



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Érase una vez: la lectura literaria como apoyo para el desarrollo emocional de los adolescentes

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Julia Gromowska Swiatkowska

Tutorizado por María Celia Prieto Mazariegos

VALLADOLID,

2025

*Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mí me enorgullenecen las que he leído.*

Jorge Luis BORGES, “Un lector”

Elogio de la sombra (1969)

RESUMEN

Desde que tenemos uso de razón (siendo esta tanto la mención de nuestro nacimiento como, efectivamente, nuestra facultad de raciocinio) la humanidad se ha sentido poderosa al sostener un instrumento de escritura. Para poder escribir, alguien tiene que leer; para poder leer, alguien tiene que escribir. Es una unión innegable, la de la lectoescritura. Sin embargo, hay un pequeño matiz que suele ignorarse. Para escribir algo que pueda ser leído, algo que pueda ser leído con el alma, que quede impreso en el corazón, es el escritor quien, primero y ante todo, ha de saber sentir. Consecuentemente, para poder sentir hay que discernir qué son los sentimientos, qué emociones nos provocan, cómo reaccionamos antes ellas. Así podemos interactuar con el mundo, no solo a través de palabras, sino con acciones, actitudes y pensamientos morales, empáticos, generosos con los otros (altruismo) y no solo para con nosotros (egoísmo). Entonces, si esta habilidad es una desconocida y eterna olvidada para nosotros, los adultos, ¿por qué damos por hecho que aquellos que vendrán cuando no estemos habrán aprehendido algo que jamás les enseñamos? Nace así este Trabajo de Fin de Máster y la propuesta didáctica *Érase una vez*: el crecimiento del adolescente y su relación con sus emociones a través de la literatura.

Palabras clave: literatura, lectura, gestión emocional, inteligencia emocional, adolescencia, pensamiento crítico, desarrollo.

ABSTRACT

Ever since the beginning of our societal development we have claimed that, as a species, our reason and critical thinking are the two qualities that distinguish us from any other animals. Our first course of action was leaving behind the spears and taking up a writing instrument. That's how we felt powerful, that's how we came to be. But, nonetheless, for someone to be able to write our history, another one needs to read it. If something is written but it cannot be read, then it does not exist. However, even if we acknowledge the mutual relationship between writing and reading, there is an aspect that goes, mostly all the time, ignored by us all. For a text to be truly read, to be read by our souls, to get itself pressed forever against our hearts, we first need a writer that knows how to evoke emotions from within themselves. Furthermore, being able to feel means knowing what feelings are, what sensations they provoke, how to deal with them. That's how we can interact with the world around us in a mindful manner, not as the owners of the Universe. That just leaves a question: if we, as the responsible adults of our society are not able to feel properly, how do we expect the future generations to learn something that was never taught to them? This Master's Thesis, as well as the teaching syllabus *Once Upon a Time*, pretend to favour our teenagers' development and their relationship with feelings and emotions through books and literature.

Key words: literature, reading, emotional management, emotional regulation, adolescence, teenagers, emotional intelligence, critical thinking, development.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
1 JUSTIFICACIÓN	13
1. 1 La inteligencia emocional en la adolescencia.....	13
1. 2 El verbo <i>leer</i> no admite imperativo	15
1. 3 Un nuevo problema generacional: atención y expresión	16
2 MARCO TEÓRICO	19
2. 1 Salud Mental: por qué son importantes las emociones	19
2. 1. 1 La peor adicción: la píldora de la felicidad	20
2. 2. 2 Proceso de desintoxicación y tratamiento preventivo	21
2. 2 Libroterapia o Biblioterapia: un recurso educativo	25
2. 2. 1 La lectura emocional llevada a la práctica de aula	26
2. 2. 2 El poder de los libros: algunos testimonios.....	28
3 MARCO LEGISLATIVO.....	31
3. 1 Competencias clave de la etapa de Bachillerato	31
3. 2 El currículo de Literatura Universal	33
3. 2. 1 Competencias específicas de la materia	33
3. 2. 2 Saberes básicos.....	34
3. 3 Transversalidad e interdisciplinariedad.....	35
3. 4 Aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	37
4 PROPUESTA DIDÁCTICA: <i>ÉRASE UNA VEZ</i>	39
4. 1 Objetivos	40
4. 1. 1 Objetivos generales de etapa	40

4. 1. 2 Objetivos específicos.....	41
4. 2 Planteamientos didácticos.....	41
4. 2. 1 Metodología.....	42
4. 2. 2 Actividades de enseñanza-aprendizaje: fases y organización.....	42
4. 2. 3 Recursos didácticos: materiales e instalaciones	44
4. 3 Programación / Temporalización	44
4. 3. 1 Érase una vez un hombre que perdió a un amigo.....	45
4. 3. 2 Érase una vez un poeta algo irascible	46
4. 3. 3 Érase una vez un caballero sin dignidad.....	46
4. 3. 4 Érase una vez una exhalación de amor apasionado	47
4. 3. 5 Érase una vez una dama desconsolada.....	48
4. 3. 6 Érase una vez un loquillo algo encendido	50
4. 3. 7 Érase una vez un llanero solitario.....	51
4. 3. 8 Érase una vez un niño que perdió a su tortuga portuguesa	53
4. 3. 9 Érase una vez un par de amigos con derecho a roce.....	56
4. 4 Atención a la diversidad.....	58
4. 5 Evaluación y calificación.....	59
4. 5. 1 Criterios de evaluación.....	59
4. 5. 2 Procedimientos e instrumentos	60
4. 5. 3 Calificación final.....	61
4. 5. 4 Planes de refuerzo y recuperación.....	61
5 DEBATE Y CONCLUSIONES.....	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	69

INTRODUCCIÓN

Érase una vez... Había una vez... En un lugar muy muy lejano... Son todo estructuras de la narración popular, de la labor de cuentacuentos. Al oír esas palabras un clic resuena en nuestra cabeza: neuronas, estad atentas; van a contarnos una historia.

Esta es la reacción que buscamos en nuestro público adolescente: la curiosidad, la incesante lluvia de *por qué*. Es gracias al eterno cuestionamiento que nuestro cerebro evoluciona, que nuestro pensamiento y razonamiento se desarrolla, peleando siempre contra sí mismo para superarse y superarse. Ese es el pensamiento crítico, nuestra tan aclamada razón humana.

Mas, la razón no es nada sin la empatía. Saber que una acción es negativa socialmente no la hace mala hasta que no somos capaces de experimentarla, de ponernos en la piel del otro, en sus zapatos. Se trata de la inteligencia emocional: actuar en consecuencia con lo que yo siento y cómo puedo afectar a los sentimientos de los demás con mis propias acciones.

Esta inteligencia no solo nos permite realizar operaciones matemáticas, sino que nos ayuda a vivir, a socializar, a entendernos. Por tanto, si a los adultos nos cuesta adaptarnos al nuevo modelo social que los avances tecnológicos están trayendo, ¿cómo podemos pretender que nuestros jóvenes nazcan sabiendo, si han perdido muchos de los métodos tradicionales de socialización?

Como docentes, como adultos responsables que compartimos un espacio común dedicando al aprendizaje con los alumnos, menores bajo nuestra responsabilidad, tenemos que hacer todo lo que esté en nuestra mano (y a ser posible, más) para otorgarles todas las herramientas que, cuando ya no estemos, puedan ayudarlos en nuestro lugar.

Queremos que vuelvan a cuestionárselo todo, que vuelvan a observar cada pequeño cambio y/o detalle y se detengan. Que lo asimilen, que lo razonen, que comparan los puntos favorables y aquellos no tan a favor. Pero, para ello, para que la gestión emocional se convierta en un proceso activo, primero hemos de ofrecerles los materiales de

aprendizaje, una base que pueda servir como el principio del fin. No el fin último, sino el del acoso escolar, el de los ataques de ansiedad, el de la creciente depresión adolescente.

Que una vida que no ha hecho más que empezar ya se esté acabando no dice nada bueno de nosotros, de todos nosotros como sociedad.

Nace así la propuesta didáctica *Érase una vez*. Contándoles “cuentos” a los estudiantes, siendo estos cuentos obras en su mayor parte desconocidas para ellos, pretendemos poner como foto de atención (otro de nuestros problemas, la creciente pérdida de nuestra capacidad general de atención) las reacciones de los personajes, sus palabras, las consecuencias de sus actos.

Saber que hay que leer no parece ser suficiente aliciente. No saber qué sucede si no se lee, una vez que ha picado el gusanillo de la curiosidad por seguir sabiendo, por seguir aprendiendo, tal vez y a lo mejor es el primer paso hacia unos futuros adultos sabios tanto de mente como de corazón.

1 JUSTIFICACIÓN

El público, el medio y el quid de la cuestión. Esos son los tres argumentos que sostienen la razón de ser de la propuesta elaborada. Son nuestros jóvenes los que llevarán a sus espaldas el mundo que les podamos legar y, por eso mismo, es nuestra responsabilidad el que lleguen lo mejor preparados que nos sea posible. No solo competencialmente, atendiendo a los saberes básicos y a las cualidades del perfil de salida, sino como individuos, como personas, como, al fin, seres humanos.

El método, el medio propuesto, es la lectura. Sabemos que hay que leer. Es una verdad universal. Empero, la práctica es algo que se nos escapa, igual que el tiempo nunca nos es suficiente y se precipita por entre nuestros dedos grano a grano, segundo a segundo. No hay tiempo de leer.

Se escapa de nuestra atención igual que la atención misma juega al pilla-pilla entre publicación y publicación, mensaje a mensaje, episodio a episodio. Y nunca la alcanzamos; y cada vez la perdemos más de vista. Por tanto, no sabemos tampoco prestarnos atención a nosotros mismos. Qué siento, por qué me siento así. Qué puedo hacer para salir del paso, qué no he de hacer para no volver a recaer. Se nos escapan los detalles. Perdemos unas herramientas que no sabíamos que existían.

Nace así la propuesta *Érase una vez*, una propuesta didáctica dirigida a nuestros futuros ciudadanos, al futuro en sí de nuestra especie; una propuesta que busca que, además de saber sumar y restar y gestionar la vida que les espera recibir sepan también gestionarse a sí mismos: con eso, podrán comerse sus miedos para poder luego, mucho más a gusto, comerse el mundo.

1. 1 La inteligencia emocional en la adolescencia

Han pasado treinta años desde que Daniel Goleman trajo al mundo el concepto de inteligencia emocional (IE). Desde entonces, el fenómeno de la salud mental ha pasado de estar concebido como tabú a ser una cuestión importante y a tener en cuenta. Aunque

sea mental, no deja de ser salud y eso es algo a cuidar. Y, si bien un concepto como tal puede ser mirado desde diferentes y variados ángulos, la definición que vamos a tratar define la inteligencia emocional como «la destreza de las personas y el proceso deliberado que requiere esfuerzo para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás de manera voluntaria» (Veytia López *et al.*: 39). Ergo, tres son los aspectos a tener en cuenta dentro de la IE: percibir los sentimientos, asimilarlos y regularlos. O, lo que es lo mismo: observar, comprender, trabajar.

