ni tampoco educación. La idea es que aquellas actividades que el alumnado emprende tengan un componente (emocional) que contribuya a su formación, desarrollo y crecimiento afectivo y personal.

La asignatura de Lengua y literatura, por su componente humanístico y por su conexión fuerte y especial con las emociones y los sentimientos, es perfecta para este fin, y puede proponer los textos literarios en el aula para el beneficio global del alumnado. En palabras de Raquel Zaldívar,

“Las proyecciones de la educación emocional deben combinarse con las proyecciones de la educación literaria. Esto es así porque las emociones y sentimientos, filtradas por el pensamiento y el lenguaje, constituyen el día a día del ser. La poesía ha expresado artísticamente a través del lenguaje, aquel que utilizamos todos los días para representar y enunciar nuestro “yo”, los sentimientos, emociones y pensamientos de muchos seres humanos a lo largo del tiempo y del espacio. Por lo tanto, estamos hablando de dos fenómenos que por su esencia pueden afectar a cualquier persona y en su proyección didáctica pueden aspirar a grandes objetivos educativos.” (2016, 858)

Una autora dedicada al mundo de las emociones en sociedad, Ana Marta González (2013), comenta que “el único modo de conocer las emociones realmente en juego, y de acceder a su significado, pasa por el análisis de las narraciones con que los sujetos dan cuenta de su emoción” (22). Por esta razón, entre otras, la literatura y las emociones humanas se encuentran profundamente vinculadas bidireccionalmente, ya que es en esas “narraciones” (en la literatura”) donde cada persona puede reconocerse emocionalmente y vivir el proceso de alfabetización y crecimiento emocional.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. El centro y la muestra

La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo se desarrolló en un IES público de Enseñanza Secundaria y Bachillerato que depende del Gobierno de Navarra, ubicado en el II Ensanche de Pamplona, en dos grupos de 1º Bachillerato, G y H, durante tres sesiones en el periodo de prácticas del Máster, en el contexto de su asignatura Cultura Audiovisual, propia de la especialidad de Artes Escénicas, Música y Danza.

El centro se caracteriza por ser muy amplio en volumen de profesorado (99) y alumnado (1034), y por su variedad de itinerarios educativos según los intereses y aptitudes del alumnado, rasgo que le aporta calidad y riqueza al instituto. Los dos grupos tomados como muestra cursan el itinerario de Bachillerato de Artes, modalidad que pocos centros ofertan en Navarra.

La muestra a la que se aplicó la secuencia didáctica propuesta se compone de 55 alumnos, 30 de ellos procedentes de 1º Bachillerato G y 25 de 1º Bachillerato H. Durante la estancia en prácticas, la asistencia regular al desarrollo de las clases de ambos grupos permitió la observación de sus características a nivel individual y también a nivel grupal. Esta observación se llevó a cabo de forma activa con un diario de campo, con la intención de recoger e ilustrar experiencias didácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Tanto 1º G como 1º H son grupos de alumnos/as que han optado por el Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza. A nivel humano, son grupos amables, dinámicos y participativos. Los niveles de rendimiento académico y los intereses son variados. En general, el alumnado muestra predisposición hacia temas culturales y también literarios, hacia los procesos de creación y hacia actividades que salgan de las rutinas escolares. En la asignatura de Cultura Audiovisual, valoran los trabajos creativos y reflexivos, en los que tengan que sentirse críticos con la realidad que les rodea, aunque también es cierto que tienen dificultades a la hora de profundizar en los comentarios reflexivos y en los razonamientos que realizan cuando deben dar el salto desde la información y la descripción hacia la propia valoración, la interpretación y la

connotación. Sin embargo, son estas actividades las que más les motivan, porque se sienten activos/as, no solo observadores sino también participantes del mundo en que viven. Parte del alumnado ha encontrado en esta modalidad de Bachillerato un lugar que se adecúa a sus características, intereses y motivaciones, y que equilibra los contenidos teóricos necesarios para su formación general con los prácticos, propios de su especialidad artística.

Gracias a ello, algunos/as van definiendo sus preferencias profesionales para el futuro cercano, y aprovechan los aprendizajes de la asignatura para descubrir aspectos de la cultura audiovisual que les interesan más, en los que se sienten cómodos o que disfrutan, como son las profesiones de guionista, técnico de iluminación, de música y sonido, operador de cámara, dibujante, actor, etc. Algunos y algunas dedican su tiempo libre a actividades que les van iniciando en ese mundo artístico que están conociendo y al que les gustaría dedicarse en el futuro.

## **2.2. Materiales empleados**

Durante la secuencia didáctica desarrollada en 1º Bachillerato G y H en las prácticas, se utilizaron algunos materiales que resultaron beneficiosos en el transcurso de las actividades propuestas. Se enumeran aquí, aunque en el siguiente apartado se relacionarán con la actividad a la que corresponden. En general, fue necesario en las sesiones el uso de fotocopias diversas (tests y cuestionarios al alumnado y poemas comentados en clase) y del ordenador de aula, con proyector y altavoces. También se requirió en la segunda sesión una disposición diferente del aula, en forma circular, de modo que se recolocaron en aquella sesión las sillas y los pupitres del alumnado. Todos los materiales empleados en las actividades de la secuencia se incluyen en el apartado Anexos.

## **2.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Para aumentar la fiabilidad del análisis de los datos recogidos, establecí tres momentos de evaluación u obtención de datos: una evaluación inicial, que entendí como un diagnóstico de la situación antes de la intervención con la secuencia didáctica preparada, que se mediría mediante un cuestionario y un test iniciales y entrevistas guiadas al alumnado; una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje,

caracterizado por la observación y reflexión de la propia práctica docente, que se mediría mediante un diario de campo y unas preguntas de autoevaluación; y una evaluación final al terminar el proceso educativo para contrastar las respuestas con la situación inicial, por lo que se mediría con un cuestionario y un test finales, casi idénticos a los iniciales. También se consideran parte de la evaluación final las producciones personales del alumnado, que se adjuntan en Anexos.

El objetivo fundamental de la recogida de datos es analizar si el acercamiento a la asignatura, el concepto de literatura, el gusto por los textos y su comprensión o valoración permanece como al comienzo o ha variado, positiva o negativamente, para valorar si la secuencia didáctica que se explica a continuación, basada en acercarse a los textos literarios desde una perspectiva emocional, podría ser beneficiosa para el alumnado también de otros cursos, centros y contextos.

### *2.3.1. Secuencia didáctica y evaluación de la investigadora*

#### *a. Secuencia didáctica*

La secuencia didáctica preparada y desarrollada en las prácticas recibe el siguiente título: La poesía de Gloria Fuertes. Un acercamiento emocional a los textos. Abarcó tres sesiones y algunos minutos de las clases posteriores impartidas por el docente de la asignatura. Se explican aquí los objetivos y desarrollo de cada una de las sesiones, y también se recogen unos cuadros que contienen información esquemática de manera más visual.

La secuencia tenía dos objetivos generales: por una parte la competencia lingüística (contribuir a formar lectores y escritores competentes), y por otra la competencia emocional (contribuir a formar personas emocionalmente competentes). Los objetivos más específicos eran tres:

1. Que el alumnado comprenda e interprete mejor los textos que escucha y lee desde una perspectiva emocional, desde su propia experiencia vital y emociones particulares.
2. Que el alumnado conozca y exprese sus emociones y que interactúe de forma constructiva con sus compañeros/as a través del contacto con los textos y las expresiones artísticas.

3. Que el alumnado cree textos poéticos propios a partir de la comprensión e interpretación de otros.

Para ello, en la primera sesión se inició la secuencia con una introducción al tema a través de un coloquio sobre la relación existente entre la cultura audiovisual (nombre de su asignatura) y la poesía. Se guió el coloquio con estas preguntas:

- *¿Qué entiendes por cultura audiovisual?*
- *¿Son también textos estas imágenes, vídeos o música que comentas? Es decir, ¿son también lenguaje? ¿Pueden ser poesía?*
- *Entonces, podemos considerar que la imagen, la música o el texto escrito son distintos modos lingüísticos, y que cada uno de ellos tiene la capacidad de expresar significado de una manera distinta. ¿Qué piensas de esto?*
- *¿Tienen algo en común las imágenes, la música y los textos? ¿Cuál es ese elemento común?*

El objetivo de esta primera actividad era que el alumnado reflexionara sobre el impacto emocional que cualquier obra artística tiene en el receptor, para vincular la asignatura que ellos cursan (Cultura Audiovisual) con el tratamiento de textos poéticos. También se pretendía que comenzaran a pensar cómo reciben emocionalmente ellos/as las obras artísticas, en sus diferentes modos (fotografía, vídeos, cómics, carteles, textos escritos...), y que ampliaran, enriquecieran y precisaran su léxico emocional mediante la elaboración de una “catálogo de emociones”, que es la actividad con la que se cerró la sesión.

Tras el coloquio, se pidió al alumnado que pensara en una obra que recordase especialmente, que le hubiese marcado en un momento de su vida, para escuchar un texto teniendo ese título o personaje en mente. Se leyó el texto breve del escritor Daniel Sueiro, en el que comparte una definición emocional de lo que para él es un buen texto, y las sensaciones que este puede producir. Tras la lectura expresiva del texto, se planteó al alumnado la siguiente pregunta: *“¿Alguno de esos textos que me dijisteis en las entrevistas que os habían marcado o que recordabais de manera especial, os ha provocado alguna de estas sensaciones o emociones que se mencionan*

en el texto? ¿Cuáles? ¿Por qué?”. A la luz de este mensaje, se analizó un poema breve de Gloria Fuertes, que sirvió de introducción a la autora (“Principio de cuento”).

Se finalizó la sesión elaborando el catálogo de emociones humanas, con la ayuda de la clasificación que establece el psicólogo Rafael Bisquerra, mencionado en el marco teórico de este trabajo. Se fueron anotando las emociones que puede provocar la lectura de un texto o la recepción de una imagen, como por ejemplo: risa, sonrisa, tristeza, miedo, inquietud, nostalgia, compasión, alegría, optimismo... Al quedar unos minutos de clase, se dio paso a la lectura expresiva del texto central de la unidad didáctica, titulado “No perdamos el tiempo”, de modo que fuera más fácil conectar la segunda sesión con la primera, y así facilitar el aprendizaje.

<b>SESIÓN 1</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
Diagnosticar la situación inicial sobre la relación con la poesía y con las emociones.	Test inicial	10'	Fotocopias para el pretest y para el poema.
Reflexionar sobre la relación entre la cultura audiovisual y la literatura, basada en las emociones que ambas expresan.	Coloquio relación C AUD – poesía → emociones	10'	Su cuaderno de notas para escribir el catálogo de emociones.
Iniciar la reflexión emocional sobre los textos literarios.	Daniel Sueiro	15'	
Ampliar, precisar y enriquecer el léxico emocional del alumnado.	“Principio de cuento”	5'	
	Catálogo de emociones	15'	

La segunda sesión consistió en una Tertulia literaria acerca del poema “No perdamos el tiempo”, de Gloria Fuertes. Se escogió esta metodología porque se consideró una herramienta de educación literaria óptima para favorecer la interacción del alumnado con el poema y del alumnado entre sí<sup>6</sup>. El objetivo de la sesión era que activaran inferencias lógicas y emocionales al recibir el poema, mediante la reflexión individual y colectiva. Para ello, se repasó brevemente lo enseñado-aprendido en la

<sup>6</sup> La base teórica de esta metodología se puede encontrar en Munita 2017. El autor argumenta que son necesarios nuevos géneros didácticos en el aula de literatura, entre los que destaca la “discusión literaria”, el “habla exploratoria”, es decir, “un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo” para “poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura. Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto”, favoreciendo la “pluralidad de miradas y la negociación del sentido”.



sesión anterior, de forma oral y colectiva, para preparar la lectura aportando unas pautas de escucha-lectura del poema. Se volvió a leer de forma expresiva el poema “No perdamos el tiempo”, de Gloria Fuertes. Después de la lectura, se dio paso a la Tertulia sobre el poema, con una primera fase de comprensión compartida, para asegurar la comprensión a nivel superficial o intermedio del alumnado mediante un diálogo en clase. En la fase de comprensión se preguntó por el contenido del poema, por el tema que trata o mensaje principal que contiene, y por las dudas que se pudieran albergar sobre alguna palabra o expresión concretas.

En los siguientes minutos, se ahondó en la comprensión, interpretación y valoración del poema. Los objetivos consistieron en generar una interpretación, una síntesis, una valoración por parte del alumnado; incitar a la reflexión e interpretación sobre el contenido del poema; e invitar a la reflexión sobre la forma. La Tertulia se desarrolló con la clase dispuesta en forma de círculo, para favorecer el diálogo y la comunicación fluida entre el alumnado, tanto al hablar como al escuchar. El papel de la docente fue de guía y moderadora de la Tertulia, proponiendo una serie de preguntas que condujeron la sesión y dando la palabra a aquellos que participaron. Las preguntas fueron similares a las que aquí se enumeran:

- Sobre la interpretación, síntesis y valoración: *¿A quién se dirige el yo poético? ¿Es persuasivo/a? ¿Cómo te has sentido al escuchar este relato? ¿Ayudaría a comprender o a interpretar el poema alguna pieza musical, imagen o vídeo? ¿Por qué habrá escrito Gloria Fuertes este poema, en qué se puede haber inspirado?*
- Sobre el contenido: *¿Qué imagen mental te has formado al escuchar y leer el poema? ¿Qué mensaje te ha llegado personalmente? ¿Qué te parecen estas situaciones?*
- Sobre la forma: *¿El lenguaje del poema es cotidiano, o varía algo? ¿Qué recursos aparecen en el poema para referirse a ciertas situaciones o para comunicar mensajes?* Tras estas preguntas generales, el alumnado fue apuntando recursos o comentarios más concretos, referidos a una parte del poema (paralelismos iniciales, pregunta retórica, oposiciones y antítesis, enumeración final, etc.). Por ello, se han transcrito aquí algunas preguntas que estaban previstas, aunque en el transcurso de la sesión se cuestionó al alumnado de forma más específica por

algunos recursos poéticos, como el número de sílabas de algunos versos o el lenguaje simbólico o metafórico.

Finalmente, se llevó a cabo una reflexión final sobre los dos últimos versos (“Poetas, no perdamos el tiempo, trabajemos, / que al corazón le llega poca sangre.”). En 1º G quedaron algunos minutos tras la Tertulia, que se aprovecharon para realizar una actividad final dinámica. La consigna fue escribir por parejas dos versos más para concluir el poema, teniendo en cuenta la adecuación entre el fondo y la forma, y la cohesión con el resto del poema. Con este ejercicio se preparó un ambiente poético en clase para proponer, en la siguiente sesión, la actividad de escritura creativa.

<b>SESIÓN 2</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
Comprender, interpretar y valorar un poema, activando inferencias lógicas y emocionales, mediante la reflexión individual y colectiva.	Recopilación “No perdamos el tiempo” Comprensión compartida y Tertulia literaria	5’ 5’ + 5’ 20’	Aula organizada en forma circular. Fotocopias con el poema.

En la tercera sesión, tras escuchar y ver la autobiografía de Gloria Fuertes recitada por ella misma, el alumnado analizó diversos poemas más breves de la misma autora, comentando en pequeños grupos de 3 o 4 personas tres aspectos fundamentales: el tema o mensaje principal del poema, la imagen mental que se habían formado, y las emociones que el texto desprendía o que ellos habían experimentado. Tras la lectura y los comentarios en grupos pequeños, todos los grupos presentaron ante el resto de la clase sus poemas, leyéndolos primero y comentándolos después, abriendo un pequeño espacio de debate en cada poema.

El objetivo era que conectasen con la poesía gracias a las inferencias no solo lógicas, sino también emocionales. También era un objetivo que disfrutasen en la sesión a través de la reflexión literaria, expresando sus propias valoraciones sobre una composición poética a nivel individual, de pequeños grupos y también de gran grupo. Un último objetivo de la sesión fue que se crease un clima propicio para proponer la actividad de expresión escrita creativa, basada en un juego literario, concretamente en el método del “binomio fantástico”, del escritor Gianni Rodari. Por ello, al final de la

sesión se explicó brevemente la propuesta de escritura creativa, y se ofrecieron varios ejemplos de binomios fantásticos provenientes del mundo musical.

<b>SESIÓN 3</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
Comprender, interpretar y valorar un poema, activando inferencias lógicas y emocionales, mediante la reflexión individual y colectiva.	Recopilación de la sesión anterior Visionado de la autobiografía de Gloria Fuertes.	5'	Ordenador, proyector y altavoces. Fotocopias con los poemas imprimidos.
Expresar de forma oral sus valoraciones y reflexiones sobre composiciones poéticas.	Análisis de poemas breves de Gloria Fuertes en grupos de 3-4 personas y puesta en común.	40'	
Desarrollar la escritura creativa mediante un juego literario que anime al alumnado.	Invitación a la escritura creativa: "binomio fantástico".	10'	

Por último, durante las dos siguientes sesiones, parte del alumnado leyó en voz alta ante sus compañeros/as su poema personal. El objetivo de esta puesta en común de las propias creaciones era que todo el alumnado pudiera tener voz y presencia en el aula, importancia ante sus compañeros/as. Fueron reconocidos por parte del docente y de la investigadora el esfuerzo de cada alumno y alumna creadores, y también el valor escondido en cada poema.

#### *b. Evaluación de la investigadora de cada sesión*

Al finalizar cada sesión en los dos grupos, se autoevaluó el transcurso de la clase para medir la aplicación de la secuencia didáctica preparada, valorando el desarrollo de las actividades y los resultados obtenidos en comparación con los objetivos marcados al inicio. Las preguntas que calibraron las sesiones se plantearon en relación a cada actividad elaborada en clase, a la metodología y a la atención y participación del alumnado. Se completó todos los días un apartado con sugerencias de mejora. Las preguntas para la evaluación y los días en que se plantearon se recogen en Anexos.

#### *2.3.2. Entrevistas al alumnado*

Las entrevistas se consideraron como un método de recogida de datos previo a la secuencia didáctica, y se pusieron en práctica con varias funciones. La primera de ellas fue acercar el trato con el alumnado, conocerlo de manera personal, no solo

como grupo, sino con interés por sus opiniones y consideraciones acerca de las clases y el ámbito escolar o su formación literaria, dentro y fuera de la escuela. Otro objetivo relevante fue el de situar al alumnado en un contexto concreto, es decir, aprovechar todas las experiencias que se pudieran relatar o reconocer en las entrevistas para favorecer el desarrollo de la secuencia didáctica.

Se entrevistó al alumnado de ambas clases. Los 30 alumnos y alumnas de 1º Bachiller G fueron entrevistados, mientras que de 1º Bachiller H solo 18 de 25 pudieron contestar a las preguntas, por motivo de horarios. Todas las entrevistas fueron grabadas, para poder disponer del material completo para el análisis de los datos aportados.