Ahora bien, ¿cuál es la relación de la IE y la adolescencia? Los adolescentes se desarrollan constantemente. Su razonamiento, su cuerpo, sus ideas, sus gustos, las etapas de su vida privada. Todo gira, se mueve, cambia. Ellos, por supuesto, los que más. La importancia de una buena gestión emocional en la adolescencia radica en su figura de sostén en el resto del diverso y variado crecimiento del adolescente. Las emociones nos hacen quienes somos y es, pues, en la adolescencia, cuando nuestra propia identidad se define. Es un momento de fragilidad, pero ser frágil no los hace débiles, solo hace que debamos esforzarnos más por ellos. ¿Cómo sabemos que son vulnerables?

Como indican Veytia López *et al.* (2016: 37), el grueso de los investigadores recientes han «considerado a los adolescentes como una de las poblaciones más vulnerables de la sociedad, siendo considerados [ídem] susceptibles a los riesgos sociales y ligeramente frágiles a abatirse por las situaciones o circunstancias de su entorno». Es decir, que los cambios que experimentan los afectan tanto en el ámbito social (yo con los otros) como en el privado y/o individual (yo conmigo mismo), ya que se encuentran en una etapa donde el cerebro infantil, al crecer y asentarse como uno adulto, se somete a «innumerables transformaciones tanto en aspectos psicológicos, fisiológicos, socio-culturales y biológicos, que intervienen en su toma de decisiones y la resolución de problemas» (Veytia López *et al.* 2016: 37).

La salud mental en la adolescencia consta de cifras preocupantes que no son más que el reflejo de la gestión emocional del adolescente sobre los cambios que experimenta y las circunstancias sociales que lo circundan. De ahí la importancia de abordar la IE en la adolescencia: ayudar. Ellos nos alejan, pero en verdad nos necesitan más que nunca.

1. 2 El verbo *leer* no admite imperativo

Da comienzo así la obra *Como una novela* de Daniel Pennac, docente de profesión. Y así es: sabemos que hay que leer. El autor lo explica con mayor detalle, pero una acción positiva, al añadirle una imposición, pierde todo su atractivo. Pregúntenle a cualquier adolescente: voluntariamente está fregando los platos o realizando cualquier tarea del hogar cuando de repente uno de sus familiares le dice que haga eso mismo que ya estaba haciendo. ¿Resultado? Puchero. Frustración. Negación. Si salimos de la fase de los monosílabos a lo mejor también demuestra su rabia y angustia mediante un grito o una mala contestación (Y, efectivamente, resulta que esta reacción está muy ligada a la inteligencia emocional y a la gestión de nuestros sentimientos y emociones de manera activa).

No obstante, seguimos usando el modo verbal de la obligatoriedad. Porque sí, hay que leer. Lo dice nuestra propia ley educativa actual y vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y viene incluido como uno de los saberes básicos de nuestra materia: la educación del lector literario.

Pero, atendiendo bien a nuestra ley educativa y, en particular, al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León que nos corresponde en nuestra comunidad, una indicación que manda es la de conseguir desarrollar, como saber básico del alumnado, una «autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos, perspectivas y culturas» (BOCYL, 2022: 50 045). Esta es nuestra línea de trabajo y lo que pretendemos conseguir, ya que

la lectura ofrece al lector, por identificación y “cooperación textual”, por apropiación y proyección, la posibilidad de descubrir una seguridad material y económica, una seguridad emocional, una alternativa para la realidad, una catarsis para los conflictos y la agresividad, una seguridad espiritual, un sentimiento de pertenencia, la apertura hacia las otras culturas, sentimientos de amor, el compromiso en la acción, valores individuales y personales, la solución de las dificultades, etcétera.

Es una larga lista. Leer responde a una necesidad, ya sea —extendiendo más aún la lista anterior— de reparación, de calificación, de afirmación de sí, de confirmación, de glorificación, de proyección hacia el futuro, de proyección hacia el pasado, de sublimación, de exploración, de

identificación, de creación o, simplemente y ante todo, de juego, es decir, el ingreso en el territorio de lo vivido» (Ouaknin, 2016: 27).

Nos reafirmamos: hay que leer. Con la cantidad de ventajas que ofrece, ¿cómo no vamos a querer que nuestros jóvenes lean? Entonces, si hay que leer, y lo sabemos, ¿cómo no va a ser algo obligatorio? Sí,

[l]a lectura es un hábito fundamental y relevante, [pero] no puede ser obligatoria e impositiva. Debe ser promovida como un acto motivador e inspirador en donde se encuentran diferentes situaciones que lleva a los que lo realizan a soñar despiertos y encontrar mundos diferentes que permiten transformar realidades. Adicional a esto, la lectura evoca diferentes emociones que redundan en sonrisas o tal vez en llanto, pero sea la emoción que se viva, esta permitirá vivir situaciones que llevan a conocer personajes reales o fantásticos que se ubican en diferentes contextos y que quieren mostrar con letras las historias que en muchas ocasiones han vivido sus autores o los mundos que ellos sueñan y que transforman y dan vida en el papel» (Ramírez Rincón y Niño Méndez, 2020: 78).

He ahí el gran secreto: el disfrute. El acto de leer no es una ciencia, es un arte. Es un goce, es un medio y vehículo de conocimiento: es un derecho. Sabemos que ofrece más pros que contras, que favorece el desarrollo, que es un medio apto con el que ayudar a nuestros estudiantes a conocerse a sí mismos. Por eso mismo queremos motivarlo, generar el hábito lector en nuestros jóvenes.

Pero resulta que, las más de las veces, hay un estigma que rodea el fenómeno de la lectura, un método. Lo que está bien y lo que está mal en la labor del lector. Todo esto, empero, no son más que falacias. Si todos somos diferentes, ¿por qué hemos de leer todos igual? Pennac opina de forma similar, al igual que Hurtado González, quien añade más (porque no hay formas incorrectas de leer). Para consultar estos derechos detenidamente, consúltese el anexo I.

Es decir, los adultos queremos que los jóvenes lean, pero lo que hemos de conseguir es que lo disfruten (a su manera, no a la nuestra).

1. 3 Un nuevo problema generacional: atención y expresión

Johann Hari publicó en 2022 el libro *Stolen Focus: Why You Can't Pay Attention*. En España, bajo el título de *El valor de la atención: por qué nos la robaron y cómo recuperarla*, ha generado un punto de inflexión. Y no es que no sepamos que ocurre, que

es un hecho, es que a lo mejor lo estábamos ignorando. Hari no es el único que se ha dado cuenta de este problema, un problema adyacente y derivado de nuestro nuevo modelo de vida: la digitalización masiva.

La tecnología, el avance, como todo, tiene sus pros y sus contras. Evolucionamos, cambiamos. Intentamos que sea siempre para mejor, para favorecernos, para favorecerlos a ellos, quienes vendrán. Sin embargo, toda ventaja, como si de un calcetín moral se tratase, consta de su pareja: una desventaja. Gracias a un estudio realizado por el eLearning Innovation Center de la Universitat Oberta de Catalunya y Accenture, sabemos que un 70% de nuestra población de entre 14 y 35 años emplea el teléfono móvil como principal medio de lectura (Arias, 2023). Este dato simplemente nos aclara que las nuevas generaciones saben que tienen la información al alcance de su mano, empleando un dispositivo de uso cotidiano con mayor frecuencia que aquellas generaciones que no se criaron con él.

Por otro lado, este mismo informe «señala que la digitalización y, por su parte, el formato digital, hace que el colectivo joven sea más propenso a las divagaciones mentales, en comparación con el papel, que permite una mejor concentración» (Arias, 2023).

Consecuentemente, las facilidades que nos han ofrecido los medios digitales han generado en nuestra población un problema de atención. Podemos entenderlo como que en el móvil con un solo movimiento pasamos de leer sobre la energía nuclear a ver un mensaje de un amigo o a consultar un vídeo sobre nuestro cantante favorito. En cambio, con un material físico, en papel, lo único que nos encontramos son las palabras que vamos a leer esparcidas entre más o menos páginas, según la necesidad de su autor (o del método de impresión).

A medida que avanza el desarrollo tecnológico digital, se reduce nuestra capacidad de atención. Esta, «de acuerdo a los datos recogidos por el informe [...], se ha reducido de los 12 a los 8,2 segundos en tan solo quince años, debido a la constante prueba que realizamos a nuestros cerebros, exponiéndolos a cantidades abusivas de información que no conseguimos procesar[r], reduciendo nuestra capacidad de concentración» (Arias, 2023).

Además del informe, el psicólogo clínico y psicoanalista especializado en adolescentes José Ramón Ubieto también corroboró esta situación y expresó una advertencia con las siguientes palabras: «El secuestro de nuestra atención afecta a todos. Estamos leyendo

menos, perdiendo habilidades de comunicación directa y despreciando el pensamiento creativo que surge del aburrimiento» (La Vanguardia, 2023).

No es solo, pues, un problema de la juventud. Todos hemos perdido capacidad de atención, en tanto que todos (o la inmensa mayoría de la población moderna que dispone de una vida privilegiada y favorecida, entiéndase, los medios económicos para podérselo permitir) empleamos dispositivos electrónicos de fácil acceso a contenidos digitales.

Observamos que la pérdida de atención influye al lenguaje, a nuestra capacidad de comunicación. Esta es, pues, la destreza oral u escrita que comprende la expresión y representa un eje fundamental dentro del modelo de comunicación de nuestra especie. Si yo quiero, como emisor, transmitirle un mensaje a mi receptor pero no consigo articular mi mensaje en un código apropiado, entonces no habrá comunicación. Se convierte en un problema grave, puesto que

el lenguaje cumple una función de andamiaje del pensamiento. No se trata sólo [sic] de un vehículo para exteriorizarlo, de un canal por el que se vierte lo que previamente se ha elaborado. Por el contrario, al tener que expresarlo con palabras el pensamiento se formaliza, se reelabora y se hace más complejo (Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007: 105).

Entonces, efectivamente, la falta de comunicación bloquea el propio desarrollo cognitivo, la evolución del pensamiento. Por tanto, es clave procurar trabajar adecuadamente esta misma expresión, fundamentalmente con el objetivo de promover su desarrollo, incentivando así el del pensamiento crítico y el razonamiento de futuras generaciones.

El cómo es el medio escrito. Por supuesto que el medio oral es viable, en tanto que la oralidad es un elemento integral de nuestra comunicación. No obstante, la peculiaridad que destaca la expresión escrita por encima de la oral es su no espontaneidad. Es decir, si bien el texto oral puede (y debe) trabajarse, es el escrito el que permite una mayor concentración y reflexión respecto a la adecuada selección de los términos correctos y a la forma de expresión que mejor transmite aquello que se quiere expresar (Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007: 106).

Y el punto relevante, nexo de unión para los pilares fundamentales de la propuesta didáctica *Érase una vez* que aquí se desglosa: «la mayor serenidad de la escritura es también especialmente propicia para la regulación emocional. No es sencillo tomar conciencia de los sentimientos, por otra parte, hacerlo no implica controlarlos, pero ayuda en gran medida» (Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007: 107).

2 MARCO TEÓRICO

La propuesta didáctica planteada se fundamenta teóricamente en dos vértices: cómo afectan las emociones a los adolescentes en su etapa de crecimiento y desarrollo y el fenómeno de la biblioterapia (también denominada libroterapia o similares), es decir, cómo curar y mejorar la salud mental mediante la lectura literaria.

2. 1 Salud Mental: por qué son importantes las emociones

La etapa de la adolescencia es una fase asociada al cambio, a la madurez. El infante se transforma en adulto, configurando su conocimiento del mundo así como sus ideas y sus propios valores ético-morales. Es una etapa donde prima el cuestionamiento, la incertidumbre, el desconocimiento de uno mismo. En definitiva, el desarrollo. Fundamentalmente, resulta destacable que,

en cuanto al desarrollo cognoscitivo, los adolescentes inician el pensamiento operacional formal y los primeros pasos hacia la construcción de una identidad ocupacional y sexual. [...] Estas etapas de los 14 años o más se caracterizan por un razonamiento moral convencional. A los 17 o 18 años, algunos adolescentes han alcanzado operaciones formales consolidadas por un razonamiento moral (García Alonso, 2009: 86).

Entiéndase, si uno se encuentra en una fase donde todo es cuestionable, ¿cómo no lo va a ser la propia valía? Tristemente, trabajamos, unidos como sociedad, para que nuestros jóvenes estén protegidos e intentamos alejarlos del consumo de sustancias dañinas (como las drogas y las adicciones digitales) sin darnos cuenta de que, en verdad, estamos pasando por alto un factor determinante: el emocional.

Las cifras y las estadísticas no mienten y los datos no son los más agradables de comprobar. Es, he de repetirlo, descorazonador el descubrir que una población que debería ser la más ilusionada por vivir sufre de depresión y de ansiedad. La propuesta didáctica, por supuesto (pero ojalá), no es capaz de erradicar los problemas del alumnado, pero pretende otorgarle al adolescente dos herramientas: autoconocimiento emocional, por un lado, y un refugio al que acudir (los libros) por otro.

2. 1. 1 La peor adicción: la píldora de la felicidad

El 18% de los adolescentes han reconocido haber realizado algún intento de quitarse la vida y un 50% de ellos admiten que, en alguna ocasión, han sentido que la vida no merece la pena (Peco, 2024).

No es la mejor noticia, pero es la que, como sociedad, tenemos que afrontar. Así son los resultados del informe *Problemas psicológicos en la infancia y adolescencia*, un informe cuya autoría corresponde a la Universidad Miguel Hernández de Alicante, España, y, en particular, al Observatorio Español de la Salud Mental Infanto-Juvenil, órgano de la misma universidad ya mencionada.

Los porcentajes con los que damos pie a esta sección corresponden a un total de 5 652 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y los 16 años de edad. Por supuesto, el tamaño de la muestra importa, ya que no podemos saber cuáles serían los resultados si se realizara el mismo estudio con a) toda la población menor de edad española y b) con total sinceridad (un punto a tener en cuenta en toda investigación).

Sin embargo, más de cinco mil estudiantes (más cerca de los seis que de los cinco) es una gran cantidad de estudiantes, al fin y al cabo, sobre todo porque cada vida cuenta. De los 5 652 estudiantes totales no todos eran propiamente adolescentes, pues el informe también procuraba investigar la realidad infantil, pero hay datos que verdaderamente preocupan. A continuación se ha hecho una selección de estos mismos, categorizándolos por aquellos que involucran el total de la muestra, aquellos que afectan solo a los niños y aquellos, por el contrario, que afectan solo a los adolescentes. Véanse:

TOTALIDAD DE LA MUESTRA: SALUD MENTAL INFANTO-JUVENIL

1. El 55% de la muestra (niños y adolescentes) ha contemplado el suicidio.
2. El 51% del total de la muestra ha deseado estar muerto.
3. El 5% sufre de depresión diagnosticada en el momento de realizar la encuesta.
4. El 4% sufre de ansiedad, somatización y estrés postraumático.
5. El 4% tiene TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad).

NIÑOS	ADOLESCENTES
<ol style="list-style-type: none"> 1. El 6% presenta problemas de conducta: ira incontrolada y agresividad. 2. El 5% tiene problemas de autoestima. 3. El 11% está en riesgo de desarrollar problemas relacionados con la autoestima y las habilidades sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El 50% ha sentido que no merece la pena vivir. 2. El 18% ha realizado ya un intento de suicido. 3. El 38% ha pensado en autolesionarse. 4. El 67% ha afirmado que se ha autolesionado en el último año. 5. El 29% de los que afirmaron haberlo hecho comenzaron a los 12 años. 6. El 4% sufre de un TCA (Trastorno de la Conducta Alimentaria). 7. El 19% está en riesgo de desarrollar un TCA. 8. El 4% tiene baja autoestima. 9. El 9% está en riesgo de desarrollar problemas relacionados con la autoestima y las habilidades sociales.

FIGURA 1. Tabla resumen de los datos porcentuales del informe *Problemas psicológicos en la infancia y adolescencia* del Observatorio Español de la Salud Mental Infanto-Juvenil de la Universidad Miguel Hernández de Alicante (Peco, 2024); elaboración propia.

Como se puede observar, los porcentajes pueden parecer en su totalidad bajitos, pero hay dos aspectos que no se pueden pasar por alto: el tamaño de la muestra es significativo, lo primero, y como sociedad nuestro objetivo es que un 0% de la población total, sea infant juvenil o adulta, haya de padecer trastornos de la conducta no biológicos, sino sociales.

2. 2. 2 Proceso de desintoxicación y tratamiento preventivo

Refiriéndonos a los trastornos de la salud mental influenciados por el entorno social, estos son originados, como puede inferirse, por la propia sociedad y la relación del individuo para con ella. Visto así, si nosotros somos el problema, también podemos ser la solución.

En primera instancia procede comprender y delimitar qué son las habilidades sociales, aquello que tanto influye para el desarrollo de la competencia ciudadana de nuestros aprendientes y, por otro lado, eso que tan correlacionado se encuentra a la salud mental, al desarrollo neurocognitivo y a la inteligencia emocional. En palabras de León del Barco (2016: 67): «son conductas aprendidas mediante las cuáles [sic] expresamos ideas,

sentimientos, opiniones, afecto..., mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social». Al tratarse de una situación social observamos su relación para con la socialización, parte de este proceso presente en las aulas de nuestros alumnos en su etapa escolar. Y es en el contexto escolar donde, al parecer, García Alonso (2009: 101) sostiene que radica

parte de responsabilidad puesto que a veces no puede asumir situaciones particulares o conflictivas. Entonces, se produce un vacío en el que el adolescente está desatendido en casa y en el centro escolar. Hablamos de prevención de los trastornos afectivos.

Si bien los tutores legales de los menores son aquellos que responden, efectivamente, legalmente a la custodia y al bienestar del menor, no son los únicos adultos responsables de él. Todo adulto, por ser adulto, es en parte responsable de todos los menores del mundo. Por eso mismo, los docentes que comparten entorno con ellos han de estar y mostrarse implicados para con su alumnado. Esto es un elemento importante y positivo a partes iguales ya que

[e]n el ámbito escolar son muchas las variables personales que poseen un papel mediador sobre el bienestar psicoemocional del estudiante. La inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoestima y las atribuciones serían ejemplos de estas variables personales. Algunas investigaciones ponen de manifiesto la relación entre inteligencia emocional y salud mental. Normalmente, un déficit en las habilidades de inteligencia emocional provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales y afecta al bienestar psicológico (León del Barco, 2016: 66).

La unión entre la socialización, el desarrollo de las habilidades sociales, la inteligencia emocional y el bienestar adolescente se reafirman. Ahora bien, ¿son estas posturas teóricas corroboradas en la práctica? Un estudio de Extremera y Fernández Berrocal de 2003 demostró que, en una muestra con alumnos de 3º y 4º de la ESO (usualmente denominado como el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria), aquellos discentes con una mayor inteligencia emocional presentaban un menor riesgo hacia la práctica de la autolesión mental (pensamientos intrusivos) y, por tanto, hacia el padecimiento de la depresión y/o ansiedad social (León del Barco, 2016: 66).

Por otro lado, ¿por qué resulta tan relevante en la adolescencia y no en cualquier otro periodo vital del ser humano? Una buena gestión emocional, un desarrollo de esta inteligencia siempre es relevante y, como la inteligencia matemática o la verbal, siempre ha de trabajarse en tanto que siempre nos encontramos rodeados de situaciones tanto

difíciles como transformadoras. No solo cambia el mundo, nosotros cambiamos con él. Pero, en materia adolescente, resulta que es precisamente en este periodo «cuando se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de identidad personal que llevan a una construcción de la personalidad» (Colom Bauzá y Fernández Bennassar, 2009: 239); en consecuencia, los patrones aprehendidos en esta etapa serán los que conformen la identidad del adolescente en su vida adulta. De ahí su importancia.

Ahora bien, ¿estamos seguros de que es lo que nuestra sociedad pide? Es decir, ¿es el trabajo de la inteligencia emocional dentro del aula la solución práctica al problema de la afectada salud mental de las nuevas generaciones? Estas presentan una serie de características respecto a sus procesos emocionales. Véase a continuación:

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS EMOCIONALES ADOLESCENTES

1. Se tiene una mayor conciencia de los estados afectivos y se hace más referencia a estados mentales a la hora de explicar emociones.
2. Se ha adquirido un mayor conocimiento acerca del efecto que tienen los estados afectivos (negativos y positivos) en el modo de percibir a la gente y en la realización de actividades y tareas.
3. Existe la conciencia de que una persona puede motivar simultáneamente emociones contrarias y ésto [sic] no anula los sentimientos de afecto o cariño.
4. Se ha desarrollado una mayor comprensión de las emociones de los demás, siendo el adolescente mucho más sensible a qué características personales de los otros pueden influir en la modulación de su respuesta emocional.
5. El mayor avance de su pensamiento hipotético permite al adolescente considerar la influencia de múltiples factores personales en las reacciones de los demás. A su vez, posee más capacidad para indagar y recabar información sobre las personas a la hora de inferir y explicar emociones complejas.
6. La autorreflexión y las competencia[s] cognitivas de los adolescent[e]s se asocian con una mayor referencia a estrategias cognitivas en la modulación de los estados emocionales y una mayor confianza en la regulación de sus estados afectivos.

FIGURA 2. Características generacionales de los procesos emocionales en la adolescencia de Ortiz, 1999; recuperado de Colom Bauzá y Fernández Bennassar, 2009: 239.