Las primeras preguntas que se formularon tenían que ver con las clases y la asignatura; las siguientes pretendían recabar información sobre sus hábitos, experiencias y entornos lectores y escritores, y también con sus intereses y motivación. Las preguntas completas se recogen en Anexos.

### *2.3.3. Cuestionarios*

Los cuestionarios fueron empleados en esta investigación con la función de obtener y registrar unos datos procedentes del alumnado de 1º Bachiller G y H del IES. Se empleó este recurso para poder realizar varias preguntas en un breve periodo de tiempo (unos 10 minutos), y también para solicitar información del alumnado mediante preguntas cerradas, sin espacio para las valoraciones o comentarios personales ni para contextualizar situaciones relativas a las afirmaciones, que se explicitaron en las entrevistas.

Se prepararon dos cuestionarios con veinte ítems cada uno, que el alumnado valoraría del 1 al 5, según la escala propuesta. Un cuestionario se contestaría previo a la secuencia y otro al terminarla, de modo que se puedan comparar los resultados y valorar si existe un avance (siendo consciente de que los progresos no son tan rápidos como para apreciarlos en tres sesiones). La única diferencia entre el cuestionario inicial y el final es que el primero se refería a las clases diarias de Cultura Audiovisual, a la metodología que emplean, al docente que poseen y a los textos que leen, mientras que el segundo aludía a las tres clases en que habíamos tratado las emociones en los

poemas de Gloria Fuertes, la metodología empleada, la función de la docente investigadora y a los textos leídos y analizados.

La elaboración de los cuestionarios se estructura así: se recogen el curso y la clase del alumno o alumna que responde, su sexo, su edad y las aficiones o intereses a las que dedica su tiempo libre. El objetivo de estas 4 preguntas de información personal del alumnado es realizar una breve presentación previa a la respuesta del cuestionario, por lo que se consideran preguntas introductorias.

La segunda parte se compone de veinte afirmaciones que el alumnado debe valorar según la siguiente escala:

1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo); 4 (de acuerdo); 5 (muy de acuerdo)

Los ítems que se presentan se organizan en 3 bloques, y algunas afirmaciones se recogen para comparar las respuestas dadas por cada alumno y alumna en el cuestionario y en las entrevistas, de modo que se asegure la sinceridad y coherencia que aporten fiabilidad al estudio. Algunas afirmaciones se cambiaron de orden para no evidenciar la estructura del cuestionario. Los bloques e ítems de los cuestionarios inicial y final se encuentran en Anexos.

#### *2.3.4. Tests*

Los tests inicial y final fueron otros métodos empleados para la obtención de datos del alumnado participante en la investigación. El objetivo de utilizar los tests fue solicitar información del alumnado de modo escrito, una vez realizadas las entrevistas orales. Además, fueron necesarios para poder establecer la comparación entre las respuestas del alumnado antes de desarrollar la secuencia didáctica y después de ella.

Los tests no son de elaboración propia, sino que se tomaron de un estudio llevado a cabo por una investigadora en este mismo campo de la literatura y las emociones en la escuela, Raquel Zaldívar, publicado en el II Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar. El test inicial de Zaldívar recogía seis preguntas, y el final siete, aunque en esta investigación se plantearon solo 5 y 6 respectivamente, acogiendo las observaciones de la investigadora en sus conclusiones. La diferencia entre el test inicial y el final consiste en que la última pregunta del primero se refiere a las expectativas

que el alumnado alberga respecto a la actividad, y el final solicita la valoración de la secuencia por parte del alumnado.

Las preguntas en los test inicial y final se articularon en dos bloques:

- Información sobre el desarrollo de la conciencia emocional.
- Relevancia y utilidad de la secuencia didáctica planteada.

#### *2.3.5. Diario de clase*

Se empleó el diario de clase o diario de campo como herramienta diaria de recogida de datos. En él se fueron anotando todas las observaciones oportunas durante el transcurso de las clases a las que se asistió como observadora. En las sesiones de 1º Bachiller G y H las anotaciones fueron más precisas, teniendo en cuenta la enseñanza-adquisición de las competencias literaria y emocional.

La utilización del diario de campo previo a las sesiones de poesía de Gloria Fuertes sirvió como preparación de la investigadora de aspectos de gestión del aula, reacciones e intereses del alumnado, ritmo de las sesiones, organización de contenidos o actividades, etc. Durante la secuencia el diario de campo fue sustituido en las sesiones con ambos grupos por la evaluación más detallada de cada actividad de la secuencia, que se recoge en el siguiente apartado, con el objetivo de evaluar las sesiones en relación con los objetivos que se pretendían alcanzar, y también con el objetivo de mejorar algunos aspectos docentes o pedagógicos. Tras la secuencia, el diario de campo fue útil para asentar las observaciones de la investigadora, cuya breve experiencia docente le permitió ser crítica y reflexionar sobre la realidad en las aulas con mayor hondura.

#### *2.3.6. Producciones finales*

Dado que uno de los objetivos de este trabajo era diseñar una actividad de modo *Que el alumnado cree textos propios a partir de la comprensión e interpretación de otros textos (competencia literaria)*, se promovió desde el comienzo de la secuencia didáctica la escritura personal de textos. Las producciones finales de parte del alumnado son una muestra del resultado de un trabajo breve en tres sesiones. Se recogen en Anexos algunos de los textos leídos en clase por el alumnado creador.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realiza aquí la exposición de los datos empíricos de la investigación con una valoración cualitativa de los mismos. La metodología cualitativa responde a la propia naturaleza de la investigación, ya que la influencia de la Literatura y los textos literarios en el desarrollo afectivo o crecimiento personal de la adolescencia tiene en cuenta los pensamientos y sentimientos del alumnado y sus características individuales en esa situación, no medibles mediante pruebas objetivas ni figuras estadísticas. Se comentarán las opiniones y valoraciones del alumnado de 1º Bachiller G y H en las pruebas escritas al finalizar la secuencia didáctica, porque en esta investigación se pretende estudiar una realidad concreta que se toma como representativa, para interpretar los resultados y extraer conclusiones pedagógicas que puedan suponer una mejora de la calidad educativa en las aulas.

#### 3.1. Secuencia didáctica y evaluación de la investigadora

##### 3.1.1. Evaluación de cada sesión

SESIÓN 1			
Objetivos	Actividades	Duración	Materiales
Diagnosticar la situación inicial sobre la relación con la poesía y con las emociones.	Test inicial	10'	Fotocopias para el pretest y para el poema.
Reflexionar sobre la relación entre la cultura audiovisual y la literatura, basada en las emociones que ambas expresan.	Coloquio relación C AUD – poesía → emociones	10'	
	Daniel Sueiro	15'	Su cuaderno de notas para escribir el catálogo de emociones.
	“Principio de cuento”	5'	
Iniciar la reflexión emocional sobre los textos literarios.	Catálogo de emociones	15'	
Ampliar, precisar y enriquecer el léxico emocional del alumnado.			

##### 1º Bachiller H

El alumnado fue respondiendo en el coloquio que la cultura audiovisual se compone de fotografías, vídeos, música, cualquier imagen, cine, televisión, etc. y que todo este material es también texto o lenguaje, porque algunos de ellos de hecho contienen un guion u otro tipo de texto escrito, y los que no lo poseen también se pueden considerar textos porque tienen un lenguaje propio. También contestó que el elemento común entre las imágenes tiene que ver con el receptor, con la persona que

recibe el producto textual o audiovisual, es el *sentimiento* que despierta en el receptor, las emociones que sugieren. El coloquio fue muy exitoso, porque el alumnado mostró gran capacidad de participación, de reflexión y de colaboración, y fue entendiendo la razón de desarrollar la secuencia didáctica sobre poesía en su asignatura.

También el texto de Daniel Sueiro iluminó otro aspecto de la sesión, e incluso una alumna pidió repetir un párrafo del texto para que le quedara más clara la pregunta. El alumnado se mostró sorprendido por la actividad y muy atento al texto. La colaboración fue muy buena, porque casi todo el alumnado participó activamente en la contestación. Algunos habían sentido “sonrisa”, otras “rabia y rencor”, “desesperación” en otros casos, “humedad en los ojos” otras personas porque se habían emocionado con la lectura, sequedad y dureza otros... En general, creo que el mensaje de que es esencial el componente emocional en la lectura y en la recepción general de las obras quedó marcado, alcanzando otro de los objetivos de la secuencia.

El poema breve de Gloria Fuertes también impactó al alumnado, que lo siguió recordando otros días. Se preguntó por su mensaje principal, la imagen mental que se habían hecho y qué habían sentido al escuchar la poesía. De nuevo, la participación fue alta, y el alumnado se mostró positivamente preocupado e interesado por emplear el léxico emocional que anteriormente se había puesto en común.

El catálogo de emociones (de acuerdo con la clasificación de Rafael Bisquerra) se entendió mejor a medida que el alumnado participaba. Fue una actividad introducida en su contexto que el alumnado entendió, y que relacionó con la actividad anterior (si el elemento común de la Literatura y la cultura audiovisual es el impacto en el receptor, es necesario conocer de qué modos puede ser ese “impacto”), y también con las actividades posteriores, no solo en la primera sesión, sino en toda la secuencia. De todos modos, se precisaría prolongar este acercamiento emocional a los textos durante un curso académico completo para poder integrar esta perspectiva de lectura.

En general, tanto la metodología como los contenidos les resultaron cercanos, amenos y útiles, y esto se demostró con la buena participación en clase. La atención y el interés se mantuvieron en la sesión. Por ejemplo, una alumna pidió una segunda lectura del poema “Principio de cuento”, breve, sencillo y cargado de emotividad. La clase aprobó la petición y volvió a escuchar el texto antes de iniciar los comentarios.



Un aspecto que considero mejorable es la temporización de las actividades. La explicación y organización de actividades no se ajustó al tiempo previsto, pues en las primeras actividades se aceleró el tiempo. De todas formas, se leyó en clase, reflexionando sobre el contenido, a nivel de comprensión e interpretación inicial.

En 1º H realizaría dos propuestas de mejora. Primero, desarrollar las actividades con un ritmo más pausado para poder profundizar en ellas sin prisa. Pienso que sería mejor secuenciar menos actividades pero profundizando más en ellas que muchos ejercicios presentados de forma superficial. Otra propuesta para mejorar la sesión sería elaborar el catálogo de emociones antes que el comentario de un poema introductorio, para que la reflexión sobre el léxico emocional pueda ser aplicada en la práctica. Esta propuesta se introdujo en la primera sesión de 1º G, y resultó una mejora real.

#### 1º Bachiller G

En 1º Bachiller G, el desarrollo de la sesión fue bastante similar a la anterior. Pienso que en general existía algo de miedo a que en las clases se olvidara el componente audiovisual, más interesante para este alumnado. Por ello, cuando en el coloquio un alumno o alumna respondía refiriéndose a una película, fotografía, vídeo o pieza musical, se valoró al mismo nivel que un poema o texto narrativo. Considero que este fue un elemento tranquilizador. El alumnado comentó que el rasgo común que presentan lo audiovisual y los textos es la *emoción*, el impacto que crea en el espectador una obra, la comunicación que se establece. Es cierto que el test inicial les condicionó algo, pero en todo caso fue una ayuda para ellos, porque facilitó la reflexión.

La lluvia de ideas fue muy rica, aunque en los primeros minutos la participación fue algo escasa, por falta de reflexión profunda. Poco a poco fueron conectando con la actividad, y respondiendo de forma más activa, por lo que pienso que esta metodología les resultó interesante para amenizar la sesión.

El texto de Daniel Sueiro fue sorprendente para el alumnado, y ayudó a que cada uno se refiriera a sus sensaciones tras leer una obra literaria o audiovisual concreta. Algunos compañeros contaron sus experiencias personales. Las entrevistas previas a la sesión favorecieron la complicidad con la docente en este momento de la

clase, porque el alumnado ya había mencionado una obra. En el futuro, se podría mejorar este ejercicio de análisis y comparación si cada alumno y alumna pusiera en común con el resto en qué obra está pensando y qué sensación le sugirió su lectura, para que no solo la docente entienda al alumno que se expresa, sino toda su clase. En general, creo que sí ayudó a ahondar en la perspectiva emocional.

Se leyó el poema “Principio de cuento”, y una alumna pidió una segunda lectura, gesto de atención e interés. Se comentó el mensaje que el poema transmitía y surgieron reacciones diversas, pues las imágenes mentales también habían sido variadas. Todas ellas se valoraron, y se escucharon en clase voces que no se suelen oír tanto. Esta actividad constituyó una pequeña sorpresa inicial, para el alumnado y también para mí. Al preguntar por las emociones del poema, el alumnado se dio cuenta de que el catálogo de emociones había sido una actividad integrada en un mismo tema, no meramente psicológica ni tampoco lúdica, sino que podía ayudarles a interpretar de forma más rica ese poema y otros en el futuro. Por ello, pienso que el catálogo de emociones se entendió y ayudó a profundizar en el tema, a evitar superficialidades. El alumnado se expresó de manera extensa, con comentarios diversos, aportando complejidad y profundidad en el aula, al mismo tiempo que dinamismo y colaboración.

Creo que la metodología de lluvia de ideas y comentarios en grupo resultó cercana y respetuosa. Todos los que quisieron fueron participando, de modo muy ameno y útil para el grupo. El contenido les gustó y se sintieron cómodos en una realidad que les anuncié que íbamos a explorar en estas tres sesiones. Al terminar de leer el poema “No perdamos el tiempo”, el alumnado aplaudió efusivamente. La lectura expresiva fue un momento mágico, de reflexión y disfrute mientras la escucha. La atención fue importante en esta sesión, por la variedad de actividades que se iban conectando y que conducían al mismo objetivo: recibir los textos desde una perspectiva emocional. A pesar de que en los primeros minutos el alumnado se mostró más observador que participativo, se fue creando un ambiente emotivo que invitó a una alta participación en esta sesión.

El tiempo se calculó mejor que en 1º H. Se finalizó la sesión con la lectura expresiva, y no dio tiempo a comenzar la comprensión compartida. Este hecho fue positivo para el desarrollo de la secuencia.

Como propuestas de mejora, quizá en esta primera sesión diseñaría alguna agrupación más reducida en clase (grupos medianos o pequeños) para poner en común lo comentado en clase y así potenciar el aprendizaje, centrado en el alumnado, en sus intervenciones y descubrimientos. Para una próxima aplicación de esta secuencia didáctica, me fijaría más en el alumnado silencioso o que pasa inadvertido, porque su silencio no significa ausencia de ideas, sino que necesita ayuda y estímulo de la docente para lanzarse a compartir en alto aquello que piensa. Tuve en cuenta este factor en las siguientes sesiones.

<b>SESIÓN 2</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
Comprender, interpretar y valorar un poema, activando inferencias lógicas y emocionales, mediante la reflexión individual y colectiva.	Recopilación "No perdamos el tiempo" Comprensión compartida y Tertulia literaria	5' 5' + 5' 20'	Aula organizada en forma circular. Fotocopias con el poema.

### 1º Bachiller H

En 1º H, la segunda sesión comenzó con la lectura del poema "No perdamos el tiempo", que ya había sido leído en alto y se había desarrollado la comprensión compartida en el aula. A nivel individual, el alumnado comprendió bien el poema, y se fue entendiendo en mayor profundidad con el transcurso de la tertulia. La interpretación y la valoración fueron más costosas, porque se repetía el mismo mensaje casi todas las ocasiones, sin grandes variaciones o matices. A nivel colectivo también se ahondó poco a poco en la interpretación. Tras buscar y localizar la información, el alumnado activó inferencias lógicas, reconstruyendo el significado de algunas expresiones, el tema o mensaje principal, reflexionando sobre la situación del poema, pensando en imágenes mentales que el poema sugería, posible pieza musical o imagen que podría acompañarle... También se activaron inferencias emocionales, y parte del alumnado recordó información de la sesión anterior, aunque otra gran parte mostró dificultades a la hora de relacionar el contenido de la primera sesión con el poema de la segunda.

En general, el poema contribuyó a clarificar el mensaje, porque el alumnado tuvo que expresar su visión sobre el poema y referirse a imágenes reales actuales o pasadas que le sugerían la lectura del poema. Se ahondó también en el aspecto emocional del poema, aunque en esta sesión el alumnado no terminó de conectar bien y fue demasiado original.

Sobre la metodología de Tertulia literaria, se le podría haber sacado más partido. La escasa participación fue un obstáculo en el desarrollo de la sesión, y es cierto que el contenido era similar al tratado en los últimos minutos de la sesión anterior. Por ello, creo que habría sido mejor dinamizar la sesión con algún recurso, como proponer más poemas, o escribir algún verso por parejas.

La atención durante la Tertulia se dispersó, a pesar de la expresividad de la docente. Parte del alumnado se involucró realmente en la actividad, pero otros y otras no conectaron bien con ella y no mantuvieron la atención hacia lo que se iba aportando. La participación fue inferior a la esperada, y por ello parte del alumnado se descolgó de la actividad, siendo difícil retomar la participación. No se propuso la actividad de escritura creativa porque el ambiente no era el apropiado para ello. De todas formas, el alumnado apreció la metodología de Tertulia Literaria por ser cercana y facilitar la comunicación, y el acercamiento emocional al texto central de la secuencia fue muy beneficioso, porque favoreció la empatía con el tema y el poema y creó un ambiente más cálido en el aula.

Como propuestas de mejora, además de la dinamización de la sesión con una actividad en pequeños grupos (que sí se puso en marcha en 1º G), añadiría realizar una actividad previa a la tertulia que capte la atención del alumnado, quizá con algún recurso audiovisual. También mejoraría la sesión dándole al alumnado la importancia de la sesión, de modo que interactúen más entre ellos, invitándoles a que no se limiten a escuchar, sino a “hacer”.

### 1º Bachiller G

En 1º G, el alumnado comprendió, interpretó y valoró el poema a nivel individual mejor que a nivel colectivo. La interpretación discurrió más por la parte connotativa que por la denotativa. Se activaron inferencias lógicas y poco a poco también emocionales. Aunque el alumnado se encontraba cansado por ser última hora

de la semana, la reflexión surgió de forma bastante espontánea gracias al acercamiento emocional, muy beneficioso para la tertulia. También el alumnado menos participativo aportó sus ideas.

La metodología sorprendió al alumnado, poco acostumbrado a este estilo de aprendizaje. Tuve que recordar aspectos como el respeto al turno de habla, lo cual fue beneficioso para el desarrollo de la tertulia. A pesar de ser una corrección hacia el alumnado, él mismo lo valoró como positivo en sus test finales de valoración de la secuencia. La sesión fue amena y cercana, y contribuyó a que el alumnado recibiera el texto ejercitándose en una mirada más profunda que capta lo sutil. También el contenido resultó muy cercano. La mejora que introduciría sería, como en 1º H, combinar la tertulia en gran grupo con una actividad previa en pequeño grupo.