Como podemos observar, se ha dado una evolución generacional con respecto al trato de las afecciones y las emociones de forma social. También, por otro lado pero a través de estos cambios, se hubo delimitado científica y pedagógicamente qué habilidades había de desarrollarse en esta etapa para favorecer, efectivamente, lo que ahora conocemos como competencia ciudadana y competencia personal (las relaciones con los otros y las relaciones conmigo mismo).

HABILIDADES EMOCIONALES A DESARROLLAR EN LA ADOLESCENCIA

1. Regular las emociones intensas.
2. Modular las emociones que fluctúan rápidamente.
3. Autocontrolarse de manera independiente.
4. Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
5. Comprender las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
6. Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
7. Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales.
8. Distinguir entre las emociones y los hechos, para evitar razonar en base a las emociones.
9. Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
10. Sobreelpear la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
11. Utilizar las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones.

FIGURA 2. Habilidades emocionales a desarrollar en la adolescencia de Rosenblum y Lewis (2004: 284); recuperado de Colom Bauzá y Fernández Bennassar, 2009: 239.

Estas recomendaciones se asemejan a ciertas pautas dentro de la Terapia de Conducta ideada para luchar contra la depresión, una terapia que es fiel a su nombre y lo que busca es, mediante premios y castigos, modificar la conducta adquirida y crear nuevos hábitos (García Alonso, 2009: 98). Sobre todo, se muestran similares a las fases finales de la

terapia, siendo estas: el entrenamiento en relajación y en asertividad, el control del propio estado de ánimo y, finalmente, la detección de pensamientos intrusivos y/o disfuncionales (García Alonso, 2009: 98).

En última instancia, también existen recomendaciones escolares en materia de la protección de la salud mental. En primer lugar, se recomienda promover iniciativas dentro de los propios centros y escuelas que focalicen el aprendizaje emocional; en segundo lugar se favorece la escucha activa (bastante ligado a la individualización de la enseñanza) y la participación, ya que de esta manera se tiene en cuenta no solo sus ideas, sino también sus emociones respecto a su educación; y, en última instancia, se recomienda aplicar el bienestar emocional al medio que caracteriza a nuestra sociedad: lo digital.

2. 2 Libroterapia o Biblioterapia: un recurso educativo

Existe un fenómeno, una metodología terapéutica que desde hace poco ha sido reconocida como tal: la lectura. Cuando se emplea (o se reconoce a) la lectura como recurso terapéutico, esta recibe el nombre de *biblioterapia* (haciendo uso de la partícula griega y del sustantivo *terapia*) o, más español, *libroterapia* (realizando la misma composición, mas con el primer vocablo en nuestro idioma, no un helenismo).

Por fas o por nefas resulta que la lectura, como hemos observado, es un vehículo excelente para desarrollar nuestro pensamiento, fomentar nuestra creatividad y, en la materia que nos atañe, trabajar la inteligencia emocional. Uno de los contras observables de la lectura es la soledad, pues actualmente se concibe como una actividad individual. Y no es que la soledad sea algo negativo *per se*, sino que estar con uno mismo es, si no se dispone de una salud mental fuerte, poco agradable. Sin embargo, es por eso mismo que la lectura es un buen aporte: a través de las palabras de otros es como podemos conocernos verdaderamente.

En su cariz terapéutico, Losada (2020: 220) nos señala que la biblioterapia

puede ser abordad[a], esencialmente, desde tres áreas: la psicología, la psicología social y la bibliotecología. Desde el campo de la psicología ofrece al terapeuta la posibilidad de facilitar y proporcionar un recurso [...] que no es invasivo y que puede provocar situaciones que puedan servir a la finalidad de crecimiento personal. En este sentido, el terapeuta acompaña al paciente en un camino de autodescubrimiento, pero no diciéndole quién es, sino por dónde puede llegar a

saberlo. [...].

Desde la psicología social, como campo de estudio de las relaciones entre las personas, la biblioterapia puede contribuir a provocar cambios en la actitud, desarrollar valores, comprender y aceptar normas sociales para favorecer la cohesión grupal/social, evaluar las expectativas personales, para realizar un exhaustivo estudio de la personalidad, el pensamiento, los imaginarios sociales y el sentido de la vida de las personas.

La bibliotecología se adscribe a la labor del bibliotecario dentro de la propia biblioteca, pero no nos es relevante en el caso particular. Lo que se manifiesta con estas observaciones es que la lectura, la biblioterapia, sirve como un medio con el que el lector puede tanto conocerse a sí mismo como descubrir y/o finalmente comprender cómo relacionarse con los demás. Algo que, como se ha visto, es fundamental para el alumno adolescente.

2. 2. 1 La lectura emocional llevada a la práctica de aula

La lectura es un hábito que permite a quienes lo practican desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Estos tipos de pensamiento se encuentran íntimamente vinculados con la imaginación, la indagación, la curiosidad, la memoria y las emociones. En suma, aporta al desempeño personal, social, académico y profesional. [...]. Evidentemente, a través de la lectura se viven diferentes tipos de experiencias que conllevan al lector a vivir el miedo, la tristeza, la melancolía, la alegría, el amor o la pasión. [...].

Por tanto, la lectura es una herramienta esencial para trabajar las emociones, ya que a partir de estas los autores crean historias que pueden ser expresadas en novelas, cuentos, fábulas, leyendas, poesías, etc., que son leídas por cientos de personas quienes se permean de esas sensaciones que son asumidas como si fuesen propias. Tanto los lectores como los escritores son conscientes que de una u otra manera las emociones siempre van a estar involucradas en la lectura, ya que hacen parte esencial de la misma (Ramírez Rincón y Niño Méndez, 2020: 78).

De nuevo, inseparables. La capacidad de leer implica practicar la empatía, ponerse en la piel del protagonista, vivir la historia que está siendo contada como si fuera la propia. Y, sin embargo, en la práctica de aula es una realidad no del todo aplicada. Entiéndase. Volvemos al primer planteamiento: hay que leer, pero no se puede obligar a. Es un derecho, no un castigo. Es un privilegio, ya no solo leer como tal, sino el simple hecho de tener la habilidad de.

Esta necesidad lectora se traduce en las aulas como el cultivo de nuevos lectores. Ergo,

se pretender sembrar la semilla de la lectura, fomentarla, formar a los jóvenes en el acto de tener un libro abierto entre las manos. Este cultivo se efectúa media planes de lectura y, la verdad, pocas veces radica en más. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura acostumbra a tener lecturas obligatorias anuales pactadas por el Departamento. A veces, se exigen lecturas también en otras materias, no solo las Humanísticas. Por otro lado, tal vez exista un club de lectura, pero ya como tarea extraescolar.

La realidad, pues, es la que señalan las autoras Ramírez Rincón y Niño Méndez (2020): las publicaciones divulgativo-científicas referidas a la lectura y a su papel fundamental en el correcto desarrollo de la inteligencia emocional no alcanzan un número significativo.

Como estudios y/o publicaciones en español a tener en cuenta respecto al tema destacamos, en orden de antigüedad, los siguientes títulos:

- El artículo de 2010 titulado *La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria* de las autoras Caballero García y García-Lago Ibáñez.
- El artículo de 2017 titulado *La lectura literaria: experiencias en contextos de vulnerabilidad* de las autoras Herrera y Reinoso.
- El artículo de 2019 titulado *Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato* de los autores del Pilar Jiménez, Alarcón Sierra y de Vicente-Yagüe Jara.
- El artículo de 2020 titulado *El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria* de los autores Rivera Jurado y Romero Oliva.
- El artículo de 2022 titulado *La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones* de del Luján Maccarrone.

Esta literatura seleccionada comparte la curiosa característica de que está conformada por una misma tipología textual: son todo artículos. Por otro lado, es relevante señalar que la más antigua es, dentro de lo que cabe, bastante nueva. Así es como se exemplifica la verdad universal que fue nuestro punto de partida: sabemos que hay que leer, pero no nos

cuestionamos el porqué (ni mucho menos cómo).

Todos los artículos investigan, ora mediante los infantes ora a través de los jóvenes adultos, ergo, universitarios, a la población más joven, aquella que socialmente se considera que se encuentra en su fase de adquisición de conocimiento (niños, adolescentes y universitarios) y, además, la relación de estos para con la lectura y, a su vez, la relación de esta para con su inteligencia emocional.

Es dentro de este mismo contexto educativo que se destaca en el que las autoras Ramírez Rincón y Niño Méndez (2020: 78) puntualizan que hay docentes que han perdido la convicción y/o certeza «acerca del papel que desempeña la literatura en el desarrollo emocional de sus estudiantes, ignorando que esto contribuiría a la formación de seres humanos que se reconocen a sí mismos y a los demás, que respetan la posición de otros, que fortalecen su pensamiento crítico y creativo explorando la posibilidad de nuevas formas de vida».

Si bien resulta ser una verdad, lo que podemos hacer es tomar un papel de docentes activos, interesados no solo por la lectura en sí misma, sino en los beneficios que puede ofrecer a nuestros estudiantes.

2. 2. 2 El poder de los libros: algunos testimonios

La unión de los libros y las emociones no es una idea nueva. Al fin y al cabo, para que un texto pueda ser leído primero tuvo que escribirlo alguien. Esta característica impregna a todo texto, aún anónimo, de singularidades, de intenciones escondidas. No significa, por ello, que el color de, por ejemplo, las cortinas sea lo más relevante de una novela (aunque bien es sabido que a cada color se le asocia una emoción en una especie de sinestesia cromática).

Sin embargo, aun estando dentro de un contexto científico-didáctico la siguiente afirmación no se torna en falacia: los libros son mágicos. Jorge Luis Borges, Ana María Matute, Jordi Sierra i Fabra, Oscar Wilde, Marcel Proust, Jordi Nadal, Daniel Pennac... De hacer una lista, sería interminable. Independientemente de la nacionalidad, de la fama, de la profesión, si te abres a un libro será él quien se adentre en ti, quien te arrope bajo

sus páginas y haga que el día más largo sea demasiado corto. Que el día más frío se sienta cálido. Que terminar la obra se convierta en un triste adiós.

Lo que la propuesta didáctica pretende conseguir, pues, es acercar la lectura a los adolescentes como un medio de aprendizaje emocional, un refugio ante la adversidad y los peligros sociales de sus situaciones privadas. La lectura como un regalo, no como una imposición.

3 MARCO LEGISLATIVO

Toda propuesta didáctica nace con una simple idea: mejorar. Se unen conceptos, se desarrollan, pero todo siempre con el bienestar del alumnado en el punto de mira. Si bien lo que deseamos es aplicar el *docere et delectare* y hacer que Horacio esté orgulloso de nosotros, no se puede innovar así como así. Localizamos un problema y de qué herramientas disponemos para prevenirlo o, siendo optimistas, aportar nuestro granito de arena para erradicarlo. Ahora, después de todo ese proceso (la parte fácil), procede aplicar los parámetros legales que correspondan en el momento del planteamiento.

En el caso que nos atañe, al tratarse de una propuesta didáctica para Literatura Universal (materia de la etapa postobligatoria de Bachillerato) dentro de Castilla y León nuestros parámetros legales se corresponden, dentro de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, fundamentalmente al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Por tanto, la propuesta didáctica *Érase una vez* ha de articularse tomando como base el marco legislativo educacional vigente que acabamos de explicitar.

3. 1 Competencias clave de la etapa de Bachillerato

La LOMLOE determina la existencia de ocho competencias generales, imprescindibles (por ello adjetivadas como claves, ya que se hubo considerado que son aquellas que mejor prepararán a las generaciones venideras para el futuro al que nuestra sociedad va encaminada), que los discentes han de adquirir al fin de su etapa educativa.

Sería en su totalidad un elemento positivo el concebir un método docente, un plan de aula, que trabajara las ocho competencias clave; empero la propuesta *Érase una vez*, por su parte, las que pretende reforzar son cuatro. Esta decisión, por su parte, tampoco es

negativa en tanto que el mero hecho de reforzar el desarrollo de una competencia de por sí ya favorece la adquisición de las siete restantes.

Dicho esto, estas son las cuatro competencias clave que configuran nuestra propuesta, así como los subsiguientes descriptores operativos de cada una, integrantes del perfil de salida, que se pretende reforzar con la realización de las actividades que integran *Érase una vez*. No se muestran en ningún orden jerárquico, puesto que ninguna se impone a las demás; para evitar inferencias se insertan por orden puramente alfabético. Véase:

- COMPETENCIA CIUDADANA. Ya que una buena gestión emocional, correlacionada esta con una inteligencia emocional alta, aporta enormemente a las habilidades sociales de los aprendientes. En particular, se pretende aportar a los descriptores operativos CC1 y CC3.
- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. Ya que las actividades planteadas tienen como foco la expresión, tanto oral como, fundamentalmente, escrita. Además, la lectura literaria concienciada y emocional invita a la reflexión. Los descriptores operativos a los que más se aproxima la propuesta son el CCL1, CCL2 y CCL4.
- COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES. Ya que la materia de aplicación es Literatura Universal, una asignatura que en su propia concepción está designada para introducir al alumnado en todo el resto de expresiones culturales, desde el inicio de la humanidad hasta la actualidad, que ha tenido la expresión artística literaria. Se adscribe con mayor exactitud al desarrollo de los descriptores operativos CCEC1, CCEC3.1, CCEC3.2 y CCEC4.2.
- COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER. Ya que, ante todo, la exposición de la inteligencia emocional le aporta al discente herramientas para el autoconocimiento y la autogestión aplicables a aspectos de su día a día. En concreto, se pretende reforzar la práctica de los descriptores operativos CPSAA1.2, CPSAA2 y CPSAA3.1.

Para consultar en detenimiento cada competencia clave y los descriptores operativos a que nos referimos, tal y como se muestran y delimitan en nuestra ley educativa, consultese el anexo II.

3. 2 El currículo de Literatura Universal

La materia seleccionada para el desarrollo de la propuesta es la optativa curricular de Literatura Universal, una asignatura perteneciente al primer curso de la etapa de Bachillerato (comúnmente relacionada como materia de modalidad con el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y disponible en aquellos centros que ofrezcan el Bachillerato General, pero también puede encontrarse como materia verdaderamente optativa accesible para todos los alumnos).

En ella, se desglosan y trabajan cinco competencias específicas (cada una con sus respectivos criterios de evaluación) y dos bloques de saberes básicos, entendidos estos como los contenidos a impartir (o, más agradable al oído, compartir) al alumnado.

3. 2. 1 Competencias específicas de la materia

Como se hubo adelantado, las competencias específicas de la materia en que se encuadra la propuesta didáctica *Érase una vez* son un total de cinco, mas las que se procura desarrollar son la 1, la 3 y la 5. Esta selección también repercute en los criterios de evaluación aplicables a la propuesta y con los que se calificará al alumnado, en tanto que hay una directa correlación entre cada competencia específica y su evaluación.

- COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. Ya que durante el transcurso de la propuesta interesa que los estudiantes lean e interpreten obras de producciones literarias universales.
- COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. Ya que se tiene por objetivo plantar la semilla de la curiosidad literaria y favorecer la lectura autónoma de los textos presentados (o de otros que susciten su interés).
- COMPETENCIA ESPECÍFICA 5. Ya que las lecturas seleccionadas para la propuesta pertenecen también a autoras y, por otro lado, le aportan al estudiante un primer contacto con aquellos títulos que suelen pasar más desapercibidos no por falta de calidad o impacto cultural, sino por falta de tiempo.

Al igual que con las competencias clave, para poder consultar con detenimiento las competencias específicas, un parámetro legal de conocimiento general, común y accesible, véase, en este caso, el anexo III.

3. 2. 2 Saberes básicos

En lo que respecta a los saberes básicos de la materia de Literatura Universal que se pretende trabajar con *Érase una vez*, estos contenidos se adscriben tanto al bloque A como al B. A continuación hacemos una exposición de los ítems de cada uno que se tiene por objetivo compartir con y/o poner al alcance de los aprendientes para su disfrute y conocimiento. Para consultar la totalidad de estos saberes puede consultarse el anexo III.

- BLOQUE A. Dentro del primer eje, los cuatro hilos temáticos propuestos (el yo, los otros, el mundo y la naturaleza). No obstante, si bien la ley insiste en establecer relaciones (elemento atractivo y con el que se está de acuerdo), la propuesta sí respeta un orden cronológico de la literatura, sobre todo y fundamentalmente porque el desarrollo literario depende también de nuestro desarrollo histórico y social.

Dentro del segundo eje, de los ocho ítems propuestos, los cuatro siguientes:

- Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
 - Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
 - Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género.
 - Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.
- BLOQUE B. De los siete ítems totales, la propuesta trabaja estos dos siguientes:
- Participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital.
 - Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.

3. 3 Transversalidad e interdisciplinariedad

Ambos conceptos, tanto la transversalidad como la interdisciplinariedad, son bastante cercanos en lo referido a su similitud en tanto que la transversalidad pretende incentivar un intercambio general de saberes entre las diferentes disciplinas y/o ramas pertenecientes al currículo escolar y la interdisciplinariedad, por su parte, alude a cómo es posible (y aconsejable) que equis contenido se trabaje a la par entre distintas disciplinas.

Atendiendo a la transversalidad, *Érase una vez* se articula teniendo en cuenta estos contenidos, que ascienden a un total de cuatro:

1. En todas las materias de la etapa se trabajarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso responsable, así como la educación para la convivencia escolar proactiva orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.

Este contenido transversal está compuesto por dos ejes temáticos: el uso adecuado de las TIC y la educación para la convivencia. Nuestra propuesta está sobre todo centrada en el desarrollo del segundo gracias a que las lecturas que la integran han sido seleccionadas para ese fin. Las TIC, por su parte, son un elemento activo en el aula ya que, al fin y al cabo, forman parte del día a día del siglo XXI y al emplearlas concienzudamente en el aula se le está otorgando al alumno un modelo a seguir.

2. Desde todas las materias se trabajarán las técnicas y estrategias propias de la oratoria que proporcionen al alumnado confianza en sí mismo, gestión de sus emociones y mejora de sus habilidades sociales. Asimismo, se desarrollarán actividades que fomenten el interés y el hábito de lectura, así como destrezas para una correcta expresión escrita.

Este es el contenido que con mayor intensidad se promueve con la propuesta atendiendo a las actividades que la integran y los objetivos con que esta se plantea.

3. Los centros educativos fomentarán la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.

La puesta en práctica de la propuesta busca aumentar la gestión emocional de los aprendientes y, en consecuencia, promover la igualdad, la empatía y el pensamiento crítico, elementos que están en consonancia con este contenido mentado por nuestra ley educativa.

4. Asimismo, garantizarán la transmisión al alumnado de los valores y oportunidades de la Comunidad de Castilla y León como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional.

El único contenido transversal que será aplicado en la medida de lo posible, pero que dista un poco en materia conceptual de los propios contenidos de la propuesta (lo universal, lo que no se ha visto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, lo que no es, pues, de “casa”).

Vista la transversalidad, la interdisciplinariedad que configura a *Érase una vez* comprende, además de la asignatura de Literatura Universal, las siguientes materias (que se encuentran a continuación desglosadas por orden alfabético, sin ninguna discriminación):

- FILOSOFÍA. Se pretende aunar y poner en común la planificación didáctica anual para que, a la par que en Literatura Universal se están viendo unos períodos históricos de pensamiento, en la materia de Filosofía también. Así, los alumnos estarán siendo nutridos con informaciones no solo similares, que interdependientes, facilitando así su comprensión de ambas materias.
- HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. En la misma línea que la anterior asignatura, se pretende que en la planificación didáctica de aula se impartan contenidos relacionados en la medida de lo posible, para poder así ubicar al alumnado contextualmente, indicándole también las condiciones de vida que, indudablemente, influyeron a los autores del momento tanto en el tipo de obras que escribían como en sus circunstancias de creación.

Por otro lado, también dentro de la interdisciplinariedad pero no relacionado con ninguna materia específica del primer curso de la etapa de Bachillerato se encuentran los contenidos musicales, ya que para la propuesta se pretende hacer uso de las TIC y, durante cada sesión de aula, poner música de ambiente oriunda de cada época histórica cuyos contenidos se estén trabajando. Se enlaza así la producción musical con lo anímico.

3. 4 Aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ascienden a un total de 17 y son criterios que han de aplicarse para que, al alcanzar el año 2030, el mundo se convierta no solo en un lugar mejor, sino que sea el mejor del mundo. Juegos de palabras aparte, *Érase una vez* realiza su aporte para con la consecución de dos de ellos, el cuarto y el quinto. Véase:

4. EDUCACIÓN DE CALIDAD. Se promueve una educación de calidad en tanto que se insiste en la puesta en práctica de la inteligencia emocional, una vertiente de la educación que todo aprendiente merece conocer y que los ayudará a que su relación para con su entorno y consigo mismos sea más favorable.
5. IGUALDAD DE GÉNERO. Se insiste en la igualdad de género en tanto que la propuesta acerca al estudiantado los escritos de autoras, insistiendo en que la mujer también tiene y ha tenido el don creativo.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA: ÉRASE UNA VEZ

La presente propuesta de que se ha hablado durante las páginas y apartados precedentes recibe el nombre de *Érase una vez* porque plantea acercar la literatura a los discentes de Literatura Universal de primer curso de la etapa de Bachillerato como si de un cuento se tratase. Es decir, en vez de introducir autor-obra-importancia se denomina al conjunto literario seleccionado como *Érase una vez*. Por ejemplo, en el supuesto caso de tratarse de la obra magna de nuestras letras *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* el fragmento se le presentaría al alumno bajo el sobrenombre de *Érase una vez un hombre que veía gigantes*.