Aunque algunas personas mostraron su cansancio, la clase mantuvo la atención y la participación. Las intervenciones fueron ricas y productivas, más reflexivas que al comenzar la primera sesión y más enriquecedoras que en 1º H. Sin embargo, al ver que era la última hora de la semana, introduje una variante respecto de 1º H que considero un acierto pedagógico. Propuse un ejercicio de reflexión sobre los dos últimos versos y pedí que, en parejas, cambiaran los dos últimos versos como quisieran, manteniéndose en el estilo del poema o cambiándolo, pero siendo coherentes. Tras unos breves minutos, escribieron sus versos en un papel y algunos los apuntaron en la pizarra. Constituyó un acercamiento dinámico a la escritura creativa, que preparó al alumnado para la siguiente sesión.

<b>SESIÓN 3</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
Comprender, interpretar y valorar un poema, activando inferencias lógicas y emocionales, mediante la reflexión individual y colectiva.	Recopilación de la sesión anterior Visionado de la autobiografía de Gloria Fuertes.	5'	Ordenador, proyector y altavoces.
Expresar de forma oral sus valoraciones y reflexiones sobre composiciones poéticas.	Análisis de poemas breves de Gloria Fuertes en grupos de 3-4 personas y puesta en común.	40'	Fotocopias con los poemas imprimidos.
Desarrollar la escritura creativa mediante un juego literario que anime al alumnado.	Invitación a la escritura creativa: "binomio fantástico".	10'	

### 1º Bachiller H

Se quiso que la tercera sesión fuera dinámica y favoreciera el aprendizaje del alumnado. Tras visionar la autobiografía de Gloria Fuertes y repartir los poemas breves, se indicó a cada grupo que era responsable de su poema, que nadie más conocía, y tenía que centrarse su texto. Esta idea fue motivadora. Durante estos minutos, mi función consistió en escuchar las aportaciones de los grupos y atender a sus dudas o preguntas.

A nivel individual, la distribución en grupos ayudó a la comprensión e interpretación, porque fue más sencillo que cada uno se centrara en la actividad. El momento en que los integrantes de cada grupo comentaban en alto sus ideas fue clave en la sesión, porque mostró que sí se había comprendido, y favoreció la interpretación y la valoración del alumnado. De manera colectiva el alumnado se corrigió mutuamente en el espacio abierto a comentarios, se contrastó y añadió información. La idea de que cada grupo era responsable de un poema motivó y dinamizó la actividad, por el interés del resto de la clase por descubrir los poemas de los demás. De hecho, cuando se pasó por alto el aspecto emocional de un poema, varios alumnos y alumnas lo requirieron. La combinación de pequeño grupo y gran grupo fue muy interesante, porque permitió que el alumnado se sintiera relajado y en confianza para comprender e interpretar los poemas, y después se dio el diálogo y contraste con el resto de grupos.

Los poemas contribuyeron a progresar en la mirada interpretativa a los textos. Casi todos los poemas tenían como tema el amor, con distintos matices (amor de pareja, amor de amistad, amor a la naturaleza, amor a la humanidad...). Una alumna expresó su queja ante este tema, por preferir otros, y su compañera respondió que ella había interpretado ese tema desde otra perspectiva. Esta respuesta entre compañeros me pareció un gesto de madurez y profundidad, de interés en la actividad y de pensamiento reflexivo.

La metodología de trabajo en grupo les resultó muy cercana y útil, como se ha comentado, y la participación fue elevada por el interés y gusto por la actividad. El acercamiento emocional a los poemas fue exitoso, porque estimuló la conexión con las propias realidades del alumnado. Por ejemplo, una alumna relacionó su poema con si

situación vital cuando llegó a Pamplona desde su país natal: no aceptación por su color de piel, discriminación. Expresó la similitud de su sentimiento con el del poema. Fue un momento muy especial, en que todos los compañeros escucharon muy atentamente, empatizando con ella. Se creó un clima muy emotivo. El tiempo se calculó de forma adecuada, y todo el alumnado pudo participar cuando deseó.

Finalmente, la técnica “binomio fantástico” se explicó con algunos ejemplos extraídos de títulos de canciones, así como algunos sintagmas del poema visto en la sesión anterior (*ojos-terciopelo, perro-dinamita, jugo-luna, alma-diamante, cordón-perfume, dedos-mimbre, rifa-viento, niño-campanas, cielo-puñal...* y los más conocidos *poetas-sangre, concierto-perros, banquete-cáscaras...*). El procedimiento motivó al alumnado.

### 1º Bachiller G

En 1º G la sesión también fue muy dinámica, intensa, reflexiva y enriquecedora. El alumnado tanto a nivel individual como colectivo se mostró tan interesado por comprender e interpretar los poemas que algunos/as alumnos/as pidieron relecturas. Las discrepancias entre los grupos por las valoraciones de los poemas se interpretaron como signos de reflexión, interés y juicio crítico. Todos los grupos se tomaron en serio su responsabilidad para con el resto de compañeros. La mayoría del alumnado quiso aportar ideas sobre poemas de otros grupos, mostrando especial interés en la cuestión emocional. Sobre este aspecto, las ideas e interpretaciones fueron ricas y valiosas, los mensajes profundos y el aspecto emocional quedó en primer plano. Por ello, creo que sus reflexiones fueron importantes para su crecimiento personal. Por ejemplo, se debatió brevemente sobre el tema *carpe diem*, matizándolo y adaptándolo con ejemplos concretos de su vida real.

La metodología de trabajo por grupos de tres o cuatro personas fue exitosa porque potenció el trabajo individual y grupal. Al mismo tiempo, fue amena gracias a la participación constante del alumnado. El contenido fue muy cercano porque el tema del amor fue cobrando variados matices que el alumnado interpretó en relación con la vida real y con sus vivencias personales. Considero que esta sesión fue muy útil porque se plantearon temas importantes. La atención se mantuvo y fue creciendo desde el comienzo de la sesión. La autobiografía gustó mucho por su originalidad y cercanía, y

también porque pusieron rostro y voz a la autora que habían estado leyendo y analizando durante las sesiones anteriores. Este modo de enseñanza-aprendizaje fue muy interesante porque, además de saber respetar a la docente cuando se dirige a la clase, se estimuló una competencia básica que consiste en respetar a los compañeros y compañeras y valorar las reflexiones que aportan.

En este grupo, con mayor número de alumnos, la sesión no se ajustó al tiempo previsto, y dos grupos quedaron sin leer y explicar sus poemas. Tampoco dio tiempo a explicar con tranquilidad la actividad de escritura creativa, como ocurrió en la otra clase. De todos modos, como el clima del aula era muy bueno, emotivo, relajado y de aprendizaje y disfrute, el alumnado prestó atención en el momento de proponer la expresión escrita con el binomio fantástico. En general, propondría mejorar el cálculo de los tiempos en la sesión, ajustándolos al ritmo y número del alumnado, de modo que la puesta en común sea más relajada, y para que se pueda detallar la actividad de escritura creativa con detenimiento.

Durante las dos siguientes sesiones, varios alumnos y alumnas de ambas clases escribieron sus poemas personales y los leyeron en alto. La clase se mostró muy interesada, los escuchó, valoró y aplaudió, con comentarios positivos del tipo “me encanta”, “qué bonito”, “está genial”. A continuación, el profesor titular de la asignatura dio una clase práctica de métrica centrada en los versos endecasílabos e introduciendo los haikus, para que el alumnado fuera adquiriendo una técnica poética y se facilite así el proceso de creación poética de calidad. El ambiente de la clase muy emotivo al leer los poemas.

### *3.1.2. Evaluación final de la secuencia*

Como valoración personal general de la secuencia, mejoraría la organización de la actividad de escritura creativa, ya que por falta de experiencia y también por el ritmo del curso en los días que se desarrolló la secuencia, quedó con no demasiada entidad, y no se pudieron recopilar los textos del alumnado en una Antología, digital o impresa, como se había previsto. En una próxima aplicación de la secuencia didáctica, se pretenderá, según las posibilidades e intereses del alumnado, elaborar conjuntamente una Antología de poemas originales del alumnado y otros escogidos de Gloria Fuertes.



A pesar de ello, creo que ambos grupos mostraron gran interés en las sesiones desarrolladas, apreciando el acercamiento emocional a los textos y el descubrimiento de una autora contemporánea cercana a sus gustos e intereses, como es Gloria Fuertes. En diversos momentos de las sesiones se lograron minutos de intensa emoción, en los que la docente mostró su interés y pasión por aquello que estaba enseñando, y el alumnado participó en la secuencia con gusto, con paciencia y, poco a poco, con ánimo de participar y ser activos en sus aprendizajes.

### **3.2. Entrevistas al alumnado**

Las entrevistas resultaron un instrumento de recogida de datos muy eficaz, porque no solo permitieron conocer al alumnado de forma más individual y cercana, sino que con ellas se logró otro objetivo esencial, que fue ampliar las miras de algunos alumnos y alumnas en relación con el concepto de Literatura, muy restringido al mundo de la novela extensa y a veces lejano a las vidas cotidianas o a las realidades humanas de la adolescencia y juventud. En este sentido, el alumnado fue reconociendo personalmente sus experiencias literarias, cuál es su realidad en relación con la Literatura, qué siente cuando lee, escribe o escucha, qué le gusta leer o escribir, de qué modo le ayuda. Fue una manera de rescatar una gran cantidad de sentimientos relativos a la Literatura que el alumnado alberga y no siempre tiene presente.

En relación con el objetivo de facilitar la puesta en marcha de la secuencia didáctica, las entrevistas resultaron un modo efectivo de no partir desde cero, sino de comenzar las sesiones con cierto recorrido. Se extraerán ahora los resultados de dichas entrevistas en cada una de las preguntas formuladas, a modo de reflexiones y temas transversales.

Las cinco primeras preguntas se formularon sobre aspectos metodológicos o de contenidos, en los que quizá no reparan día a día. Con esta información sobre las clases y la asignatura resultó más sencillo introducir preguntas sobre su formación literaria. El alumnado pudo ser más sincero y más realista en sus respuestas.

Preguntas	Respuestas	
	1º Bachiller G	1º Bachiller H
<b>1</b> Valoración de la asignatura	1º G: 8	1º H: 7. "Te enseña cosas de la vida, a ser más crítico con lo que tienes alrededor", "tratamos temas importantes pero de manera más profunda", "se aprenden cosas que necesitas saber", "podemos ver textos diferentes con libertad", "nos sirve lo que aprendemos", "desarrollas la imaginación y te fijas más en los detalles", "ya no ves las cosas igual, ahora las analiza" "aprendes mucho de tus compañeros, les conoces mejor", "me siento identificada en los textos, se relacionan con la vida diaria", "con los textos el profesor engancha", "sabe captar nuestra atención", etc.
<b>2</b> Aspecto que más gusta	En general, poder reconocer sus aprendizajes en su vida real, ver que la teoría le es útil para interpretar y comprender películas, fotografías y demás elementos de la cultura audiovisual. También que con los trabajos prácticos "te realizas, lo muestras en clase ante los demás y te da vida para ir a clase", "puedes valorar el trabajo de los demás", "descubres que lo tuyo podría haber sido mejor", y que la escritura en la asignatura es un pilar que les ayuda a participar, a reflexionar sobre "cosas humanas", a ser más creativos y a "descubrir cosas nuevas y originales", a "interpretar, saliendo de la teoría".	
<b>3</b> Aspecto que menos gusta	Tener que estudiar teoría para un examen, sobre todo cuando se piensa que no va a servir para algo, pero muchos y muchas reconocieron que es necesaria para poder aprender con base firme.	
<b>4</b> Cómo te sientes en clase	Comentarios positivos ("te sientes parte de algo", "se te escucha y comprende", "bien", "todos aportamos algo y formamos una unidad", "a gusto", "en orden", "tranquila", "activo", "se me pasa muy rápido la clase", "genial"). Comentarios más negativos o neutros ("sola", "a veces no entiendo por qué estoy aquí sentada, necesito moverme y expresarme", "un poco presionado, rígido", "un poco encerrada, pero creo que eso es bueno para aprender", "en clase, las clases son las clases").	7 alumnos/as de 18 contestaron de forma simple con "bien" o "mal"; 3 respondieron de manera poco razonada que "depende del día"; y otros/as manifestaron su comodidad, tranquilidad e interés, o su aburrimiento en algunos momentos.
<b>5</b> Interés específico en la asignatura	Romanticismo, rap o poesía. También se añadió que querría estudiar y leer a autores actuales, más cercanos a sus gustos personales, para que lo entiendan mejor y así puedan disfrutar con esta actividad.	Contenidos actuales, por ser más fácil de aprender por la cercanía. Se añadió a alguna autora actual, a un fotógrafo que se encuentra en el currículo oficial (Chema Madoz), y alguna corriente literaria u obra clásicas (Realismo, Romanticismo, Romeo y Julieta, Edgar Allan Poe, Vargas Llosa...).

La mayoría del alumnado en ambas clases destacó en la primera pregunta la figura de su profesor como alguien abierto que ayudaba a crear un buen ambiente de

reflexión y de aprendizaje. También varios alumnos y alumnas comentaron que, a pesar de tener algunos trabajos prácticos en la asignatura y tener un papel bastante participativo, añadirían algunos más, para sentirse más activos y aprender más.

Con la cuarta pregunta, quedó plasmada la carencia del alumnado de vocabulario relativo a los sentimientos que uno o una alberga cada día, y la necesidad del sistema escolar de contribuir a esta formación, esencial para ser capaces de expresar de forma acertada el mundo interior que se posee y para poder ir mejorando aspectos como el interés, la motivación y el deseo de aprendizaje en las aulas. Interpretamos que la necesidad no es tanto de ofrecer un “diccionario” de sentimientos, porque en ocasiones ni siquiera los significados estarían claros. Se propone por tanto, a la luz de estos resultados, indagar en la propia interioridad, a través de la lectura y la escritura, de modo que los términos apropiados para la situación emocional surjan como consecuencia de la reflexión.

Creo que, ligado a lo anterior, el resultado de la quinta pregunta trasluce el deseo (o casi necesidad) del alumnado adolescente en 1º Bachiller de tratar temas humanos en la escuela, temas personales cotidianos que le preocupan, que piensa, que siente. Quizás en estas preguntas, sobre todo en estas respuestas, queda recogida una necesidad de la escuela actual, también en los cursos de ESO: relacionar realmente los contenidos con la vida y la realidad humana.

En las siguientes preguntas sobre la lectura (hábito, experiencias, entorno e interés) se reflejó la realidad de dos aulas particulares, pero a partir de ellas se pueden extraer conclusiones beneficiosas para otros grupos.

Preguntas	Respuestas	
	1º Bachiller G	1º Bachiller H
<b>6</b> Hábito lector	16 de 30 alumnos y alumnas (la mitad del alumnado) confesaron leer con frecuencia. 4 respondieron que leen poco o a temporadas y 10 que no leen.	9 de 18 alumnos y alumnas (la mitad del alumnado) lee con frecuencia. 6 contestaron que leen poco o cuando tienen más tiempo, y 3 dijeron que no leen.
<b>7</b> Experiencia lectora	28 alumnos/as contestaron sin dificultad al menos un libro (todas novelas). 2 alumnos/as no pudieron	15 alumnos/as contestaron sin dificultad al menos un libro (todas novelas). 3 alumnos/as no pudieron

	mencionar ninguno.	mencionar ninguno.
<b>8</b> <b>Entorno lector</b>	Unos 20 alumnos/as consideraron que su entorno es lector, y unos 10 manifestaron que no.	14 alumnos/as poseen entorno lector, y 4 no, no mucho, o lo han sustituido por entorno tecnológico en los tiempos de ocio familiar.
<b>9</b> <b>Interés lector</b>	Novelas realistas o basadas en hechos reales, suspense e intriga, novela negra, ciencia ficción, ensayos sobre temas actuales – política o feminismo-, biografías, cantautores, poesía (amorosa), y pocos mencionaron el teatro.	Libros de relaciones humanas, novelas realistas o basadas en hechos reales, suspense e intriga, novela negra, novelas con amor y fantasía, literatura adolescente o juvenil, de aventuras, ciencia ficción, cantautores, pocos mencionaron la poesía (amorosa), y menos todavía el teatro.
<b>10</b> <b>Motivación personal por la lectura</b>	21 alumnos y alumnas de 30 respondió que la lectura sí les había ayudado en algunas ocasiones en su vida personal, de distintos modos: “a sacar lo que tienes dentro, como una forma de expresarte”, “te aclara ideas”, “a pensar sobre problemas sociales”, “me siento como si me liberara”, “pasas un rato contigo mismo, te quedas tú solo, leyendo, te centras en el personaje y es como si te pasa a ti”, “te olvidas del cansancio del día”, “a cambiar de parecer a algo más correcto, a enfocar el mundo de otro modo”, “porque entrelazas lo que lees y lo que vives”, “te hace reflexionar a ti misma y aprendes antes de vivirlo, cuando lo vives te acuerdas, lo relacionas con tu vida”.  3 alumnos/as contestaron que la Literatura o la lectura no les ayudaba en sus vidas, y 6 no lo sabían o no lo habían pensado nunca.	12 de 18 alumnos y alumnas contestaron que la lectura sí les había ayudado en algunas ocasiones en su vida personal, de distintos modos: “leer y escribir es como una fotografía de cómo eres”, “al leer reflexionas y te planteas situaciones de la vida”, “te creas una atmosfera y te lo imaginas”, “me meto en la historia, sus comportamientos te hacen pensar en que tú eres como ellos”, “no sabía qué hacer con mi vida, y leer me ayudó a salir adelante, con los estudios y con mi ansiedad”, “te ayuda a crecer como persona”, “a empatizar”.  3 alumnos/as respondieron que la Literatura o la lectura no les ayudaba en sus vidas, y otros 3 no lo sabían o no lo habían pensado nunca.

El dato sobre los entornos lectores no se puede tomar como muy relevante porque en algunos casos el alumnado se refería solo a su familia, en otros solo a su madre, o a su padre, o a algún hermano o hermana, o a un amigo o amiga... Probablemente el entorno influya en la formación lectora, pero esto sale de la investigación actual.

Sí es significativo que solo la mitad del alumnado dice leer con frecuencia. La cifra denota una realidad sobre la que se pueden introducir cambios significativos, ya que en la pregunta sobre las experiencias lectoras podemos interpretar que existe un interés por la lectura oculto, que se puede rescatar si se atiende al lado humano de la lectura, quizás a través de la perspectiva de las emociones. De hecho, al tratar sus géneros o subgéneros preferidos parte del alumnado se justificó contando que les gustaba o atraía ese género porque se sentían identificados o “en la piel” del protagonista, y eso les producía placer a la vez que les ayudaba personalmente.