El planteamiento de la propuesta vira, como se hubo adelantado, en torno al desarrollo emocional del adolescente, así como de sus habilidades sociales (relacionadas estas con la inteligencia emocional y la gestión de las emociones). Por tanto, las obras o fragmentos que forman parte de la sección tienen como criterio, efectivamente, aprender emociones, sentimientos, sensaciones y, además, reflexionar sobre ellas y cómo afectan a nuestro comportamiento.

La secuenciación derivada de esta propuesta se aplica de igual manera para cada uno de los fragmentos u obras, constituyendo estos una especie de taller emocional que habría de desarrollarse a lo largo de un curso escolar en su totalidad.

Las partes generales que engloban cada fase (cada fragmento u obra transformado en un cuento y/o relato donde, efectivamente, érase una vez un personaje que...) son:

1. SESIONES MAGISTRALES TRADICIONALES CONTEXTUALIZADAS. Para poder trabajar una época, momento histórico, texto y similares primero ha de ofrecerse el marco teórico en que se engloba.
2. SESIONES PRÁCTICAS. El grueso de las actividades planteadas se desarrolla en estas sesiones, donde se realizará la lectura de los fragmentos en voz alta, la lluvia de ideas y/o debate sobre los textos y las emociones, las pruebas escritas de carácter reflexivo y las exposiciones orales sobre uno de los textos creados por alumno.

4. 1 Objetivos

En materia de objetivos, es decir, qué queremos conseguir mediante la propuesta planteada, estos han de ser diferenciados, categorizados y clasificados según si pertenecen a toda la etapa (en este caso Bachillerato), si son los específicos de la materia (en este caso Literatura Universal) y, ya particularmente, los de la propuesta *per se*.

4. 1. 1 Objetivos generales de etapa

Dentro de los objetivos generales de la etapa de Bachillerato que nos delimita nuestra ley educativa la LOMLOE y, más concretamente, el Real Decreto 243, encontramos un total de quince. De este total, con la realización de *Érase una vez* procuramos conseguir ocho:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.

- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.

Tal y como se ha venido realizando en apartados anteriores, para poder consultar en su totalidad los objetivos generales puede consultarse el anexo IV.

4. 1. 2 Objetivos específicos

Por otro lado, también existen unos objetivos más concretos, delimitados, conocidos como específicos, que desarrollan y explicitan exactamente qué es lo que queremos conseguir, personalmente, con la propuesta planteada. En nuestro caso, la realización de *Érase una vez* tiene por objetivos específicos conseguir que:

- Los estudiantes sean capaces de reconocer emociones, aplicándolas en su propia autogestión diaria y para con su relación con los demás y con el mundo.
- La literatura no se sienta como un castigo, una imposición, sino como un medio de relajación, de placer, de disfrute y, también, de aprendizaje.
- La lectura en sí no sean solo palabras sobre papel, sino películas mentales o, como en la infancia, cuentos entretenidos.
- Se rompa la concepción estática del canon literario: existe más de lo que conocemos y la única forma de descubrirlo es leyendo.

4. 2 Planteamientos didácticos

Una vez que sabemos qué queremos enseñar y qué queremos conseguir, lo último que queda por delimitar es el cómo (además del cuándo, que ocupa el siguiente apartado, el 4.3). Se convierte en pertinente desglosar los planteamientos de corte didáctico que configuran y conforman nuestra propuesta.

4. 2. 1 Metodología

Las metodologías aplicables para la realización de *Érase una vez* se han seleccionado en tanto que, con sus características propias, logran y ayudan a conseguir los objetivos previamente delimitados. Estas son:

- APRENDIZAJE COLABORATIVO. Más libre que el cooperativo, se han desarrollado actividades haciendo uso de esta metodología participativa para incentivar el aprendizaje activo, por un lado, y la libertad de expresión y la interacción entre iguales por el otro.
- CLASES MAGISTRALES. Estas, si bien tienen un estigma más tradicional, siguen siendo relevantes y necesarias en tanto que la disciplina es una cualidad positiva a adquirir y, además, que para toda práctica primero se necesita una teoría que sirva como base de trabajo.

4. 2. 2 Actividades de enseñanza-aprendizaje: fases y organización

El compendio de actividades que integran *Érase una vez* está subdivido en fases, atendiendo esta clasificación a la intención a que están destinadas, siendo posibles a) la fase de motivación para dar pie a la propuesta y suscitar la curiosidad en el alumnado, b) la fase de desarrollo, donde se lleva a cabo la mayor parte de las actividades; y c) la fase final, también denominada de cierre o síntesis, usualmente correspondiente a la realización del producto final.

- FASE DE MOTIVACIÓN. Dentro de esta fase se integran las sesiones magistrales, para conocer la teoría pertinente. Una vez que el conocimiento ya es accesible, se procederá a realizar (recordemos, con música de la época a trabajar de fondo para favorecer la inmersión tanto cultural como emocional) una lectura en voz alta por parte del profesor del fragmento en cuestión.

Los aprendientes no dispondrán aún del texto, ya que se pretende ejercitarse la atención y la inmersión, permitiéndoles cerrar los ojos e insistiendo en que intenten imaginarse todo aquello que, con una buena modulación vocal y con una dramatización adecuada, se les está leyendo.

- **FASE DE DESARROLLO.** Tras la lectura en voz alta, se aconseja trabajar individualmente el fragmento. Se hará durante sesiones de aula, para evitar el uso indebido de la Inteligencia Artificial (IA), pues interesa que el adolescente desarrolle su propio pensamiento, no que favorezca el algoritmo de la IA.

También, para favorecer la interacción entre iguales, esta actividad de análisis se plantea realizar en pequeños grupos o a través de gemelos pensantes. Como material de apoyo, guía de lectura, se les presentaría un modelo como puede ser el de las autoras Martín Ortega y Moreno Hernández, disponible en el anexo V. Es decir, el docente se encuentra de apoyo y se permite tanto el trabajo individual como el conjunto. Tras haber analizado el texto pertinente, se realizaría una actividad de debate. Se pondría en común, en formato de seminario interactivo, qué observan en el texto y por qué.

A continuación, se les indicaría a los alumnos una fecha próxima para la que habrían de preparar una entrega centrada en el desarrollo emocional que se observa en el texto. La realización de una actividad como esta sirve de enlace para con la expresión escrita y, además, toma como modelo el comentario de texto que se pide en la prueba de acceso a la universidad (que suele ser, un 90% de las veces, el camino que toman los aprendientes de este nivel de estudios). Para la realización de esta entrega se facilitaría una guía de escritura como la que facilitan las autoras Martín Ortega y Moreno Fernández, disponible en el anexo VI.

- **FASE DE PRODUCTO FINAL O DE CIERRE O SÍNTESIS.** Como parte final, el mismo día que se recoge la entrega (una redacción crítica que ha de realizarse de forma manuscrita sobre el texto para la que han trabajado en el aula y recogido toda la información común en el debate practicado) se realiza una prueba escrita en el aula. En este caso, se pide un texto argumentativo personal que, principalmente, desarrolle la emoción pertinente que se hubo localizado en el previo análisis del texto. Se pretende lograr una reflexión individual.

Este modelo ha de aplicarse a cada uno de los nueve textos trabajados, ya que todos conforman la totalidad evaluable de la propuesta. Pero, además, la propuesta en su totalidad, una vez se ha repetido este modelo para los nueve textos, cierra con una exposición oral, un monólogo donde cada aprendiente ha de exponer una de sus nueve reflexiones emocionales.

4. 2. 3 Recursos didácticos: materiales e instalaciones

Para el adecuado desarrollo de nuestra propuesta didáctica no se hará uso de otras instalaciones que no sean las habidas y designadas por el centro escolar y la Administración de este. Es decir, el aula de clase asignada será el lugar idóneo para casi la totalidad de las actividades, prefiriéndose, de ser una posibilidad y estar disponible, el salón de actos del centro (o el espacio que se tenga destinado para ese fin) para la exposición oral al final del curso y de la propuesta.

En lo que respecta a los materiales, además de los que el docente requiera para realizar sus clases magistrales, será necesario el acceso a la música contextualizada por cada época para ponerla en el aula durante cada sesión y, por otro lado, como materiales físicos, los propios textos a trabajar y, lo más evidente: material de escritura (papel e instrumento).

4. 3 Programación / Temporalización

Para poder desarrollar la propuesta, esta se hubo planteado como un pseudotaller de lectura y escritura destinado a complementar el plan de lectura de la materia, usualmente impuesto por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro en cuestión. Es decir, para no reducir las lecturas de una asignatura tan completa como Literatura Universal se ideó esta propuesta como un complemento que, además de promover la lectura de obras poco o nada conocidas pero igualmente relevantes dentro de nuestro legado como especie, tiene un segundo objetivo: el desarrollo de la competencia emocional.

Por tanto, al tener como ambición trabajar la mayor cantidad de emociones y sentimientos y, así, aumentar las posibilidades de despertar el espíritu lector en el grupo, se propone dedicar una semana para cada texto, trabajando tres por trimestre: por tanto, nueve.

La idea de separar autor y obra de las palabras escritas, camuflándolas bajo títulos a primera vista infantiles viene dada como acto motivacional para el alumnado: ¿Sabrán descubrir de qué obra se trata? ¿Identificar el autor? Además, una consecuencia positiva es que, al presentarse como cuentos y/o relatos infantiles, puede irse eliminando poco a poco todo aquel prejuicio o experiencia negativa que se tenga hacia la práctica de la lectura o hacia la literatura en su conjunto.

Se procede a continuación a esclarecer cada una de las obras seleccionadas, así como los fragmentos y la intención psicopedagógica para tal selección. Por otro lado, resulta pertinente señalar que se sigue un orden cronológico-histórico del currículo de la materia, previas razones aquellas ya indicadas *a priori* en los apartados correspondientes.

4. 3. 1 Érase una vez un hombre que perdió a un amigo

Comenzamos la aventura literaria con un fragmento del *Poema de Gilgamesh*, una de las primeras obras de la literatura universal. Nos interesa desde el punto de vista emocional porque Gilgamesh desarrolla los síntomas físicos de la agonía por la muerte del un ser querido, el duelo, al igual que podemos tratar el amor amistoso y, por otro lado, el miedo a la muerte. Se trata de un texto muy completo.

—¿Cómo no van a estar demacradas mis mejillas y mi rostro abatido?
¿Cómo no va a estar mi corazón dolido y mis rasgos demudados?
¿Cómo no va a estar la angustia en mis entrañas?
¿Cómo no va a estar mi cara como la del que ha recorrido un largo camino?
¿Cómo no va a estar mi cara tostada por la humedad y el excesivo calor?
¿Cómo no voy a ir errante por la estepa buscando un soplo de viento?
Mi amigo, mulo vagabundo, onagro de la estepa, leopardo del desierto,
Enkidu, mi amigo, mulo vagabundo, onagro de la estepa, leopardo del desierto,
él, con quien, juntos, habíamos escalado las montañas,
habíamos capturado y matado al Toro Celeste,
habíamos abatido a Humbaba, que vivía en el Bosque de los Cedros,
habíamos matado leones en los pasos de la montaña,
mi amigo, a quien tanto amaba,
que iba a todas partes conmigo,
Enkidu, mi amigo, a quien tanto amaba,
que iba a todas partes conmigo,
he aquí que lo ha alcanzado el destino de los hombres.
Seis días y siete noches lo he llorado
y no he permitido enterrarlo
hasta que los gusanos le cayeran de la nariz.
Entonces, tuve miedo y, evitando la muerte, ando errante por la estepa;
la suerte de mi amigo me obsesiona,
por un largo camino, ando errante por la estepa;
la suerte de mi amigo me obsesiona,
por un largo camino, ando errante por la estepa.
¿Cómo callarme? ¿Cómo guardar silencio?
Mi amigo, al que yo amaba, ahora es como el barro.
Enkidu, mi amigo, al que yo amaba, ahora es como el barro.
¿No iré a conocer la misma suerte, a acostarme
para no levantarme nunca jamás?

Poema de Gilgamesh, Tablilla X, columna III (versos del 1 al 38)

4. 3. 2 Érase una vez un poeta algo irascible

La siguiente parada de nuestro viaje literario se detiene en Roma, en concreto en la poesía de Catulo. Este autor destaca por sus versos románticos, pero no era lo único que escribía. Con la fin de presentarles a los adolescentes obras inequívocamente literarias pero también provistas de humor y sentimientos (en este caso, la rabia), se propone romper la ideología de la literatura clásica como algo dramático y muy intenso con el Carmen XVI, *A Aurelio y a Furio* del poeta latino.

Por culo os voy a dar y por la boca,
Aurelio maricón, y puto Furio,
que a mí me habéis juzgado por mis versos:
porque ellos son eróticos, yo impúdico.
Casto tiene que ser el buen poeta
en su persona, pero para nada
en sus versos, que tienen sal y gracia
si son eróticos y poco púdicos
y pueden excitar lo que les pica
no digo ya a chavales, sino a tíos
peludos que no pueden con sus músculos.
Y porque habéis leído “muchos miles
de besos” ¿me juzgáis poco hombre?
Por culo os voy a dar y por la boca.

A Aurelio y a Furio, Carmen XVI, Catulo

4. 3. 3 Érase una vez un caballero sin dignidad

Llegamos a la Baja Edad Media con un fragmento de la novela *El Caballero de la Carreta* de Chrétien de Troyes. Este fragmento, perteneciente por supuesto a la tradición del ciclo artúrico, es un claro ejemplo de la humillación por amor, ya que para Lancelot, un caballero, usar una carreta es rebajarse e igualmente lo hace por Ginebra, ya que se encuentra en su búsqueda. Se puede hablar así de lucha contra la razón y el corazón, la humillación por amor, las infidelidades (recordemos que la reina Ginebra estaba casada con el rey Arturo) y, en línea de nuestro siglo, de las relaciones tóxicas.

Por aquel entonces las carretas servían como los cadalso de ahora; y en cualquier buena villa, donde ahora se hallan más de tres mil no había más que una en aquel tiempo. Y aquélla era de común uso, como ahora el cadalso, para los asesinos y traidores, para los condenados en justicia, y para los ladrones que se apoderaron del haber ajeno con engaños o lo arrebataron por la fuerza en un camino. El que era cogido en delito era puesto sobre la carreta y llevado por todas las calles. De tal modo quedaba con el honor perdido, y ya no era más escuchado en cortes, ni honrado ni saludado. Por dicha razón, tales y tan crueles eran las carretas en aquel tiempo, que vino a decirse

por vez primera lo de: «Cuando veas una carreta y te salga al paso, santíguate y acuérdate de Dios, para que no te ocurra un mal».

El caballero a pie, sin lanza, avanza hacia la carreta, y ve a un enano sobre el pescante, que tenía, como carretero, una larga fusta en la mano; y dice el caballero al enano:

«Enano, ¡por Dios!, dime si tú has visto por aquí pasar a mi señora la reina».

El enano, asqueroso engendro, no le quiso dar noticias, sino que le contesta:

«Siquieres montar en la carreta que conduzco, mañana podrás saber lo que le ha pasado a la reina».

Mientras aquél reanuda su camino, el caballero se ha detenido por momentos, sin montar. ¡Por su desdicha lo hizo y por su desdicha le retuvo la vergüenza de saltar al instante a bordo! ¡Luego lo sentirá! Pero Razón, que de Amor disiente, le dice que se guarde de montar, le aconseja y advierte no hacer algo de lo que obtenga vergüenza o reproche. No habita el corazón, sino la boca, Razón, que tal decir arriesga. Pero Amor fija en su corazón y le amonesta y ordena subir en seguida a la carreta. Amor lo quiere, y él salta; sin cuidarse de la vergüenza, puesto que Amor lo manda y quiere.

A su vez mi señor Galván acercábase hacia la carreta; y cuando encuentra sentado encima al caballero, se asombra y dice:

«Enano, infórmame sobre la reina, si algo sabes».

Contesta el enano:

«Si tanto te importa, como a este caballero que aquí se sienta, sube a su lado, si te parece bien y yo te llevaré junto con él».

Apenas le oyó mi señor Galván, lo consideró como una gran locura, y contestó que no subiría de ningún modo; pues haría desde luego un vil cambio si trocara su caballo por la carreta.

«Pero ve adonde quieras, que por doquier vayas, allí iré yo».

Así se ponen en marcha; él cabalga, aquellos dos van en carreta, y juntos mantenían un mismo camino.

El Caballero de la Carreta, Chrétien de Troyes, 2024, páginas 30 y 31.

4. 3. 4 Érase una vez una exhalación de amor apasionado

Alcanzamos el Renacimiento y esta vez es imposible no leer unos versos de Petrarca, fundamentalmente porque se trata de uno de los mayores exponentes del Renacimiento y, además, porque con la canción seleccionada (la LXI) se puede hacer una comparación con el amor cortés del fragmento anterior. De nuevo, pues, tenemos una composición de amor, pero en este caso podemos introducir en el aula las nociones del enamoramiento, el primer amor, que el amor todo lo ciega y demás analogías.

El nombre que recibe este fragmento es un detalle que hay que tener en cuenta en tanto

que el amor de Petrarca es, ante todo, platónico. Por tanto, nada tiene de apasionado si aplica el significado del término, pero sí es, por lo contrario, intenso y descomedido.

Benditos sean el año, el mes, el día,
la estación, la hora, el tiempo y el instante,
y el país y el lugar en que delante
de los ojos que me atan me veía;

y el dulce afán primero que sentía
cuando me ataba Amor, y aquel tirante
arco, y sus flechas, y, en mi pecho amante,
las profundas heridas que me abría.

Bendito sea el incesante acento
que llamando a mi dama he difundido,
y el llanto y el deseo y el lamento,

y bendito el papel con que he solidó
ganarle fama y, ay, mi pensamiento,
que parte en él tan sólo ella ha tenido.

Canción LXI, Francesco Petrarca

4. 3. 5 Érase una vez una dama desconsolada

El momento histórico de la Ilustración se ha omitido. El razonamiento lógico ante esta decisión parte del supuesto de que una de las lecturas obligatorias impuestas por el departamento podría ser *Cándido* de Voltaire, entre otros ejemplos adscritos a este tiempo. Esto implica que a los estudiantes habrá obras cuya lectura completa se les complique por ser, efectivamente, impositiva, pero al tratarse de una obra completa y no solo de un fragmento toma preferencia, pues el trabajo de aula se intensificará.

Así, pasamos directamente al Romanticismo, acercando a los estudiantes a una faceta desconocida de la aclamada Mary Shelley, escritora que, además de obsequiarnos con su novela *Frankenstein o El moderno Prometeo* (se insistirá en el aula de que la criatura no tiene nombre, salvo la mención de ser eso mismo, “la criatura”, y que el único Frankenstein es su creador, el doctor Víctor Frankenstein), también nos sirve de nexo emocional para la conducta adolescente.

Además de ser una escritora joven, frecuentaba mucho el cementerio y la tumba de su madre. Este hecho hace que pueda vincularse el apego materno-filial, además de que,

como sabemos por su biografía, su primera relación sexual con su marido, el también poeta Percy Shelley, fue sobre esa misma tumba bajo la que yacía su madre.

Dicho esto, Mary enviudó pronto, lo que la movió a crear versos codificados al más puro estilo romántico. Por eso mismo, por su intensificación amorosa y su manifestación de la negación ante el duelo como exageración de lo vivido, es que se hubo seleccionado el siguiente poema.

Esta mañana, amor, tu galante navío
se lanzaba a la mar bajo un cielo radiante.
Pocas horas después, una negra tormenta
lo ha hecho naufragar.

¡Dolor! ¡Dolor! ¡Dolor!
En las profundidades,
acunan los espíritus
tu sueño ahora eterno.

Sobre la arena yaces, amor mío,
mientras baten las olas,
y las ninfas del mar
entonan un eterno canto fúnebre.

¡Venid! ¡Venid! ¡Venid!
¡Oh, espíritus marinos!
Junto a su lecho de algas,
velo su cuerpo a solas.

A lo lejos, amor,
y mar adentro, en las profundidades,
un lamento salvaje el eco arranca
en las grutas marinas.

¡Oíd! ¡Oíd! ¡Oíd!
Son ellos, los espíritus del mar,
que hacen oír su pena sin consuelo
y acompañan mi llanto interminable.

Un canto fúnebre, Mary Shelley.

4. 3. 6 Érase una vez un loquillo algo encendido

Hemos alcanzado el siglo XX, aunque el fragmento seleccionado se encuentra contextualizado en el periodo isabelino inglés. Con este fragmento de *Orlando* y la prosa de Virginia Woolf se pretende que el adolescente, en una edad similar (joven y propensa al enamoramiento, así como del despertar sexual), se identifique con el personaje y que, a la par, sea capaz de identificar los patrones de conducta que se aplican en la primera fase del enamoramiento.

Por otro lado, resulta pertinente el matiz de lo prohibido, de lo indebido, en tanto que Orlando está prometido con otra. En última instancia, un mensaje recordatorio: todo se sabe, así que siempre hay que actuar en consecuencia con los actos de uno mismo.

Mirándola se derretía el espesor de su sangre; el hielo se volvía vino en sus venas; oía correr las aguas y cantar los pájaros; brotaba la primavera sobre el duro paisaje invernal; su hombría se despertaba; empuñaba una espada en la mano, cargaba contra un enemigo más audaz que el polaco o el moro; se sumergía en aguas profundas; veía crecer en una grieta la flor del peligro; tendía la mano —en fin, estaba improvisando uno de sus más apasionados sonetos cuando la Princesa le dijo:

—¿Tendría la bondad de pasarme la sal?

Se sonrojó violentamente.

—Con el mayor placer, Madame —contestó, hablando francés con un acento perfecto. Porque, el Cielo sea loado, lo hablaba como su propia lengua; la doncella de su madre se lo había enseñado. Pero quizá más le habría valido no haber aprendido nunca esa lengua; nunca haber contestado esa voz, nunca haber seguido la luz de esos ojos.