Se recogen ahora los resultados del último bloque de preguntas, relacionadas con la escritura:

Preguntas	Respuestas	
	1º Bachiller G	1º Bachiller H
<b>11</b> Hábito escritor	22 alumnos/as de 14 de 1º H manifiestan escribir habitualmente, generalmente algunos diarios o libros sobre pensamientos, sentimientos, ideas que necesitan contar o decir, letras de canciones o raps, poesías breves o microrrelatos, como “terapia”, para expresar aquello que piensan o sienten, para explotar su creatividad, para cuestionarse temas de actualidad... Los demás no suelen escribir con frecuencia, uno porque no puede plasmar todo lo que tiene dentro, otras porque prefieren hacer deporte o expresarse cantando y bailando, y algunos otros simplemente no tienen interés en la escritura.	14 alumnos/as manifiestan escribir habitualmente, generalmente diarios o libros sobre pensamientos, sentimientos, sueños, rimas, poesías breves o microrrelatos, para expresar aquello que piensan o sienten, para inmortalizarlo, para explotar su creatividad... Algunos escriben esporádicamente (cartas o poemas de regalo, anotaciones en el teléfono móvil de poemas espontáneos). Los demás manifiestan no escribir porque no les interesa o dedican su tiempo a otras actividades.
<b>12</b> Experiencia escritora	Los sentimientos que el alumnado dice que siente son intensos: “lo dejas en el papel”, “libre”, “puedes ayudar a otra gente”, “ahí se queda, aunque nadie lo lea”, “te quitas un peso de encima”, “la imaginación se te va de las manos”, “me desahogo sin que nadie me oiga, se lo cuento al papel”, “agobiada, no me da tiempo a escribir todo lo que pienso”, “me llena”, “si estoy triste, indignada, tengo que escribir para dar mi opinión”, “de las mejores sensaciones que vivo”, “me gusta que me cuenten historias, y como nadie m las cuenta, me entretengo conmigo mismo”, “te liberas, y es más fácil y natural que contarlo”, “relajada”,	

	"lloro pero no estoy triste, es de emoción".	
<b>13</b> <b>Entorno escritor</b>	No se rodean de un entorno escritor, salvo algunos/as padres y madres que escriben algún diario, o que les animaron a escribir de pequeños, o un familiar que ha escrito un libro.	
<b>15</b> <b>Motivación por la escritura en la escuela</b>	15 alumnos/as (la mitad del alumnado) se encuentran convencidos de que actividades de escritura creativa en el instituto le gustarían, motivarían o ayudarían, para	12 alumnos/as confirman que actividades de escritura creativa en el instituto le gustarían, motivarían o ayudarían, para
	descubrir a sus compañeros/as de clase, para fomentar la creatividad y la expresión personal, para superar miedos o vergüenzas, para "dar a ver a los demás cómo piensas", para que "los demás te valoren", "para descubrir lo que tú mismo puedes hacer", "para relajarnos", etc. Aquellos que opinan de forma negativa dicen que "el ambiente del instituto no es de mucha libertad", "te quedas como bloqueada", "el límite de tiempo no ayuda", "prefiero escribir para mí". Otros añaden que les vendría bien escribir sobre tema libre, pero que necesitarían para ello unas pautas claras que les guíen, para no sentirse perdidos en la actividad, para no "atascarme".	

Es interesante la necesidad que gran parte del alumnado en este curso siente por introducirse en la propia intimidad, en su interior, y aquí la escritura es un aliado potente, porque recibe lo escrito sin opinar ni juzgar, y por ello, quien se siente ayudado, lo experimenta doblemente.

Estos son los resultados extraídos de las entrevistas con el alumnado de 1º G y parte de 1º H. Los datos se han ido comentando y discutiendo a medida que se presentaban. Se puede concluir que la opinión y visión del alumnado es un factor que no se suele tener en cuenta, ya que los roles de docente – discente se encuentran bastante acotados (e incluso a veces se presuponen hábitos o intereses muy negativos acerca de la lectura y la escritura que no siempre son ciertos). Sin embargo, si realmente afirmamos que "el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación", creemos que "el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamientos propio" y que "nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país" (LOMCE, 2013), resulta muy eficaz y beneficioso para todos los integrantes del sistema educativo contar con las opiniones justificadas de su centro, además de sus organizadores. Pienso que el alumnado hoy tiene mucho que aportar, de forma activa y participativa.

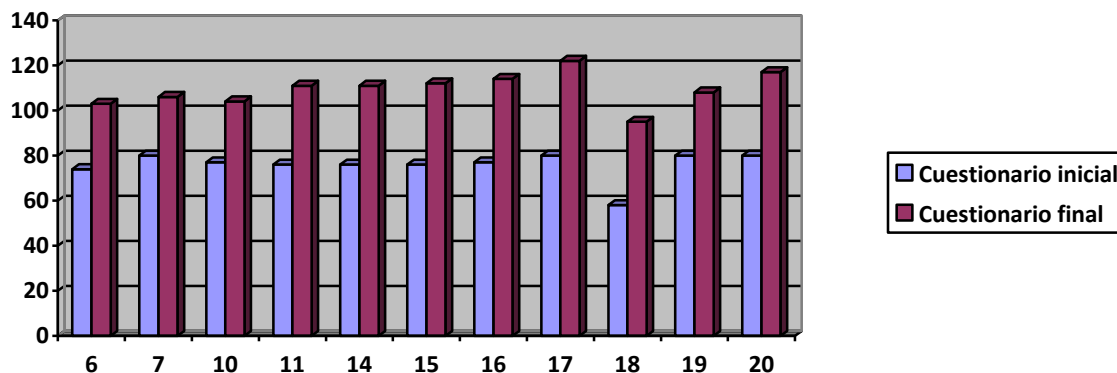
Estas entrevistas son un ejemplo a muy pequeña escala, pero se podría ampliar esta práctica, de forma regular y frecuente, para dotar de mayor calidad al sistema educativo. En una investigación más prolongada en el tiempo, se podría entrevistar al alumnado al comienzo del curso académico y volver a hacerlo al final, para comparar si existe una evolución en sus prácticas, intereses y motivación por la lectura y la escritura tras haber aplicado durante todo un año secuencias didácticas como la planteada, caracterizada por un acercamiento emocional a los textos literarios.

### **3.3. Cuestionarios**

Los cuestionarios recogieron veinte ítems que el alumnado valoró del uno al cinco según la escala antes presentada. El análisis de los datos obtenidos en cada clase se realiza de modo cualitativo, con una interpretación ciertamente subjetiva, adaptada a las complejidades individuales de cada clase, según su contexto, intereses y características. Se interpreta cada uno de los ítems del cuestionario final en cada clase en comparación con las respuestas del cuestionario inicial. El objetivo es detectar posibles problemas de aula para posteriores investigaciones en el futuro, y sobre todo, mejorar algunas de las situaciones que tienen que ver con la metodología. Por ello, los resultados que se obtienen y que aquí se analizan e interpretan se consideran relevantes desde el punto de vista más objetivo, es decir, porque son relativos a la metodología empleada para enseñar-aprender los contenidos establecidos, y no dependen del docente concreto que imparta la materia.

En general, en 1º G las valoraciones de los cuestionarios finales tras aplicar la secuencia didáctica fueron superiores a las iniciales en todos los casos. Algunas afirmaciones destacan por encima del resto, especialmente las del tercer bloque, referido a las relaciones alumnado-profesorado. En algunas afirmaciones de los dos primeros bloques las diferencias entre antes de aplicar la secuencia didáctica son poco significativas (entre cuatro y doce puntos).

Se ordenan ahora las afirmaciones más destacadas por la puntuación marcada por el alumnado (desde 15 hasta 40 puntos de diferencia):



Éstas son las afirmaciones destacadas en el gráfico, de mayor a menor puntuación:

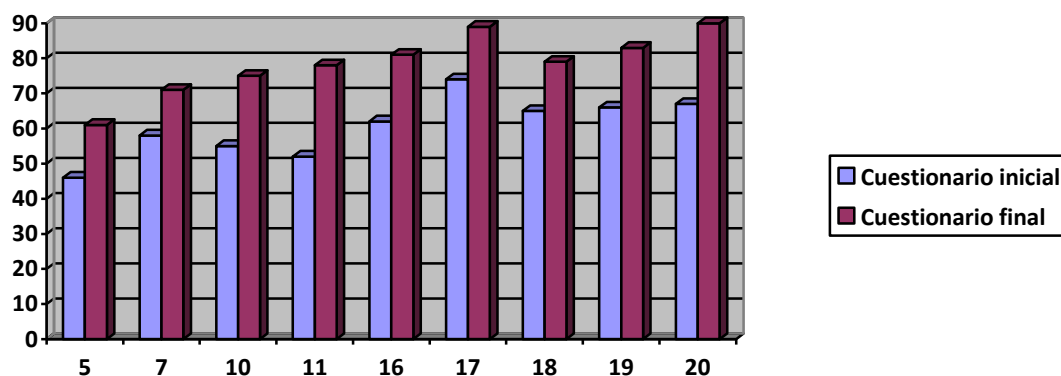
- 17 La profesora ha animado a los/as alumnos/as a expresar sus opiniones.
- 16 La profesora ha hecho preguntas que han podido retar a los alumnos a comprender mejor o a interesarse más.
- 20 La profesora ha planteado preguntas que han motivado a los/as alumnos/as a participar.
- 15 Los/as alumnos/as han tenido interés en los contenidos de las clases.
- 14 Los/as alumnos/as han trabajado bien.
- 11 Los alumnos/as en las clases han atendido a lo que decía la profesora.
- 18 La profesora ha ayudado a los/as alumnos/as a relacionar los textos con sus vidas.
- 6 Estas clases me han ayudado a aprender cosas de mis compañeros/as.
- 7 En estas clases me he sentido bastante activo/a.
- 19 La profesora ha conocido o se ha interesado por los/as alumnos/as.
- 10 En las clases ha habido equilibrio entre la teoría y la práctica.

Los resultados en 1º H fueron bastante más modestos. Un factor que incidió en el desarrollo de la secuencia y suponemos que también en las respuestas del cuestionario final es la sensación del alumnado de lejanía entre la cultura audiovisual como tema de su asignatura y la Literatura. De todos modos, dos de los ítems mantuvieron la puntuación otorgada por el alumnado, tres de ellos obtuvieron una puntuación inferior y los otros quince recibieron una calificación superior.

Los ítems 1, 4 y 9, relativos al acercamiento a la Literatura y a la asignatura poseen diferencia negativa en el cuestionario final respecto al inicial, aunque esta diferencia es muy pequeña (siete puntos). Los ítems 2 y 8 se mantuvieron con la misma puntuación, de forma lógica, ya que tenían que ver con la comprensión de los textos y con la recomendación de la Literatura a personas del entorno.

Los ítems que obtuvieron una diferencia positiva más destacada (entre quince y treinta puntos de diferencia, debajo de la gráfica se muestran en orden de mayor a menor distancia entre cuestionario inicial y final) son los siguientes:





Éstas son las afirmaciones destacadas en el gráfico, de mayor a menor puntuación:

- 11 Los alumnos/as en las clases han atendido a lo que decía la profesora.
- 20 La profesora ha planteado preguntas que han motivado a los/as alumnos/as a participar.
- 10 En las clases ha habido equilibrio entre la teoría y la práctica.
- 16 La profesora ha hecho preguntas que han podido retar a los alumnos a comprender mejor o a interesarse más.
- 19 La profesora ha conocido o se ha interesado por los/as alumnos/as.
- 5 Estas clases me han ayudado a aprender o descubrir cosas de mí mismo/a.
- 7 En estas clases me he sentido bastante activo/a.
- 17 La profesora ha animado a los/as alumnos/as a expresar sus opiniones.
- 18 La profesora ha ayudado a los/as alumnos/as a relacionar los textos con sus vidas.

A partir de estos resultados, se pueden extraer algunas conclusiones pedagógicas sobre la metodología empleada en estas aulas, y se pueden aplicar estas conclusiones a otras aulas también, ajustándolas a las situaciones más particulares, ya que ambos grupos de 1º Bachillerato se caracterizan por hábitos e intereses literarios que pueden representar a la media.

La valoración general extraída del cuestionario que más consideró el alumnado en la secuencia didáctica sobre poesía de Gloria Fuertes desde una perspectiva emocional fue la que afirmaba que “la profesora ha planteado preguntas que han motivado a los/as alumnos/as a participar”. De aquí se desprende la necesidad que el alumnado alberga de sentirse activo realmente, de colaborar como miembros de un grupo para construir un producto común (reflexiones en un coloquio, lectura y análisis crítico de poemas, etc.). El ítem que afirmaba que “en estas clases me he sentido bastante activo/a” también recibió una valoración elevada, pero no tan destacada, por

lo que entendemos que hubo alguna brecha entre la motivación planteada por la docente y la actividad percibida por el alumnado.

Se puede interpretar que las metodologías empleadas en la secuencia explicada en este trabajo contribuyen verdaderamente a la actividad y participación del alumnado, porque fomentan la expresión de opiniones y visiones personales, el interés en los contenidos por su relación con las vidas del alumnado y el aprendizaje de uno mismo y de los compañeros y compañeras a través de los textos literarios. Esta conclusión reafirma la cita señalada en el apartado teórico de la autora Consol Aguilar al hilo del aprendizaje dialógico y las tertulias literarias, que decía que es en ese momento cuando “la lectura cobra significado y sentido”, porque “el conocimiento que se genera va más allá del saber y del hacer, avanza en el saber ser y compartir, trascendiendo lo cotidiano” (2013: 96).

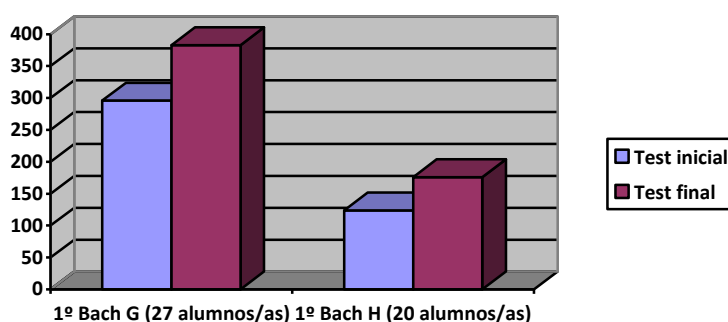
Todavía se puede trabajar mucho más en este sentido, teniendo en cuenta un aspecto clave del aprendizaje, que ya se mencionó en la evaluación de la secuencia didáctica, que podría tener por lema un conocido proverbio oriental que reza: “Lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo” (Confucio). Este aspecto supone que es en la actividad donde el alumnado verdaderamente genera conocimientos, y es en la relación y la comparación o contraste con la propia vida cuando se construyen los aprendizajes y se hacen personales. Una manera evidente de “hacer” será la creación de textos literarios propios, por ejemplo, la escritura creativa; y otro modo de “hacer” parte de la reflexión personal o conjunta en clase tras la lectura.

Así, el aspecto emocional y la alfabetización en este sentido son claves, porque permiten el salto desde lo que se oye o lo que se ve hacia lo que se “hace”, lo que es producto personal, aquello que uno o una elabora de modo original, y éste es rasgo de una educación no práctica, no destinada a lograr unos objetivos concretos, sino que amplía y maximiza el horizonte, potenciando el crecimiento y las capacidades del alumnado. De acuerdo con las ideas expuestas de Goleman, aparece aquí su concepto de “flujo” (1995: 145-146), que es el estado al servicio del crecimiento y del aprendizaje que conduce a “abrir nuevos caminos”, a la “entrega” y a centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad.

### 3.4. Tests

Los tests inicial y final se concibieron para evaluar un posible avance en la relación establecida por el alumnado entre poesía (Literatura) y emociones, y sobre todo, la relevancia de la secuencia didáctica planteada para ello. Con las cinco preguntas iniciales y las seis finales, se analizan ahora los datos obtenidos de modo cualitativo, recogiendo las respuestas del alumnado e interpretándolas para la mejora de la secuencia o el diseño de nuevas secuencias en el futuro. Se comparan las respuestas a las cuatro primeras preguntas en el test inicial y el final de cada alumno y alumna, y se tienen en cuenta también las respuestas a las preguntas 5 y 6, sobre las expectativas o valoración de la secuencia. El objetivo de extraer unos resultados a partir de los tests es analizar la percepción del alumnado sobre su “conciencia emocional” en las sesiones de poesía, y observar sus valoraciones generales de la secuencia para avanzar en la creación de secuencias didácticas sobre autores, autoras, obras y textos literarios desde una perspectiva emocional, de manera que resulten realmente beneficiosos para el alumnado de ESO y Bachillerato.

En primer lugar, se puede apreciar un avance en la conciencia emocional del alumnado, observando simplemente el número de emociones que apuntaron en la pregunta 3 de los tests *Escribe todas las emociones que conozcas*: 1º G se anotaron 87 emociones más, y en 1º H 52 emociones más que al comienzo de la secuencia. La progresión en cuanto a los recursos de expresión lingüística de emociones en este primer nivel es evidente.



Evolución Pregunta 3. *Escribe todas las emociones que conozcas*

Este primer dato revela solo un conocimiento emocional más profundo en cuanto a la terminología, a los nombres de las emociones, pero sirve de paso previo al

análisis de la utilidad en estos grupos del acercamiento emocional a los textos. En el siguiente análisis se intenta interpretar los resultados de los test para descubrir si realmente existe en el alumnado, tras aplicar la secuencia didáctica expuesta, un nivel más hondo de comprensión emocional a través de los textos, que vaya más allá de mencionar emociones en un listado.

Sobre la pregunta 1 *¿Qué es para ti la poesía?*, el alumnado de 1º G, en general mantuvo sus respuestas, positivas, más negativas o neutras, hacia la poesía, de forma muy coherente. Sin embargo, son considerables algunos cambios o matices en las respuestas del test inicial al final en algunos alumnos o alumnas, que pueden ser fruto de la valoración positiva de la secuencia didáctica. Es cierto que existen más factores que hayan influido en esta variación (estado de ánimo ese día, circunstancias personales, relación con la docente, lecturas durante esa semana), pero se escogen algunos ejemplos que muestran la influencia de algún aspecto tratado en la secuencia, que posiblemente modificaría la interpretación de *qué es la poesía*. En general, se tren el test final, tras la secuencia aplicada, se encuentran definiciones mucho más personales. Destacamos algunos ejemplos de ambos grupos, que muestran diferentes efectos que la secuencia didáctica, especialmente la poesía de Gloria Fuertes, es capaz de generar en el alumnado.

<b>Pregunta 1. ¿Qué es para ti la poesía?</b>		
<b>1º G</b>		
<b>Alum- no/a</b>	<b>Definición del test final</b>	<b>Interpretación</b>
3	Misma definición + “Puede ayudar a abrir mentes y replantearse cosas”.	Muestra una experiencia personal de la poesía, posiblemente vivida en las sesiones de la secuencia.
5	Definición muy similar + “la poesía puede crear diferentes emociones en el lector y a su vez, a cada lector una emoción diferente”.	Este aspecto de que cada lector posee una emoción diferente tiene que ver con la insistencia durante la tertulia literaria y el análisis de poemas breves de Gloria Fuertes en la participación numerosa del alumnado, que aporta diversidad y riqueza.
6	Como en el test inicial: “la poesía es un “medio de expresión” + “te permite expresar tus emociones de la vida cotidiana ante la sociedad, y justificarlas en	Esta perspectiva se relaciona con los temas tratados en las sesiones, temas cotidianos y poesía social.

	forma de poesía”.	
8	En el test inicial: “evasión de la persona a lugares fantásticos, descripción de la naturaleza”; en el test final: “la manera de plasmar en una hoja emociones, sentimientos, pensamientos, ideas, vivencias...”).	Presenta una evolución desde unos guiones con temas poéticos posibles hacia una definición de poesía más relacionada con la intención y la relación personal.
18	Misma definición + “nos sentimos identificados con ella (con la poesía)”.	El componente de identificación personal como valioso puede ser fruto del proceso vivido durante las sesiones de la secuencia.
21	“Escribir algo desde tus sentimientos”.	Transparenta el objetivo final de la secuencia didáctica planteada, que era aprender a leer y a escribir desde las emociones, con esta perspectiva humana.
22	Test inicial: “forma literaria, rítmica y bonita de expresar nuestro yo interior y lo que nos rodea”; test final: “libertad en mi casa en soledad con un folio”.	Progresó desde la escritura de una definición convencional de la poesía a una descripción personal, subjetiva, poética y directa de su vivencia con la poesía, posiblemente experimentada en la semana de la secuencia didáctica.
24	Test inicial: “expresión de pensamientos y sentimientos”; test final: “expresión de los pensamientos y sentimientos, emociones y fantasías más profundos y difíciles”.	Añade a su definición inicial un matiz revelador de haber sentido algún movimiento en la experiencia poética.
25	“Una manera de entender la literatura de manera más personal, con situaciones de tu vida o de los demás”.	Convierte su exposición típica y convencional de qué es poesía por otra claramente influenciada por el acercamiento emocional a los textos durante la secuencia, que buscó el identificar los textos con las vidas reales de los lectores.
30	Test inicial: “la poesía es una forma musical de escribir las palabras”; test final: “la poesía es una manera de cambiar el mundo”.	Progreso considerable que tiene relación con el tratamiento de la poesía social de Gloria Fuertes, resumida en los versos “Poetas, no perdamos el tiempo, trabajemos / que al corazón le llega poca sangre”, que influyó en esta alumna en gran medida.
<b>1º H</b>		
4	“Método de escape del mundo, en el que puedo expresar y pensar lo que yo quiera”.	Transformó una definición inicial bastante prototípica en otra que revela su relación personal con la poesía. Esta alumna valoró positivamente haber hablado de ejemplos reales en las sesiones y también haber escrito poemas personales.
8	“Una forma de plasmar en un	Convirtió su definición convencional es otra más

	escrito tus emociones, experiencias, pensamientos, quejas... algo que cree una respuesta en el lector”.	vivida y propia.
14	“Una forma de expresar mis sentimientos más puros mediante palabras sinceras”.	Varió desde una definición objetiva, con algún rasgo general de la poesía, a una visión mucho más personal y vivida de la poesía. Este alumno se implica en su definición de poesía, la hace suya, y expresa de forma clara aquello que siente, que es la sinceridad con las palabras.
15	Test inicial: “obtener conocimiento de otras personas acerca de situaciones de la vida”; test final: “medio diferente en el que puedo plasmar y transmitir mis sentimientos”.	Evoluciona desde una explicación indirecta de la poesía hacia una relación directa y cálida.
19	“Método con el que evadirme, descubrirme a mí mismo, encontrar sentimientos, dejarse llevar, fluir, desconectar, replantearse las cosas y pensar...”.	Se implica en su descripción final de la poesía con un listado de efectos que se producen en ella misma.
20	“Es una manera escrita de expresar las emociones y los sentimientos de la persona que escribe y también de la persona a la que se refiere el poema”.	En su test final un matiz diferente, refiriéndose de nuevo a que la poesía no solo ayuda a quien la escribe, como en el caso de Gloria Fuertes o de ella misma al escribir, sino también al receptor, como es ella, o sus compañeros y compañeras de clase.

Es relevante en las contestaciones a la primera pregunta del test la implicación del alumnado en las definiciones finales (“tus emociones”), y el hecho de que se fija especialmente en la respuesta del lector también, que a veces pasa inadvertido en los procesos de lectura, en favor del autor/a o escritor/a.

Se puede concluir de la comparación e interpretación de todos estos comentarios extraídos directamente de los tests iniciales y finales que la valoración de la poesía realmente puede cambiar y cambia cuando el alumnado la tiene delante, cuando la lee, la escucha, la analiza, la comenta, la valora, la relaciona, la vive, la escribe, la recita. Las definiciones de gran parte del alumnado se convierten en personales, relacionadas con pequeñas experiencias que hayan podido vivir en las sesiones.

De acuerdo con las ideas expuestas en el marco teórico de Guadalupe Jover, “los libros [la Literatura] no han de ayudarnos solo a evadirnos y buscar refugio de una

realidad a veces insoportable, sino a instalarnos mucho más firmemente en ella y a comprometernos con su transformación” (160). Esta situación puede ocurrir, y de hecho así lo expresan los alumnos y alumnas en sus escritos, de forma parcial y muy limitada, en tres sesiones con un grupo que antes no se conocía, por lo que también se pueden anticipar resultados muy beneficiosos y esperanzadores trasladando este acercamiento emocional a los textos literarios a grupos adolescentes de ESO y Bachillerato durante cursos académicos completos.

Al comenzar la secuencia, el alumnado en general manifestó su deseo de aclarar terminología (diferencias entre emoción y sentimiento, impulso, pasión, etc.) propia del ámbito científico y de la investigación sobre emociones. Sin embargo, se comentó en clase que el fin de mencionar diversas emociones y etiquetarlas como “positivas”, “negativas”, “sociales”, etc. era en todo momento contribuir a la reflexión personal y social sobre los poemas, y no a cuestiones técnicas psicológicas. Por ello, las respuestas de la pregunta 2 (*¿Qué son para ti las emociones?*) apenas variaron, puesto que no se consideraron un objetivo de las actividades, sino un medio para adentrarse en las interpretaciones y valoraciones del alumnado a través de sus aportaciones en el aula. En investigaciones de mayor duración en el tiempo y con mayor cantidad de grupos y alumnado se podrían evidenciar efectos de avance en el concepto de “emoción”, asemejándose más a una definición científica.

Es cierto que, como se puede leer en algunas respuestas a diversas preguntas de los tests, parte del alumnado opina que las emociones son impulsos que hay que controlar, o al contrario, sentimientos que no podemos controlar de ningún modo, que nos dominan. Una perspectiva emocional en la asignatura de Lengua castellana y Literatura durante un periodo más extenso podría beneficiar al alumnado adolescente también a entender que las emociones ni son impulsos que tengamos que reprimir y controlar a la fuerza, ni tampoco son estados que dominen a la persona que los siente, sino que tenemos un papel activo con las emociones que se puede ir aprendiendo, conociendo y gestionando, y que, de hecho, “estudiar” estas emociones que se sienten es “tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura” (Goleman 1995: 382).

En la cuarta pregunta *¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones?* se preguntó al alumnado por el conocimiento de las emociones en el ámbito escolar, con una justificación. En 1º G, en el test inicial, la mayor parte del alumnado (veinticuatro) respondió que “no”, con distintos motivos, académicos o personales:

- Objetividad de las clases, sin espacios para la reflexión o la expresión de temas humanos:

“no se paran en lo interno del ser humano”, “parece que lo primero es aprobar”, “te limitas a aprender, memorizar y plasmar en un papel ideas de personas previas, sin dejar tiempo a reflexionar, debatir o expresarnos”, “casi siempre nos centramos en dar materias y ya”, “solo me han enseñado cosas objetivas que se valoran escritas en un papel”.

- Necesidad de un conocimiento emocional para desenvolverse en el ambiente escolar y en otros ambientes:

“no tienen en cuenta nuestras emociones, nos dicen que las controlemos, pero si no las conocemos no las podemos controlar”.

- Necesidad de cercanía con el profesorado, que no se da a través de los contenidos, del temario, sino que se trata de un vínculo interpersonal basado en emociones:

“hay mucho distanciamiento entre los profesores y los alumnos, como si fuéramos diferentes”.

El alumnado de 1º H que respondió negativamente a la cuarta pregunta en el test inicial (diecisiete personas de veinticuatro en clase) argumentó, como en el otro grupo, que el aspecto emocional se encuentra limitado por el estudio de las materias:

“se le da importancia al estudio, no a conocernos y saber tomar decisiones o reaccionar a distintas situaciones en nuestra vida”, “le dan más importancia a nuestra capacidad intelectual que a la emocional”, “el instituto no hace actividades que hagan salir nuestros sentimientos a la luz”.

También se recogieron algunos comentarios más personales, dirigidos al profesorado, que interpreto como una visión general del alumnado hacia el profesorado como conjunto, no en particular en ningún caso:



“los profesores no hacen que expresemos nuestras emociones ni se interesan por ellas”, “se preocupan más por las notas que sacamos que por nuestro estado de ánimo”.

Mediante estas justificaciones se puede plantear la discusión sobre el acercamiento emocional a los textos literarios con secuencias didácticas que traten autores y autoras y sus obras para ayudar al alumnado estudiante, no solo porque mejorarían su conocimiento y la competencia emocional, sino por otros muchos motivos que tienen que ver, por ejemplo, con la relación más cercana y humana con el profesorado, que daría prioridad a las personas de clase, por la naturaleza de los contenidos, antes que a los mismos contenidos.

De las veintinueve personas que escribieron en el test inicial en 1º G, hubo cinco que manifestaron que el instituto sí enseña a conocer las emociones, porque

“al estar tanto tiempo en grupo cada día es diferente y puedes sentirte diferente en las situaciones, al discutir con alguien, suspender o aprobar un examen...”, porque “yo creo que en cualquier lugar conoces tus emociones, en el instituto no intentan ayudarnos a conocer nuestras emociones, pero sirve quererlo hacer, si una profesora le riñe a un alumno, puede sentirse humillado y entonces se siente mal, triste o con rabia”, “porque en el Bachillerato de Artes los compañeros me sorprenden con sus dotes y esto me hace florecer emociones”, porque “las conocemos involuntariamente gracias a situaciones, conflictos o personas” y porque “en las clases más prácticas podemos soltar lo que tenemos dentro y así conocernos mejor tanto uno mismo como a los demás”.

En 1º H siete personas respondieron afirmativamente que el instituto sí les enseña a conocer sus emociones, porque

“nos dejan traer ideas propias o libros que nos gusten y hablar sobre la parte subjetiva”, “porque al final con tus compañeros aprendes a reconocerlas (las emociones) y a valorarlas, entre todos nos ayudamos a sentir”, “cada día se vive algo nuevo y todos los días se aprende algo o se experimentan nuevas cosas”, “porque todo lo que nos enseñan luego puede influir en nuestra vida personal, cuando te relacionas con gente”, “yo creo que cada etapa de la vida te enseña algo más de ti, te conoces más”, “muchas veces te ayuda a controlarlas, cuando sientes impulsos de hacer algo de lo que te puedas arrepentir, tú mismo aprender a llevar tu carácter”.

Con estas explicaciones se observa que en casi todos los casos ese conocimiento emocional en la escuela del que se habla es “involuntario”, implícito en las situaciones, y por tanto el aprendizaje emocional se queda muy reducido y limitado. La propuesta que se presenta tiene el objetivo de explicitar esos aprendizajes

emocionales, de modo que no queden a la suerte de las situaciones, de los conflictos o de las personas, de que alguien extraiga un aprendizaje a partir de una etapa vital, sino que se puedan tratar de modo claro, directo y relacionado con las propias vivencias del alumnado, incluso compartiéndolo con los compañeros y compañeras y con el profesorado. Por esto, también el alumnado que responde que sí conoce en la escuela sus emociones confirma la necesidad de propuestas didácticas de lengua y Literatura desde las emociones humanas.

En el test final, de las veintiocho personas que respondieron negativamente a la cuarta pregunta en 1º G, solo quince alumnos y alumnas mantuvieron su respuesta, que el instituto no les enseña a conocer sus emociones, y seis de ellos en su justificación explicaron que aunque su respuesta sea negativa:

“esta actividad con Miriam ha sido de las pocas que nos han enseñado a conocer nuestras emociones”, “estos días sí lo hemos trabajado, me da rabia que solo sea una semana”, “solo estos días en clase de Cultura Audiovisual”, “lo hemos trabajado y me ha servido para conocer mis sentimientos a la hora de escribir y poderlo poner en común, que era un miedo que tenía”.

En 1º H los resultados también fueron positivos, aunque en menor grado. De las veintitrés personas que respondieron el test final, once mantuvieron su contestación negativa a la cuarta pregunta, aunque algunos de ellos explicaron que las sesiones de Gloria Fuertes habían sido una excepción:

“sí hemos trabajado nuestros sentimientos y emociones”, “nos ha ayudado a aprender cosas relacionadas con este tema y a conocernos”.

Ningún alumno o alumna de ambos grupos que había contestado de manera afirmativa en el test inicial cambió su respuesta en el final, sino que mantuvo su “sí”. Sin embargo, siete personas en 1º G y cinco en 1º H cambiaron su respuesta negativa inicial por una afirmativa final, la mayoría de ellas haciendo referencia a las sesiones sobre poesía de Gloria Fuertes desde una perspectiva emocional, organizadas por la docente investigadora:

“estos días hemos trabajado la poesía y las emociones que nos provocaba”, “estos días las hemos trabajado bien”, “nos ha hecho pensar y conocernos más”, “sí, con la poesía sí hemos conocido más nuestras emociones”.

Como conclusión de esta cuarta pregunta, se podría decir que el alumnado reivindica en sus respuestas, quizá sin saberlo realmente, la necesidad de aprender

contenidos que le sirvan para el encuentro interpersonal consigo mismos, con sus compañeros y compañeras y con sus profesores y profesoras. De acuerdo con Delors (2013), Hué (2016), Orón (2017), González Moreno (2009), Vargas Manrique (2009) y otros autores dedicados a la psicología o a la didáctica de la Lengua y la Literatura, son significativos aquellos aprendizajes que se relacionan con la experiencia vital y que sirven para las relaciones entre las personas. El sentido de potenciar la reflexión intrapersonal es la comunicación interpersonal posterior. El cambio de opinión del alumnado en tan solo una semana abre la puerta a elaborar más secuencias didácticas desde la perspectiva emocional, de modo que ayuden al alumnado en clave vital.

El último bloque del test sobre la relevancia y utilidad de la secuencia didáctica planteada tenía una pregunta sobre las expectativas del alumnado en el test inicial, y dos de valoración en el test final. Como aproximación al análisis y discusión de estas cuestiones, aportamos las calificaciones de algunos aspectos de la secuencia por parte del alumnado. En 1º G, la valoración media de la satisfacción general con las actividades realizadas es de 8. La nota media sobre la utilidad para la vida de los contenidos tratados es de 7. En 1º H, la calificación media de la satisfacción general con las actividades realizadas es de 7, mientras que la valoración media sobre la utilidad para la vida de los contenidos tratados es de 6. Tras estas cifras aproximativas, interesa saber qué aspectos valoró el alumnado como más positivos de la secuencia desarrollada, para mantenerlos, y qué aspectos le parecieron negativos, para mejorarlos, transformarlos o suprimirlos.

Estas valoraciones son parciales, puesto que no en todos los casos se ofrecen justificaciones a los números que se escriben. Estas valoraciones podrían quedar más fundamentadas y completas para investigaciones próximas si se entrevistara al alumnado personalmente o por grupos tras la intervención didáctica. Se organizan aquí por temas las respuestas del alumnado a la pregunta 5 del test final. Sobre la satisfacción general con las actividades realizadas, en 1º Bachiller G y H se destacaron comentarios relevantes para la investigación:

<b>Preguntas 5 y 6. Valoraciones finales de la secuencia</b>		
	<b>1º G</b>	<b>1º H</b>
<b>Satisfacción por haber trabajado a Gloria Fuertes</b>	“Me han gustado los poemas de Gloria Fuertes y me he sentido identificada”, “porque hemos conocido a Gloria Fuertes”, “me ha ayudado a conocer a una gran autora”.	“Me ha gustado mucho poder conocer poemas de Gloria Fuertes y entenderlos”, “he conocido a Gloria Fuertes y sus poemas son muy interesantes”.
<b>Satisfacción por el modo de trabajo</b>	“He trabajado a gusto”, “me ha gustado sentarnos en círculo [la tertulia] porque hacía fluir más la conversación y era agradable no estar siempre de espaldas”, “muy buena idea el ponernos en círculo, facilita la comunicación”, “nos ha motivado trabajar este tema, cuando a veces no se consigue”, “las clases han sido muy variadas, no ha habido monotonía”, “destaco lo mucho que me ha gustado la participación estos días, gracias a esto ahora conozco más a mis compañeros y a mí misma”, “han sido clases muy prácticas y participativas”.	“Aunque la poesía de no es un tema de mi interés, he aprendido nuevas cosas”, “las clases han sido colaborativas y activas”, “me gustó mucho que leyeras con nosotros reorganizando la clase [poemas breves por grupos] y la cercanía que aportas”, “las clases eran muy llevaderas y dinámicas, aportando nuevos conocimientos y captando la atención de los alumnos”.
<b>Satisfacción por haber tratado poesía</b>	“Gracias a estas clases he visto que la poesía es un mundo, y a partir de ahora quiero leer más”, “he disfrutado leyendo poesía”, “nunca me había atraído la poesía hasta ahora”.	“Nos ha venido muy bien trabajar aspectos importantes que se salen de lo cotidiano y que nos sirven para reflejarnos”, “me ha gustado poder escribir y analizar poemas”.
<b>Satisfacción por las actividades</b>	“A las actividades les daría un 10”, “he tenido mucho interés por las actividades”.	“Las actividades han sido entretenidas e interesantes”, “la actividad que más me gustó fue la que hicimos por grupos, me gustó mucho analizar los poemas por grupos”, “me he sentido a gusto en las actividades”, “la mejor actividad ha sido escribir un poema”.
<b>Utilidad de conocer las emociones</b>	“Para alguien que va a ser artista es importante conocer las emociones”, “he aprendido sobre los poemas de Gloria Fuertes porque me he conocido mejor a mí misma”, “estos ejercicios me han abierto las puertas a explorar el mundo de la poesía desde otra perspectiva, y a conocer los puntos de vista de mis compañeros”.	“Ha estado enfocado a nuestra vida personal, expresando pensamientos”, “creo que es útil porque a lo largo de la vida nos vamos a encontrar con situaciones relacionadas con lo que hemos tratado”.
<b>Utilidad de los temas tratados</b>	“Hemos tratado temas muy interesantes que hacen pensar, yo solo no me habría dado cuenta de esos temas”, “te ayuda a entender cosas y verlas de otra manera”.	“Los contenidos han sido muy útiles”, “el día de mañana podemos relacionar lo que hemos visto con situaciones de nuestra vida cotidiana”.
<b>Utilidad de tratar poesía</b>	“Me he sentido identificada porque la poesía de Gloria Fuertes trata sobre la vida diaria, y eso es útil”, “de ahora en adelante leeré poesía como método de evasión”.	“Después de estas clases me pondría a escribir”, “las poesías te hacen ver más allá de lo que nosotros vivimos”.

Como se muestra en la tabla, la primera parte de la quinta pregunta (*Valora tu satisfacción general con las actividades realizadas*) se ha dividido en cuatro temas principales, extraídos directamente de las respuestas del alumnado. Los comentarios sobre la satisfacción fueron positivos, y se refirieron a la autora, Gloria Fuertes, al modo de trabajo empleado, al tratamiento de la poesía y a las actividades realizadas. En ambas clases surgieron valoraciones positivas relativas al hecho de haber tratado una autora actual de interés como Gloria Fuertes.

En cuanto al modo de trabajo, las valoraciones fueron más positivas en 1º G, mientras que el alumnado de 1º H se inclinó más por apoyar las actividades realizadas. De todos modos, en ambas clases se destaca el beneficio de reorganizar la clase en favor de la participación y el trabajo grupal, en gran grupo (como la tertulia) o más reducido (como el trabajo con los poemas breves). Una alumna aportó una posible mejora, apuntando que “habría sido muy bueno liberar nuestra creatividad en forma grupal”. Han resultado curiosas y de interés las valoraciones positivas de la poesía por parte de algunos alumnos y alumnas y, sobre todo, de la actividad de escritura, que realmente motivó a gran parte del alumnado.

La segunda parte de la pregunta 5 (*Valora la utilidad para la vida de los contenidos tratados*) revela resultados esperanzadores, que pueden estar hablando de la efectividad del método empleado en esta secuencia didáctica. Sabemos que se podrán validar estos resultados con entrevistas individuales o grupales del alumnado, ya que se aprecia cierta dificultad en el concepto “utilidad”, a pesar de que se acompañe del matiz “para la vida”. No se entiende muy bien si lo útil es material, lo que sirve para hacer cosas (entonces la poesía no es muy útil), si es lo que ayuda humanamente, en términos algo más abstractos o generales... En cualquier caso, parte del alumnado valoró la “utilidad para la vida” de los contenidos por conocer las emociones personales y de los demás, por haber hecho pequeños “descubrimientos” en este sentido.

La utilidad de los contenidos se ha dividido en tres temas principales comentados por el alumnado: la utilidad de conocer las emociones, la utilidad de los temas tratados y la utilidad de tratar la poesía. El primer punto se puede resumir con uno de los comentarios, que opinó que esta secuencia didáctica se había orientado a la

vida personal del alumnado. Esta alumna realmente conectó con un objetivo fundamental de la secuencia de actividades, que es educar para la vida con aprendizajes significativos, tal y como afirman Delors (2013), Hué (2016), Orón (2017), González Moreno (2009) o Riquelme y Munita (2017); es decir, utilizar la asignatura de Lengua castellana y Literatura como una plataforma de crecimiento personal global, de modo que tenga relación con la propia experiencia vital y que sirva para los encuentros interpersonales dentro del aula (con el resto de alumnado y con el profesorado) y fuera de ella, con sus amistades y familias.

También en ambas clases se comentó que los temas tratados habían sido “útiles” e “interesantes” y que habían ayudado a la reflexión. Este aspecto se destacó principalmente en 1º H. El alumnado también apuntó valoraciones sobre la utilidad de tratar poesía en las clases, como ayuda para la identificación personal, para la reflexión vital, y también para el conocimiento de los compañeros.

Todos estos aspectos resultan de vital importancia en el marco de la investigación, porque los resultados revelan una satisfacción general bastante positiva no estrictamente sobre la secuencia de poesía de Gloria Fuertes en concreto, sino sobre la base que la sustenta, que es el acercamiento emocional a la asignatura y a los textos. De hecho, algunos comentarios finales que realizó el alumnado recalcaron la necesidad de más sesiones del estilo de las expuestas, o el deseo de establecer más sesiones para poder profundizar en los temas tratados, ya que fueron tres sesiones intensas, pero no deja de ser un periodo breve en el tiempo:

“ojalá hubiera más sesiones como las anteriores”, “me gustaría que hubiera tenido más tiempo para compartir con nosotros”, “que haya más sesiones así”, “tendríamos que meter más horas de este tipo de clases, en esta asignatura y en Lenguaje”.

Finalmente, algunas valoraciones finales del alumnado como las siguientes:

“ha sido una experiencia gratificante, nos ha hecho pensar y soltarnos sobre el papel y la mente”, “han sido sesiones provechosas y he descubierto una faceta de la poesía que desconocía”,

animan a continuar investigando de modo teórico sobre la base de estas propuestas de educación emocional transversal y específica en lenguas y en Literatura, y también a diseñar y a poner en marcha más propuestas didácticas que coloquen en el centro realmente al alumnado, a sus capacidades, a sus aportaciones, a sus

relaciones interpersonales y, en definitiva, a su crecimiento personal global, por encima de aspectos puramente académicos, de modo que se desarrollen “las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente” (Camps 2012: 35).

### **3.5. Otros resultados: diario de clase y producciones finales**

Anotamos aquí que las apreciaciones diarias de los grupos con el profesor titular se han empleado para aportar una visión más fiel a la realidad. Los apuntes del diario de campo durante la secuencia didáctica se encuentran escritos en el apartado *evaluación de la investigadora de cada sesión*.

Por otra parte, recogemos en Anexos dos producciones finales de dos alumnas, una de cada clase, que leyeron en alto sus composiciones. Aunque otros alumnos/as prefirieron no figurar en el trabajo, sus textos poéticos fueron también de gran valor.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El trabajo expuesto, en su parte teórica y de aplicación práctica, pretende mostrar un nuevo modo de didáctica de la Literatura, que tiene como centro los textos literarios, y que se acerca a ellos desde una perspectiva emocional, buscando vivir una experiencia con la lectura y la escritura de los textos.

Esta vía de tratamiento de la Literatura ha tenido en cuenta las principales líneas teóricas de la didáctica actuales, que proponen la educación literaria, así como algunas metodologías concretas, que fomentan la comunicación, el diálogo interpersonal entre el alumnado entre sí, el alumnado con el profesorado y el profesorado con el alumnado. Para ello, se han apoyado las tertulias literarias y demás formas pedagógicas que potencien la colaboración y la participación (coloquio, lluvia de ideas, trabajo por grupos, etc.).

Tras aplicarse una secuencia didáctica coherente con estas ideas teóricas que aúnan la educación literaria con la educación emocional, y con unos resultados todavía parciales, se puede confirmar que la enseñanza-aprendizaje desde un acercamiento emocional a los textos literarios, mediante la lectura y la escritura, sí puede contribuir al crecimiento afectivo personal del alumnado adolescente en Bachillerato. En tan solo tres sesiones se han alcanzado resultados satisfactorios con esta finalidad, por lo que podemos afirmar que la mirada emocional a la Literatura es una vía adecuada para el aprendizaje en la adolescencia, porque contribuye al crecimiento personal.

Es pertinente valorar en este momento los resultados obtenidos en la aplicación de la secuencia respecto a los objetivos iniciales de este trabajo, para, a la luz de las propuestas teóricas, extraer algunas conclusiones que puedan mejorar aspectos de la docencia.

En primer lugar, en relación al objetivo *Que el alumnado comprenda e interprete mejor los textos que recibe y se acerque a ellos con mayor interés y motivación, desde una perspectiva emocional, desde su propia experiencia vital e intereses particulares*, podemos asegurar que los textos literarios presentes en el aula fueron comprendidos e interpretados de forma muy satisfactoria gracias al enfoque emocional, ya que no solo elevó el interés y la motivación del alumnado, acercando un



tema que no siempre se presenta atractivo o accesible en la adolescencia, sino que también logró conectar con temas humanos, personales y sociales.

En segundo lugar, sobre el objetivo *Que el alumnado cree textos propios a partir de la comprensión e interpretación de otros textos*, podemos verificar que la lectura de textos literarios desde un acercamiento emocional es eficaz y motiva al alumnado adolescente a escribir, y que la técnica “binomio fantástico” presentada en el trabajo es realmente estimulante y cercana para él. Para futuras aplicaciones de esta secuencia o similares, sería bueno programar de manera más organizada la entrega y recogida de los textos, de modo que todos los alumnos y alumnas se lancen a escribir, y nadie se quede en las ganas de poner por escrito sus pensamientos o sentimientos.

En relación con la escritura, el alumnado reclamó pautas algo más fijas para escribir, no tanto en los temas poéticos como en la métrica, ritmo y cuestiones técnicas. Este resultado también es provechoso, porque abre la puerta a la investigación en otro campo de Didáctica de la Literatura.

Finalmente, en el objetivo *Que el alumnado reflexione y desarrolle su competencia emocional, que conozca y exprese sus emociones e interactúe con sus compañeros/as a través del contacto con los textos y con las expresiones artísticas*, verificamos que A través de las diferentes actividades de la secuencia didáctica, el alumnado fue reflexionando de forma explícita sobre temas sociales desde una perspectiva emocional, sobre los sentimientos presentes en las situaciones planteadas en los poemas, y también sobre sus propias emociones, derivadas de la lectura o escritura. A pesar de la dificultad real de abrir la propia interioridad ante los demás, por considerar que son aspectos de la vida privada, el alumnado compartió con sus compañeros y compañeras algunas de sus vivencias emocionales, que generaron la escucha activa, la participación, la empatía y el reconocimiento de alumnado que no suele destacar en la rutina escolar. Esta conclusión no se desprende simplemente de la observación de la secuencia didáctica, sino que también se vieron reflejados en las propias sensaciones y valoraciones que el alumnado comentó en su test final.

Debido al éxito que supone que el alumnado haya alcanzado los objetivos marcados, en mayor o menor medida, y al haber apreciado su motivación en las sesiones, su participación y disposición para aprender, proponemos que esta manera

de introducir la Literatura, de “contagiarla” y también de enseñarla-aprenderla se pueda establecer como un patrón de actuación docente. La secuencia planteada es solo un ejemplo modificable, pero el trasfondo que subyace sería común a otras actividades y otros textos literarios. Por ello, se abre la posibilidad de continuar investigando en esta dirección para diseñar nuevas secuencias que aborden los textos curriculares u otros más cercanos al alumnado, de modo que esta experiencia de innovación se prolongue en el tiempo.

Sabemos que ésta ha sido una experiencia puntual, pero confiamos en su potencial educativo, didáctico y pedagógico, de modo que se podría explorar también la vía de implantar la educación literaria unida a la educación emocional no solo en Bachillerato, sino también en toda la Educación Secundaria Obligatoria.

Y finalmente, se ha comprobado que el acercamiento emocional a los textos literarios reporta beneficios para el alumnado que se encuentra en las aulas, porque además de desarrollar su competencia literaria mediante la lectura y la escritura, se introduce en su propia realidad, su intimidad, su situación vital, familiar y social... y esta introspección es muy provechosa para su crecimiento afectivo personal. Por tanto, sería deseable que no se limite a una única iniciativa individual de un solo docente en su aula con su alumnado concreto, sino que pueda resultar una metodología compartida por las personas docentes de Lengua y Literatura que se consideren realmente responsables e interesados en la formación literaria del alumnado adolescente, no para estar en clase, sino para estar en la vida.



## REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93-102, 77(27,2).
- Aguilar, C., Cuxart, M. P., Pulido, M. A., & Olea, M. J. A. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31-44 (67).
- Aguirre, R., & Alonso, L. (2007). Creatividad verbal en la escuela. Voz y escritura. *Revista de estudios literarios. Universidad de los Andes*, 27-58 (15). [Disponible en (8/3/2017):  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25187/2/articulo2.pdf>]
- Albaladejo-Blázquez, N., Caruana Vañó, A., Ruíz Ramírez, C. & Molina Tortosa, L. (2016). Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 379-393). [Disponible en (8/2/2017):  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 227-244, 7. [Disponible en (24/2/2017):  
<http://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755/655>]
- Andrés, R. (2016). El afecto, las emociones y la enseñanza de literatura. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada* (15). [Disponible en (16/2/2017):  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/103513/1/664254.pdf>]
- Bächler, R & Pozo, J.I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje* (39). [Disponible en (8/2/2017):  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2015.1133088?scroll=top&needAccess=true>]

- Baena Molina, R. (2013). Narrativas y emociones: el auge del género autobiográfico. *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo* (coord. Lourdes Flamarique y Madalena D'Oliveira-Martins). Madrid: Biblioteca Nueva, 131-154.
- Baena Molina, R. (2014). Narrative Emotions and the Shaping(s) of Identity. *Narrative Works: Issues, Investigations, Interventions*, 1-7.
- Bermúdez Antúnez, Steven (2010). Las emociones y la teoría literaria: Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario, 147-167. [Disponible en (5/2/2017): [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2010000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2010000200008&script=sci_arttext)]
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 156-171. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Bisquerra, R. (2012). 2. De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Observatorio FAROS Sant Joan de Déu Barcelona* (24). [Disponible en (8/2/2017): [http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros\\_6\\_cast.pdf#page=28](http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros_6_cast.pdf#page=28)]
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82, (10). [Disponible en 25/2/2017): <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823>]
- Bolívar Calixto, C. P., & Gordo Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, 199-211, (29). [Disponible en (24/3/2017): [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/la\\_palabra/article/view/5710](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/5710)]
- Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*, 13(13). [Disponible en (6/3/2017): <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11491>]

- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, (59).
- Caro Valverde, T.M., & González García, M. (2009). Didáctica de la Literatura. Educación Literaria. [Disponible en (5/3/2017): <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791>]
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 6-23, 22(1). Disponible en (24/2/2017): [http://www.peif.ufms.br/downloads/ensenanza-literatura-construccion-sentido\\_colomer.pdf](http://www.peif.ufms.br/downloads/ensenanza-literatura-construccion-sentido_colomer.pdf)
- Delmiro Coto, B. (2002). Los talleres literarios como alternativa didáctica. Lomas, C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. [Disponible en (25/2/2017): <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/tallerliterarios.pdf> ]
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23). [Disponible en (9/2/2017): <http://www.ucuenca.ec/ojs/index.php/galileo/article/view/169/166>]
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W.,... & Stavenhagen, R. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. [Disponible en (9/2/2017): [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)]
- Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. [Disponible en (8/3/2017): [http://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz](http://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz)]
- Ekman, P. y Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Fuertes, G. (2017). *Geografía humana y otros poemas*. Madrid: Nórdica Libros.
- Fuertes, G. (2017). *Me crece la barba. Poemas para mayores y menores*. Barcelona: Penguin Random House.
- Galván, L. (2004). Elementos para un plan de educación literaria. *Revista de literatura*, 537-554, 66(132).
- García Berrio, A. y Hernández, T. (2004). *Crítica literaria*. Madrid: Cátedra.
- Garrido, Miguel Ángel. (2004). *Nueva introducción a la Teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Gilardi, E. (2011). La enseñanza de la literatura. Un desafío con moraleja. *Diálogos Pedagógicos*, 64-73, 9(17). Disponible en (8/3/2017): <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/531>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A.M. (2013). Introducción: emociones y análisis social. *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo* (coord. Lourdes Flamarique y Madalena D'Oliveira-Martins). Madrid: Biblioteca Nueva, 9-24.
- González Moreno, O. (2009). La creación literaria en la escuela secundaria: expresión hacia la higiene mental para una educación intrínseca. *Espéculo*, 41. Disponible en (6/4/2017): <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero41/segund.html>
- Guerrero Ruiz, P., & López Valero, A. (2005). El taller de la escritura creativa. Disponible en (24/3/2017): [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5202/1/0235347\\_01992\\_0083.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5202/1/0235347_01992_0083.pdf)
- Hogan, P.C. (2011). *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*. Londres: University of Nebraska Press.
- Hogan, P.C. (2011). *What Literature Teaches us about Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hogan, P.C. (2003). *The Mind and its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hue, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 32-44. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Hutchinson, S. (2005). Affective dimensions in Don Quijote. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 71-91.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27-38 (55).
- Jover, G. (2008). "Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras". *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, 149-178.
- Keen, S. (2011). Narrative and the emotions. *Poetics Today* 32(1).
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*, 207-236, 14(3).
- Lomas, C. (2008). Leer para entender el mundo. *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, 228-244. [Disponible en (24/2/2017): [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6670/6670.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6670/6670.pdf)]
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 57-67, 8(1). [Disponible en (24/2/2017): <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3458>]
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) [Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>]
- López Cassà, È. (2012). 4. Inteligencia emocional en el aula. *Observatorio FAROS Sant Joan de Déu Barcelona*, 24. [Disponible en (8/2/2017):



- [http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros\\_6\\_cast.pdf#page=28](http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros_6_cast.pdf#page=28)]
- Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *TEMAS*. [Disponible en (27/2/2017): [https://scholar.google.es/scholar?as\\_sdt=1,5&q=margallo+proyectos+educaci%C3%B3n&hl=es&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?as_sdt=1,5&q=margallo+proyectos+educaci%C3%B3n&hl=es&as_vis=1)]
- Margallo, A. M. (2012) Claves para formar lectores adolescentes con talento. [Disponible en (1/4/2017): [http://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo;jsessionid=0309CE74E41723B75AA50742FD817E53](http://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo;jsessionid=0309CE74E41723B75AA50742FD817E53)]
- Martínez, L. F. R. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de Estudios Manchegos*, 207-221, 38. [Disponible en (27/2/2017): [http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/ceclm/artrevistas/cem/cem38\\_rodriguez\\_plan.pdf](http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/ceclm/artrevistas/cem/cem38_rodriguez_plan.pdf)]
- Mendoza, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Aljibe*. [Disponible en (24/3/2017): <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>]
- Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. [Disponible en (24/3/2017): <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>]
- Miranda, M. E. I., Infante, R. C. H., & Pupo, Y. P. (2015). La literatura y su enseñanza centrada en el desarrollo del gusto estético. *Analecta Malacitana* 5(39). [Disponible en (9/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5406179>]
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 379-392, 43(2). [Disponible en (24/3/2017): [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005001102&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005001102&script=sci_arttext&tlng=es)]

- Orejudo Hernández, S & Planas Domingo, J.A. (2016). Introducción. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 9-18. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Orón Semper, J. V. (2017). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y persona*, 91-152 (16). [Disponible en (25/4/2017): <http://www.revistas.uma.es/index.php/myp/article/view/2684>]
- Orón Semper, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 124-139. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Pérez Guzmán, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos*, 71-83 (5).
- Planells, O. (2012). 10. Las claves de la inteligencia emocional. *Observatorio FAROS Sant Joan de Déu Barcelona*, 24. [Disponible en (8/2/2017): [http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros\\_6\\_cast.pdf#page=28](http://www.adafa.es/wp-content/uploads/2012/12/faros_6_cast.pdf#page=28)]
- Prieto Egido, M. (2011). La vida afectiva en la teoría de la educación. El tratamiento de las emociones en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación*, 107-129, 23(1).
- Regueiro Salgado, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Janus, Anexo 1: 383-393. [Disponible en (24/3/2017): [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13568/HD\\_art\\_32.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13568/HD_art_32.pdf?sequence=1)]
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 73-81 (35).
- Riquelme, E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*

- (*Valdivia*), 269-277, 37(1). [Disponible en (7/2/2017): <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>]
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Del Bronce.
- Ruiz Flores, M. (2009). Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal (264).
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 185-211 (9).
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*. [Disponible en (9/2/2017): [http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)]
- Sanjuán Álvarez, M., & Senís Fernández, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*, (15). [Disponible en (24/3/2017): <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/357>]
- Sanjuán Álvarez, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 156-171. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. [Disponible en (4/3/2017): [http://leer.es/documents/235507/242734/ep\\_eso\\_prof\\_8preguntas\\_lectura\\_is\\_abelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3](http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_is_abelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3)]
- Soriano Ayala, E. & Osorio Méndez, M.M. (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 129-148, 60(1). Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2691997.pdf>]
- Sueiro, D. (1988). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.

- Toledo, Y. A., & Valverde, R. I. H. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: La perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 65-76, 18(1). Disponible en (27/2/2017): <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2371/2546>
- Torralba, F. (2011). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- Vargas Manrique, P. J. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 33-41, 14(2). Disponible en (14/2/2017): <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3090>
- Vendrell Ferran, Í. (2009). Teorías analíticas de las emociones: El debate actual y sus precedentes históricos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 217-240, (XIV). [Disponible en (25/2/2017): <http://www.uma.es/contrastes/pdfs/014/ContrastesXIV-12.pdf>]
- Zaldívar Sansuán, R. (2016). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 847-859. [Disponible en (8/2/2017): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>]
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, 32-34, 200. [Disponible en (2/3/2017): <http://blog.educalab.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf>]

## ANEXOS

### Anexo I. Conceptos teóricos complementarios

#### EDUCACION EMOCIONAL

##### *Competencias emocionales (distintas categorías y denominaciones)*

El psicólogo Carlos Hué (2016) establece siete competencias emocionales, cuatro referidas a la persona misma, y otras tres ligadas a los demás: *autoconocimiento* (saber cuál es el punto de partida de cada uno/a), *autoestima* (autovaloración positiva por el significado de las acciones<sup>7</sup>), *autocontrol* (distingue Hue entre físico y mental, incluyéndolo como un objetivo de una educación regulatoria, susceptible de análisis), *motivación* (“evaluación fundamental del grado de bienestar”, tiene que ver con “la definición de metas en la vida” y la toma de decisiones, lo que mueve a actuar a una persona), *conocimiento del otro* (relacionado con la comunicación interpersonal), *empatía* (“capacidad de conocer, comprender y valorar a los demás”, nace de la autoestima a la que se le añade reflexión personal) y *liderazgo* (“fuerza interior” vinculada a cualidades como la asertividad, la resiliencia y el control interior).

A partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner, Salovey y Mayer (1990) organizaron las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner en cinco competencias: *conocer las propias emociones cuando aparecen, controlar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones humanas – empatía, control de las relaciones*. El elemento común que

---

<sup>7</sup> Generalmente se define la autoestima como una autovaloración positiva, un “sentimiento de valoración positiva personal, de seguridad y confianza, que nos ayuda a sentirnos bien con nosotros mismos, con nuestras capacidades, posesiones, aptitudes, sin necesidad de compararnos, ni de herir a los demás” (Hue 2016: 41). Sin embargo, el riesgo de este tipo de definiciones es que sean demasiado teóricas y conceptuales y de difícil aplicación en las relaciones personales y educativas. Esta autoestima se basa en el sentimiento del concepto personal, y por tanto puede ser denominada afectiva. Orón Semper apunta una diferencia entre la autoestima afectiva y la autoestima de significado, que se alcanza con las relaciones significativas sinceras, cuando la propia vida y las acciones resultan significativas. Entonces, la autoestima deja de ser un objetivo, un fin de la educación, porque, de hecho, es “el ambiente idóneo para poder hacer una intervención educativa” (Orón Semper 2016: 134).

aparece, por tanto, en estos autores es el clásico “conócete a ti mismo”, tanto en el sentido de pensamiento como de emoción.

Años más tarde, Salovey y Sluyter (1997) (citados en Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) establecían cinco subcompetencias emocionales: *cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol*.

También Daniel Goleman, defensor de la Inteligencia Emocional, define la competencia emocional como la “aptitud maestra que influye profundamente sobre todas nuestras otras facultades” (1995, 131). Basándose en la definición de inteligencia emocional de Salovey, organiza cinco competencias emocionales: *conocimiento de las propias emociones* (es la introspección psicológica para no vivir a merced de los sentimientos, en relación con “dirigir la vida”), *capacidad de controlar las emociones* (relacionada con la adecuación a cada momento, el término “controlar” suscita algunos problemas, por ello también propone el de “autogestión”, que puede ser más ajustado), *capacidad de motivarse a uno mismo* (se vincula con el “flujo” que se menciona más adelante), *reconocimiento de las emociones ajenas* (es la empatía) y *control de las relaciones* (relacionado con la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal) (75-76). Estas subcompetencias fueron revisadas años más tarde y reducidas a cuatro: *conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones*.

Bisquerra y Pérez Escoda establecen cinco subcompetencias emocionales: *competencias para la vida y el bienestar, competencia social, autonomía emocional, regulación emocional y conciencia emocional*.

Otros autores también han ido categorizando competencias y subcompetencias emocionales, aportando distintas denominaciones (Bisquerra y Pérez Escoda reúnen propuestas variadas).

#### *Ampliación de líneas actuales de investigación en emociones*

**Paul Ekman.** Sobre la definición aportada en el cuerpo del trabajo, con otros matices que Ekman va aportando a lo largo de su obra, argumenta que “the capacity to feel is a basic feature of normal human functioning” (40), por lo que el tema de las emociones y el estudio que Ekman realiza sobre ellas es de interés en la evolución de la

investigación en emociones humanas. En su obra, varios psicólogos expertos como Davidson y Frijda intervienen aportando sus ideas sobre emociones y distintos procesos afectivos que poseen relevante información cognitiva en relación con la situación de cada sujeto y con sus sucesos afectivos (64). Estos autores expresan uno de los rasgos fundamentales de la emoción, que es su relación con la acción, puesto que las emociones preparan al sujeto para actuar, es decir, tiene una fuerza motivacional de la conducta.

**Daniel Goleman.** Como forma de “reconciliar las aulas a la mente y al corazón”, para “escolarizar” las emociones, Goleman propone la “alfabetización emocional”, “tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura” (382). Este método consiste, en última instancia, “en acomodar las lecciones emocionales a cada uno de los pasos de la lenta maduración del cerebro, y ayudar así a que los niños desarrollen un repertorio emocional más saludable” (417), con un “currículo” con diversos componentes: conciencia de uno mismo, toma de decisiones personales, dominar los sentimientos (“charlar con uno mismo”), empatía, comunicaciones, apertura intuición, autoaceptación, responsabilidad personal, asertividad, dinámica de grupo y solución de conflictos (435-436).

#### *Innovación docente en España*

La alfabetización emocional, especialmente a partir de las publicaciones de Daniel Goleman, hizo surgir multitud de proyectos de innovación docente en España, que siguen creándose con el objetivo de favorecer el crecimiento de personas o colectivos más amplios. Algunos ejemplos cercanos en nuestro país son: “Crecer Emocionalmente”, dentro del programa “Compartir Emociones”, que ha observado mejoras considerables en alumnado adolescente en cuanto a conciencia emocional, empatía, mejora de la percepción del entorno escolar, bienestar personal y clima y relación con el profesorado (Albaladejo y otros, 2016); y una investigación efectuada con familias inmigrantes en la ESO, que ha respaldado la idea de que las competencias socioemocionales además de estrechar los lazos de convivencia entre alumnado de grupos culturales distintos, reforzarían cada una de las subcompetencias emocionales presentadas por Goleman, en general poco presentes en la escuela (Soriano y Osorio, 2008).

Uno de los investigadores más representativos en nuestro país en el campo de la educación emocional es Rafael Bisquerra. El autor, a partir de su obra *Psicopedagogía de las emociones* (2009), explica el mundo de las emociones en un material didáctico denominado “Universo de emociones”, proyectado “hacia un futuro de equilibrio emocional” (este concepto será importante, porque según cómo se comprenda, las consecuencias varían). En él representa las emociones básicas de establecidas por Ekman (miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco), divididas en positivas y negativas, no con un matiz valorativo, sino entendidas en términos de pérdida de objetivos personales o de progreso hacia ellos; y añade otra familia relevante en educación, que es la de las emociones ambiguas: sorpresa, emociones sociales (como la vergüenza) y estéticas. También distingue Bisquerra entre fenómenos afectivos diversos, como valores y actitudes y pasión. Para Bisquerra, las grandes “constelaciones” que dinamizan la actividad emocional en el ser humano son las emociones positivas, las negativas, amor y felicidad. Este es un modelo didáctico que se puede tomar entre otros muchos, pero lo tomamos aquí por su “sencilla complejidad”: es muy visual y claro a los ojos, dividido en ejes marcados, pero a la vez no simplifica el tema en exceso, polarizando el tema emocional simplemente en “emociones positivas” y “emociones negativas”.

## **EDUCACION LITERARIA**

### *Lectura*

En relación con la lectura como conocimiento del mundo y como experiencia, es preciso introducir un concepto muy revisado en la investigación de educación literaria, que es el de “abducción”. Esta noción de tinte más filosófico, comentada por María González y María Teresa Caro, “incluye y sobrepasa el trabajo de ‘entender’ tal experiencia o de ‘analizarla’ (...) el método didáctico de la abducción parte de herramientas lingüísticas para lograr la creación de textos” (7). La abducción sería el acto de “vivir la experiencia literaria”, y ello conlleva consecuencias muy positivas. Pero, ¿qué es “vivir la experiencia literaria”? ¿Cómo se logra este fin?

La Literatura en Secundaria, entendida como exploración del mundo, de la sociedad y de cada persona individualmente, y como construcción del sentido de todo ello, demanda muchos presupuestos, porque exige la interpretación, actividad de



evidente mayor nivel que el saber o el aprendizaje de memoria. En palabras de Colomer (2001, 15): “la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria”, y a pesar de las experiencias que han ido surgiendo de la necesidad, fruto de la investigación teórica y la práctica educativa, las pautas que existen son muy escasas a día de hoy.

En relación con el contagio de la literatura, anotamos que el placer sí es importante porque es estimulante, y por ello se puede considerar el arranque de la educación literaria, pero no se puede tomar como fin único de la educación literaria, de acuerdo con Munita (2017). Por ello, el autor propone un nuevo modelo de educación literaria con dos grandes objetivos: “favorecer el avance en la competencia interpretativa” y “promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos”.

Sobre la “lectura literaria”, podemos comentar que ese modo de leer “literario” es una reformulación de la competencia literaria, que ha sido definida en múltiples ocasiones como un “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004) o como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010, 29). De esta forma, aparece una combinación de saber y de placer orientados al futuro personal, que tiene que ver con los procesos que vive cada persona al leer y escribir.

### *Escritura*

Al citar a Rodari en el contexto de la escritura creativa, aparecen conceptos propios de la Teoría de la Literatura como “extrañamiento” o “desarraigo”, porque el uso poético del lenguaje descubre al alumnado y a cualquier persona la infinidad de posibilidades que el lenguaje ofrece. La clave reside en confiar en la propia capacidad de adentrarse en este mundo, de la mano de un/a docente guía que también guste de la escritura creativa, que quite los miedos y anime a explotar, experimentar e innovar su uso del lenguaje y, con ello, a enriquecerse personalmente. Quizá de esta manera primero aparezca el componente lúdico, y esto es positivo, porque después aparecerá

el aprendizaje. Y es que, de acuerdo con Rodari, “la idea de que la educación de la mente ha de ser algo tétrico, es una de las cosas más difíciles de combatir” (21).

También añadimos que, como docentes de literatura, con un acercamiento emocional a la escritura se puede evitar la “dependencia de lo literal” de la que habla Ruiz Flores, que se entiende como

“estrategia para producir texto que se caracteriza precisamente por eludir todos los procesos cognitivos involucrados en la redacción. Cuando el alumno recurre a esta estrategia no utiliza las palabras en virtud de su referencia a un significado, sino que reproduce su forma contingente y discreta para simular la comprensión del contenido de un texto fuente.” (2009, 8-9)

En el momento en que se propone ir deshaciéndose de lo literal, y comenzar a interesarse por lo que aún no está escrito, por lo que se encuentra en el interior de cada uno, aparecen naturalmente la imaginación, la creatividad. De hecho, Joaquim Dolz propone la creatividad como una de las catorce claves para enseñar a escribir (2009, 7).

Así lo expresan también Aguirre y Alonso en una experiencia didáctica concreta, y argumentan que

“entendida la creatividad como un fenómeno del pensamiento, y si éste se expresa en palabras, necesariamente nos encontramos inmersos en el ámbito del significado, el cual nos conduce a un interrogante más general sobre cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es precisamente lo que le preocupa al poeta y al narrador; al que trabaja con la imaginación dentro del lenguaje poético.” (2007, 29)

Apoyándose en investigaciones recientes, defienden que ese significado, en la creación literaria, se puede trasladar en el aula mediante juegos literarios y, sobre todo, metáforas, como recursos naturales y espontáneos, propiamente humanos, porque “permiten a los niños comunicarse en forma vívida y memorable y son a veces la única manera de expresar lo que quieren decir”. Por ello, comentan lo siguiente:

“Pensamos, no obstante, que el uso poético del lenguaje, los juegos lingüísticos, la narración imaginaria y autoexpresiva de historias, cuando forman parte de la vida cotidiana o del trabajo escolar, hacen posible que los niños representen situaciones que se desarrollan a partir de experiencias pasadas, pero que no son repeticiones literales de los acontecimientos tal como han ocurrido, siempre y cuando se les permita presentar una versión verdaderamente personal de las cosas. Por otra parte, si leen o se les leen textos narrativos se estimula la imaginación y la fluidez de las ideas, (...) el contacto con textos narrativos permite que los lectores actualicen esos textos,

los transformen en algo verdadero y vivo, y los reconstruyan mediante sus propias interpretaciones. Así pues, los niños desarrollan mejor la imaginación en el lenguaje cuando se les pide que expresen con sus propias palabras conceptos y pensamientos acerca de cosas que suceden, han sucedido o sucederán.” (31)

## **Anexo II. Materiales empleados durante la secuencia**

*Sesión 1. Actividad 3. Texto de Daniel Sueiro*

### **Un escritor habla sobre los elementos que debe tener un buen cuento**

Un cuento es una pequeña pieza literaria con principio y fin en sí mismo. (...). En los diez minutos que se tardan en leer las breves páginas de una de estas obras literarias, el autor debe haber comunicado a su lector su propio entusiasmo vital o su depresiva angustia, debe haberle confirmado en su creencia de Dios o haberle despertado de pronto la más honda sospecha de que Dios no existe (...), lo cual resulta bastante difícil y casi nunca se logra, ésa es la verdad.

Pero un lector de estas piezas literarias sabe tan bien como su autor que cuando un cuento es bueno, al pasar la última de sus páginas, se siente algo. No es interés por los hechos relatados, cariño o desprecio por los personajes, gusto por la forma en que están unidas las palabras (...), no, es otra cosa.

**Se siente una emoción extraña, algo así como una especie de vértigo. Una sonrisa que asoma a los labios, o al revés: una intensa rabia, un desesperado rencor. Una suave humedad en los ojos, o bien la sequedad y la dureza más absoluta en ellos.** Después de leer un buen cuento no se puede leer otro por un momento, no se puede leer nada, hasta que pase algo de tiempo. Hay que respirar hondo, cerrar el libro durante unos minutos, los ojos también, tal vez ponerse a pensar. Pensar (...) hasta desentrañar el profundo sentido de las cinco, de las diez páginas (...) que acaban de leerse.

En eso se distingue un buen cuento; creo yo; y cuando un libro de cuentos se lee de un tirón, sin pararse a meditar siquiera un segundo al acabar de leer cada uno de ellos, malo.

Daniel Sueiro: *Cuentos completos* (Alianza Editorial, Madrid, 1988)

*Sesión 1. Actividad 4. Poema “Principio de cuento”*

PRINCIPIO DE CUENTO

Era un país tan pobre  
que el arco iris era en blanco y negro.  
Y había un hombrecito  
que había trabajado tanto  
en una plantación de café  
que acabó molido.

Gloria Fuertes, *Es difícil ser feliz una tarde*, 2005

*Sesión 1. Actividad 5. Catálogo de emociones (clasificación de Rafael Bisquerra)*

<b>Emociones negativas</b>	<b>Miedo</b>	Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia...
	<b>Ira</b>	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, agitación, irritabilidad, hostilidad, violencia, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, rechazo, recelo...
	<b>Tristeza</b>	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, desconsuelo, pesimismo, melancolía, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, nostalgia...
	<b>Asco</b>	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio...
	<b>Ansiedad</b>	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, nerviosismo...
<b>Emociones positivas</b>	<b>Alegría</b>	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, diversión, placer, satisfacción, éxtasis, alivio, regocijo, humor...
	<b>Amor</b>	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, veneración, enamoramiento, gratitud, compasión...
	<b>Felicidad</b>	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, placidez...
<b>Emociones</b>	<b>Sorpresa</b>	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión,

<b>ambiguas</b>		perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia, expectativa...
	<b>Emociones sociales</b>	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, rubor, sonrojo, orgullo, celos...
	<b>Emociones estéticas</b>	Pasión, sentimiento estético...

*Sesión 2. Actividad 2. Poema "No perdamos el tiempo"*

**'No perdamos el tiempo'**

Si el mar es infinito y tiene redes,  
si su música sale de la ola,  
si el alba es roja y el ocaso verde,  
si la selva es lujuria y la luna caricia,  
si la rosa se abre y perfuma la casa,  
si la niña se ríe y perfuma la vida,  
si el amor va y me besa y me deja temblando.  
¿Qué importancia tiene todo esto,  
mientras haya en mi barrio una mesa sin patas,  
un niño sin zapatos o un contable tosiendo,  
un banquete de cáscaras,  
un concierto de perros,  
una ópera de sarna?  
Debemos inquietarnos por curar las simientes,  
por vendar corazones y escribir el poema  
que a todos nos contagie.  
Y crear esa frase que abrace todo el mundo;  
los poetas debiéramos arrancar las espadas,  
inventar más colores y escribir padrenuestros.  
Ir dejando las risas en la boca del túnel,  
y no decir lo íntimo, sino cantar al corro;  
no cantar a la luna, no cantar a la novia,  
no escribir unas décimas, no fabricar sonetos.  
Debemos, pues sabemos, gritar al poderoso,  
gritar eso que digo, que hay bastantes viviendo  
debajo de las latas con lo puesto y aullando,  
y madres que a sus hijos no peinan a diario,  
y padres que madrugan y no van al teatro.  
Adornar al humilde poniéndole en el hombro  
nuestro verso;  
cantar al que no canta y ayudarle es lo sano.  
Asediar usureros y con rara paciencia convencerles  
sin asco.  
Trillar en la labranza, bajar a alguna mina;  
ser buzo una semana, visitar los asilos,

las cárceles, las ruinas; jugar con los párvulos,  
danzar en las leproserías.

Poetas, no perdamos el tiempo, trabajemos,  
que al corazón le llega poca sangre.

Gloria Fuertes. *Antología y poemas del suburbio*, 1954.

*Sesión 3. Actividad 2. Autobiografía de Gloria Fuertes*

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=uPp3EYISXfY>

Texto:

### NOTA BIOGRÁFICA

Gloria Fuertes nació en Madrid  
a los dos días de edad,  
pues fue muy laborioso el parto de mi madre  
que si se descuida muere por vivirme.  
A los tres años ya sabía leer  
y a los seis ya sabía mis labores.  
Yo era buena y delgada,  
alta y algo enferma.  
A los nueve años me pilló un carro  
y a los catorce me pilló la guerra;  
a los quince se murió mi madre, se fue cuando más falta  
me hacía.

Aprendí a regatear en las tiendas  
y a ir a los pueblos por zanahorias.  
Por entonces empecé con los amores  
-no digo nombres-,  
gracias a eso, pude sobrellevar mi juventud de barrio.  
Quise ir a la guerra, para pararla,  
pero me detuvieron a mitad del camino.  
Luego me salió una oficina,  
donde trabajo como si fuera tonta  
-pero Dios y el botones saben que no lo soy-.

Escribo por las noches  
y voy al campo mucho.  
Todos los míos han muerto hace años  
y estoy más sola que yo misma.  
He publicado versos en todos los calendarios,

escribo en un periódico de niños,  
y quiero comprarme a plazos una flor natural  
como las que le dan a Pemán algunas veces.

Gloria Fuertes, *Antología*, 1954

*Sesión 3. Actividad 3. Poemas breves de Gloria Fuertes (por grupos)*

**1 'La gente corre tanto'**

La gente corre tanto  
porque no sabe dónde va,  
el que sabe dónde va,  
va despacio,  
para paladear  
el "ir llegando".

**2 POÉTICA**

La poesía no debe ser un arma,  
debe ser un abrazo,  
un invento,  
un descubrir a los demás  
lo que les pasa por dentro,  
eso, un descubrimiento,  
un aliento,  
un aditamento,  
un estremecimiento.  
La poesía debe ser  
obligatoria.

*Gloria Fuertes. Amor, Humor y Desamor. 1983*

**3 'El mundo es un barrio'**

Somos cinco mil quinientos millones  
de aldeanos,  
somos vecinos de la Colonia Tierra,  
somos una colonia  
tenemos que oler bien.  
Además de hermanos somos vecinos,  
a nadie debe llamársele extranjero.  
Todos somos de la misma Tierra.  
El mundo es un barrio  
no hay distancias.  
Sabemos lo que le pasa al vecino  
que vive a veinte mil kilómetros  
mientras le sucede.  
Un ruso puede ir a abrazar a su hermano keniatá  
en unas horas de vuelo.  
Se ha inventado  
la radio  
la televisión  
los periódicos  
los aviones.  
Queda por inventar el amor.

**Gloria Fuertes. *Mujer de verso en pecho'*, 1983**

**4 ‘Pienso mesa y digo silla’**

Pienso mesa y digo silla,  
 compro pan y me lo dejo,  
 lo que aprendo se me olvida,  
 lo que pasa es que te quiero.  
 La trilla lo dice todo;  
 y el mendigo en el alero,  
 el pez vuela por la sala,  
 el toro sopla en el ruedo.  
 Entre Santander y Asturias  
 pasa un río, pasa un ciervo,  
 pasa un rebaño de santas,  
 pasa un peso.  
 Entre mi sangre y el llanto  
 hay un puente muy pequeño,  
 y por él no pasa nada,  
 lo que pasa es que te quiero.

**Gloria Fuertes.** *Todo asusta*, 1958

**5 ‘Nunca terminaré de amarte’**

Y de lo que me alegro,  
 es de que esta labor tan empezada,  
 este trajín humano de quererte,  
 no lo voy a acabar en esta vida;  
 nunca terminaré de amarte.  
 Guardo para el final las dos puntadas,  
*te-quiero*, he de coser cuando me muera,  
 e iré donde me lleven tan tranquila,  
 me sentaré a la sombra con tus manos,  
 y seguiré bordándote lo mismo.  
 El asombro de Dios seré, su orgullo,  
 de verme tan constante en mi trabajo.

**Gloria fuertes.** *Poeta de guardia*, 1968

**6 ‘Me preguntaron’**

Me preguntaron:  
 -Si se quemase el Museo del Prado,  
 ¿qué obra salvarías?  
 Y dije:  
 -Al ordenanza de la sala de Velázquez.

**Gloria Fuertes.** *Glorierías*, 1999

**7 ‘Lo, lo lógico’**

(hasta tartamudeo por lo que voy a decir)  
 Lo lógico  
 es tener miedo a lo ilógico,  
 por ejemplo: la muerte.  
 Debido a que yo no soy tan lógica como creen,  
 no tengo miedo a morir,  
 sino a vivir  
 sin que me ame.



**Gloria fuertes.** *Historia de gloria (amor, humor y desamor)*, 1981.

**8 ‘Consejos’**

Olvidar lo innecesario.  
 Recordar lo necesario.  
 Sufrir lo menos posible.  
 ¡Amar lo más posible!

**Gloria Fuertes,** *Glorierías*, 1999

**9 ‘Ya ves qué tontería’**

Ya ves qué tontería,  
 me gusta escribir tu nombre,  
 llenar papeles con tu nombre,  
 llenar el aire con tu nombre,  
 decir a los niños tu nombre,  
 escribir a mi padre muerto  
 y contarle que te llamas así.  
 Me creo que siempre que lo digo me oyes.  
 Me creo que da buena suerte:

Voy por las calles tan contenta  
 y no llevo encima nada más que tu nombre.

**10 ‘Escribo’**

Escribo sin modelo  
 a lo que salga,  
 escribo de memoria  
 de repente,  
 escribo sobre mí,  
 sobre la gente,  
 como un trágico juego  
 sin cartas solitario,  
 barajo los colores  
 los amores,  
 las urbanas personas  
 las violentas palabras  
 y en vez de echarme al odio  
 o a la calle,  
 escribo a lo que salga.

### **Anexo III. Preguntas para la evaluación de la investigadora de cada sesión**

#### Primera sesión

1º G: martes 21 marzo 2017 9:25h

1º H: lunes 20 marzo 2017 12:40h

*¿El alumnado ha reflexionado sobre la relación entre la cultura audiovisual, la literatura y las emociones?*

*¿La lluvia de ideas en clase ha sido productiva/enriquecedora?*

*¿El texto de Daniel Sueiro ha ilustrado bien la idea que se quería transmitir?*

*¿El poema ha contribuido a clarificar el mensaje y a introducir el aspecto emocional en la literatura?*

*¿El catálogo de emociones se ha entendido? ¿Se ha relacionado con la reflexión anterior y con la actividad posterior?*

*¿La metodología les ha resultado cercana, amena y útil? ¿Y el contenido?*

*¿La clase ha mantenido la atención?*

*¿La participación ha sido la esperada?*

*¿La explicación se ha ajustado al tiempo previsto?*

*Propuestas de mejora.*

#### Segunda sesión

1º G: viernes 2a marzo 2017 13:35h

1º H: miércoles 22 marzo 2017 9:25h

*¿El alumnado ha comprendido, interpretado y valorado el poema a nivel individual? ¿Y de manera colectiva?*

*¿El alumnado ha analizado el poema “No perdamos el tiempo” activando inferencias lógicas y emocionales?*

*¿El poema ha contribuido a clarificar el mensaje y a ahondar en el aspecto emocional en la literatura?*

*¿La metodología de Tertulia literaria les ha resultado cercana, amena y útil? ¿Y el contenido?*

*¿La clase ha mantenido la atención?*

*¿La participación ha sido la esperada? ¿Las aportaciones han sido productivas/enriquecedoras?*

*¿La explicación se ha ajustado al tiempo previsto?*

*Propuestas de mejora.*

Tercera sesión

1º G: lunes 27 marzo 2017 9:25h

1º H: jueves 23 marzo 2017 10:20h

*¿El alumnado ha comprendido, interpretado y valorado los poemas a nivel individual? ¿Y de manera colectiva?*

*¿El alumnado ha analizado en profundidad el poema del que era responsable en el grupo, activando inferencias lógicas y emocionales?*

*¿El poema ha contribuido a clarificar el mensaje y a ahondar en el aspecto emocional en la literatura?*

*¿La metodología de trabajo en grupos les ha resultado cercana, amena y útil? ¿Y el contenido?*

*¿La clase ha mantenido la atención?*

*¿La participación ha sido la esperada? ¿Las aportaciones han sido productivas/enriquecedoras?*

*¿La explicación se ha ajustado al tiempo previsto?*

*Propuestas de mejora.*

**Anexo IIII. Entrevistas al alumnado**

1 *¿Cómo valoras del 1 al 10 las clases de la asignatura? ¿Por qué esa valoración?*

2 *¿Qué es lo que más te gusta/te interesa cuando estudias lengua y literatura? ¿Por qué?*

3 *¿Qué es lo que menos te gusta cuando estudias lengua y literatura? ¿Por qué?*

4 *¿Cómo te sientes cuando estás en clase?*

5 *Si tuvieras que realizar algún trabajo específico sobre algún tema visto en la asignatura, ¿qué tema/autor/obra/estilo elegirías?*

6 *¿Lees habitualmente? ¿Qué sueles leer?*

7 *De los libros que has leído, ¿recuerdas alguno que te pareció especialmente interesante? Título:*

8 *¿Tu entorno (familia, amigos) es lector?*

9 *¿Cuál es el género que más te gusta/atrae? ¿Y tu tipo de literatura preferido?*

10 *¿Te parece que la lectura te puede ayudar o te ha ayudado personalmente?*

11 *¿Escribes habitualmente? ¿Qué escribes en ese tiempo?*

12 *Si has escrito alguna vez, ¿cómo te sentiste?*

13 *En tu entorno (instituto, amigos, familia...), ¿conoces a alguien que le guste escribir sobre cuestiones fuera del ámbito académico o profesional?*

14 *¿Crees que una escritura creativa en el instituto te podría gustar, motivar o ayudar en tu vida?*

## **Anexo V. Cuestionarios**

- Acercamiento a la literatura – preguntas 1-4.

1 He disfrutado con la literatura en clase, me ha hecho sentirme bien.

2 He entendido los textos poéticos vistos en clase.

3 He relacionado los textos poéticos con situaciones que tengo en mi vida.

4 Lo que he aprendido en clase me ha servido/puede servir para mi vida fuera del instituto.

- Metodología en la asignatura – preguntas 5-15 (la afirmación 8 se incluye para comprobar la consistencia y sinceridad de las respuestas del primer bloque, puesto que es casi una reformulación del primer ítem).

5 Estas clases me han ayudado a aprender o descubrir cosas de mí mismo/a.

6 Estas clases me han ayudado a aprender cosas de mis compañeros/as.

7 En estas clases me he sentido bastante activo/a.

8 Recomendaría saber o leer literatura a personas de mi entorno.

9 Creo que tengo/puedo tener buenas cualidades en la asignatura.

10 En las clases ha habido equilibrio entre la teoría y la práctica.

11 Los alumnos/as en las clases han atendido a lo que decía la profesora.

12 En las clases ha habido ruido y falta de orden.

13 La profesora tenía que esperar mucho tiempo hasta lograr silencio.

14 Los/as alumnos/as han trabajado bien.

15 Los/as alumnos/as han tenido interés en los contenidos de las clases.

- Relación docente-alumnado<sup>8</sup> – preguntas 16-20.

16 La profesora ha hecho preguntas que han podido retar a los alumnos a comprender mejor o a interesarse más.

17 La profesora ha animado a los/as alumnos/as a expresar sus opiniones.

18 La profesora ha ayudado a los/as alumnos/as a relacionar los textos con sus vidas.

19 La profesora ha conocido o se ha interesado por los/as alumnos/as.

20 La profesora ha planteado preguntas que han motivado a los/as alumnos/as a participar.

### Anexo VI. Tests

Test inicial	Test final
1. ¿Qué es para ti la poesía? 2. ¿Qué son para ti las emociones? 3. Escribe todas las emociones que conozcas. 4. ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? a. Sí / NO (explica por qué has elegido esta opción). 5. ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?	1. ¿Qué es para ti la poesía? 2. ¿Qué son para ti las emociones? 3. Escribe todas las emociones que conozcas. 4. ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? a. Sí / NO (explica por qué has elegido esta opción). 5. Valora del 1 al 10 las siguientes cuestiones y explica por qué: a. Tu satisfacción general con las actividades realizadas. b. La utilidad para la vida de los contenidos tratados. 6. Comenta cualquier aspecto, positivo o negativo, sobre las sesiones.

### Anexo VII. Producciones finales

#### Alumna 22 (1º Bachiller G)

Las siete de la mañana,  
 llevo toda la noche sin dormir.  
 Las sábanas ya no me protegen ni me salvan  
 son solo una cárcel llena de lágrimas, piel rota y rojo carmín.

Dudas se mezclan y discuten en mi cabeza,

<sup>8</sup> Nota aclaratoria: cuando las afirmaciones se refieren al profesor de la asignatura o a la profesora que desarrolló la secuencia sobre Gloria Fuertes, el objetivo no es aludir a esos docentes concretos, sino a la metodología en general, para investigar no solo qué contenidos contribuyen al crecimiento personal adolescente, sino también qué métodos son más beneficiosos para ello.

pienso en mis deberes, en horarios, en exámenes, en si tendré valor  
la certeza ya no es cierta,  
observo la naturaleza por mi ventana, quiero pedirle un favor.

¡Sácame de esta ciudad, Madre Tierra  
acógeme entre tus nidos  
dejaré todos mis libros si hace falta pero  
dame paz, Madre Tierra!

Me tumbé en la hierba, triste  
segundos después esta me había absorbido,  
quise gritar más solo sonó poesía  
dedicada hasta a la flor mas marchita aunque quedase en el olvido:

Hoy vengo, ante este amanecer  
a pedirnos perdón por mi raza  
a rozar la poca naturaleza que permanece intacta de humos y de máquinas.

Hoy vengo a crecer,  
a aprender de aquella nube gris y enfadada  
pero que llora para darnos de beber  
y para hacer crecer las plantas.

Hasta ahora, había llorado por todo;  
por envidia, por dinero, por mi corazón roto  
por niños esfumados por los porros,  
por adultos ahogados en alcohol,  
por poesía, por amor,  
por bolsillos vacíos y el poder en manos de locos  
por no poder salvar la muerte de mis cercanos, ni de mis lejanos.

Mas hoy lloro porque nos funde el sol,  
por la lata de *cocacola* que tiró algún humano  
manchando más el basurero al que todos llaman mar,  
marrón refleja el cielo que refleja el lago  
del que un caballo bebe y muere después del trago.

Sol, sal hoy sin prisa  
que al gallo no le apetece cantar,  
el topo ha tapado todos su agujeros,  
trepó la araña y la mañana le seguía detrás.

¡VACAS, CERDOS, GALLINAS, PECES CONEJOS, OÍD ESTO!

Moriría por daros mi voz afónica  
y que con una rima matéis al amo  
que con su industria genocida normaliza vuestro dolor  
os quita a vuestras hijas, vuestros huevos, vuestras vidas  
por el placer humano...

¡HUMANOS, DESPERTAD!

La naturaleza es todo lo que tenemos,  
la que nos ha creado,  
la que nos ha hecho,  
naturaleza somos nosotros.

Nos hemos olvidado de que somos animales,  
hemos perdido el respeto por los cielos, por los mares, por los cerdos, las liebres.

Libertad es lo que perseguimos y  
no lo conseguiremos si el mundo cae.

## Alumna 8 (1º Bachiller H)

He vivido,  
He vivido siempre con el agua al cuello,  
y nunca me ha faltado el aire.  
Ni siquiera he tenido a alguien que me lo de,  
porque todo eso he aprendido a hacerlo yo sola.  
Me he volado la cabeza,  
por personas que no merecen,  
ser escritas.  
He dejado que mi alma se empuje de mil dardos,  
y me he abierto el pecho con personas equivocadas.  
He vivido tanto que ya no tengo miedo  
de mis monstruos, de mis complejos,  
ni siquiera de los miedos que,  
me acompañaban en cada una de mis noches de precipios.  
He aprendido que solo yo decido si colocarme la pistola  
en la sien y apretar el gatillo.  
Hoy me doy las gracias,  
por no haber sabido bailar con la vida.  
Porque yo he encontrado mi propio ritmo,  
el que quiero llevar para bailar,  
conmigo misma,  
cada vez que suena en la radio mi canción preferida.