La Princesa prosiguió. ¿Quiénes eran esos palurdos —le preguntó— con los modales de un mozo de cuadra? ¿Qué era esa mezcla nauseabunda que le habían volcado en el plato? ¿Comían los perros en Inglaterra en la misma mesa que los hombres? ¿Era ese figurón en la cabecera de la mesa con el pelo alborotado como una cucaña de veras la Reina? ¿El Rey siempre babeaba así? ¿Y cuál de esos pisaverdes era George Villiers? Aunque esas preguntas desconcertaron al principio a Orlando, estaban hechas con tanta gracia y tal picardía que no pudo menos que reírse; y como las caras inexpresivas de los comensales le indicaban que nadie comprendía una palabra, le respondió con igual libertad, hablando, como ella, en perfecto francés.

Así nació una intimidad que pronto fue el escándalo de la Corte.

Pronto se observó que Orlando rendía a la moscovita mayores atenciones que las exigidas por la mera cortesía. No se alejaba de ella, y su conversación, aunque ininteligible a los otros, era llevada con tal animación, provocaba tales risas y sonrojos que los más tontos podían adivinar el tema. Además el cambio en Orlando era extraordinario. Nadie lo había visto tan animado. De la noche a la mañana se había despojado de su torpeza pueril; de un mocetón huraño, que no podía pisar un estrado sin voltear la mitad de los adornos que había en la mesa, se había convertido en un caballero, lleno de gracia y de varonil cortesía. Verlo poner a la moscovita (como le decían) en su trineo, o extenderle la mano para la danza, o recoger el pañuelo moteado que ella había dejado caer, o desempeñar cualquier otro de esos deberes múltiples que exige la suprema dama y se apresura a anticipar el amante, era un espectáculo capaz de enardecer los apagados ojos de la vejez y de acelerar el vivo pulso de los jóvenes. Pero una nube se cernía sobre todo eso. Los viejos se encogían de hombros. Los jóvenes se sonreían. Todos sabían que Orlando estaba comprometido con otra.

Orlando, Virginia Woolf

4. 3. 7 Érase una vez un llanero solitario

La siguiente obra, si bien todas las anteriores han sido más o menos conocidas, es más bien una desconocida, algo nuevo. Se trata de *Shane*, la primera novela del estadounidense Jack Schaefer. Adscrita al subgénero de la novela del sobre el oeste, los vaqueros y demás características están presentes. El uso de un título de película también *western* hace referencia a la cultura popular, para al menos dar un guiño al alumno sobre la contextualización de esta novela.

El fragmento seleccionado corresponde al principio de la novela, al planteamiento de la trama. Se han suprimido las descripciones del hogar de los Starret (no deja de ser uno de los derechos del lector, poder saltarnos cosas) para favorecer un ritmo narrativo algo más rápido, pero, de todas maneras, la intención detrás de esa elección reside en, al insertar el inicio de una novela totalmente desconocida, se despierte también la curiosidad de los alumnos para que por su cuenta retomen la lectura de esta novela.

Por otro lado, el fragmento es rico en muchos aspectos a tratar: la sorpresa del niño, las sensaciones que no sabe explicar del todo, su asombro, luego su alegría (una emoción liberadora, donde uno casi hasta puede sentir que flota o, en este caso, *revolotea*), la figura y presentación sociológica del forastero (*Shane*) y cómo interactúa con el mundo. Es una forma de tratar tanto las emociones internas como, con nuestros actos, nos presentamos de una u otra manera a los demás.

Es en esta novela, observable y comprobable en el fragmento, donde se aprecia la importancia de pintar un cuadro a través de las palabras más que, simplemente, insertarlas. Como se hubo aludido anteriormente, no es lo mismo indicar que el personaje estaba alegre como, al igual que hace el autor, hacer uso de un verbo de movimiento que facilita a que el lector empatice en mayor medida con aquello que experimentan los personajes.

Llegó cabalgando a nuestro valle en el verano del 89. Por aquel entonces yo era un niño que apenas llegaba al borde de la portezuela trasera del viejo carromato de padre. Estaba sentado en el tablón más alto de la cerca de nuestro pequeño corral, empapándome de los últimos rayos del sol vespertino, cuando lo vi a lo lejos en la carretera, donde esta giraba hacia el valle y, más allá, hacia la llanura abierta.

Podía verlo claramente a través de aquel diáfano aire de Wyoming, aunque todavía estaba a unas cuantas millas de distancia. No había nada destacable en su apariencia, solo era otro jinete errante cabalgando hacia el grupo de edificios de madera que formaban nuestro pueblo. Luego vi que un par de vaqueros se cruzaban al galope con él, paraban y echaban la vista atrás con curiosa atención.

Él siguió cabalgando a paso regular hasta atravesar el pueblo sin detenerse y alcanzar el cruce situado a media milla de nuestra casa. Uno de los caminos torcía a la izquierda, hacia el vado que cruzaba el río y conducía a los

extensos terrenos de Luke Fletcher. El otro avanzaba por la orilla derecha del río, donde los colonos habíamos marcado con cercas de estacas nuestras tierras en una hilera que se extendía hacia el valle. El jinete vaciló unos segundos, estudió las opciones y volvió a avanzar a paso regular hacia nuestras tierras.

A medida que se aproximaba, lo primero que me impresionó fueron sus ropas. Llevaba pantalones negros de alguna clase de sarga metidos por dentro de unas botas altas y sujetos por la cintura con un cinturón ancho, ambas prendas eran de un cuero negro suave labrado con intrincados dibujos. Un abrigo de la misma tela oscura que la de los pantalones descansaba pulcramente doblado en el rulo de la silla de montar. La camisa era de lino finamente hilado y de color marrón oscuro. El pañuelo que llevaba atado con holgura alrededor del cuello era de seda negra. El sombrero no era el *stetson* común, ni de color gris o marrón tierra. Era totalmente negro, de tacto suave, distinto a cualquiera que hubiera visto antes, con la corona hendida y el ala ancha encrespada echada hacia abajo por delante para cubrirse el rostro.

Cualquier rastro de frescura había desaparecido hacía ya tiempo de aquellas prendas. El polvo de la distancia se había pegado a ellas. Estaban desgastadas y manchadas, aunque se adivinaban algunas partes limpias en la camisa. Sin embargo, persistía en ellas una especie de grandeza y, junto a esta, una visión fugaz de hombres y costumbres ajenas a mi limitada experiencia de niño.

Luego me olvidé de las ropas por la impresión que me causó el propio hombre. Era de estatura media y de constitución casi pequeña. Hubiera parecido frágil junto a la sólida y corpulenta mole de padre. Sin embargo, pude leer la dureza en las arrugas de aquella oscura figura y el silencioso poder en sus movimientos naturales e instintivos, que se adaptaban a cada movimiento de su exhausto caballo.

Iba bien afeitado y su rostro era delgado, de rasgos duros y quemado desde lo alto de la frente hasta la afilada y firme barbilla. Sus ojos parecían entornados bajo la sombra del ala del sombrero. Se acercó un poco más y pude ver que se debía a que las cejas dibujaban un ceño fruncido de atenta y constante vigilancia. Bajo este, los ojos se movían sin perderse nada. Cuando me percaté de ello, no sé por qué, me recorrió por todo el cuerpo un escalofrío repentino bajo el calor a pleno sol.

Cabalgaba con soltura, relajado en la silla e inclinando el peso perezosamente hacia los estribos. Sin embargo, incluso en aquella soltura se adivinaba cierta tensión. Era la soltura del muelle presionado de una trampa.

Tiró de las riendas hacia atrás a unos veinte pies de donde yo me encontraba. Su mirada cayó sobre mí unos instantes, luego me descartó y echó un vistazo a nuestra hacienda. No era muy grande, si se piensa en términos de tamaño y producción. Pero todo lo que había allí era bueno.

[...].

El extraño lo captaba todo, allí montado y relajado en la silla. Vi que movía lentamente la mirada por las flores que madre había plantado junto los escalones del porche, luego la posé en nuestra reluciente bomba de agua nueva y el abrevadero junto a ella. La dirigió a mí y, otra vez, sin saber por qué, sentí aquel escalofrío repentino. Pero su voz era amable y hablaba como un hombre educado en la paciencia.

—Les agradecería que me permitieran usar la bomba de agua para mí y para el caballo.

Mientras intentaba formar una respuesta atragantándome con las palabras, me di cuenta de que no me hablaba a mí directamente, sino más allá. Padre había salido de casa a mis espaldas y estaba apoyado contra la puerta del corral.

—Use toda el agua que quiera, forastero.

Padre y yo lo miramos mientras desmontaba con un solo movimiento ágil y conducía el caballo hacia el abrevadero. Bombeó agua hasta llenarlo casi totalmente y dejó que el caballo hundiera la nariz en el agua fría antes de coger el cucharón para beber él mismo.

Se quitó el sombrero, sacudió el polvo de este y lo colgó en una esquina del abrevadero. Se sacudió el polvo de la ropa con las manos. Con un trapo que sacó del rulo de la silla de montar se limpió las botas minuciosamente. Se desató el pañuelo del cuello, se arremangó y hundió los brazos en el abrevadero, luego se frotó a fondo y se mojó la cara. Sacó un peine del bolsillo de la camisa y peinó hacia atrás su largo cabello oscuro. Todos sus movimientos eran ágiles y decididos, y con una rauda precisión se bajó las mangas, volvió a atarse el pañuelo y recogió el sombrero.

Luego, sujetándolo en la mano, se giró sobre los talones y caminó directamente hacia la casa. Se inclinó, rompió el tallo de una de las petunias de madre y se la enganchó en la cinta del sombrero. En un segundo el sombrero aterrizó en su cabeza, el ala bajó en un gesto rápido e inconsciente y él saltaba grácilmente sobre la silla y partía hacia la carretera.

Yo estaba fascinado. Ninguno de los hombres que conocía se mostraba tan orgulloso por su apariencia. En ese breve momento la clase de grandeza que había advertido emergió a la luz. Se percibía en el propio aire que le rodeaba. Todo en su persona mostraba los efectos de un uso continuado y duro, pero también mostraba la fortaleza de su calidad y eficacia. Ya no sentía ningún escalofrío. Ya me imaginaba a mí mismo ataviado con un sombrero, un cinturón y unas botas como esas.

Detuvo el caballo y bajó la mirada hacia nosotros. Se había refrescado y hubiera jurado que aquellas diminutas arrugas alrededor de los ojos eran el equivalente a una sonrisa en el rostro. Sus ojos no parecían inquietos cuando te miraba de esa manera. Permanecían quietos y firmes y uno sabía que toda la atención del hombre estaba concentrada en ti incluso con aquella mirada relajada.

—Gracias —dijo con su voz suave.

Se giraba ya hacia la carretera, dándonos la espalda, cuando padre habló con aquel tono lento y pausado.

—No tenga tanta prisa, forastero.

Tuve que agarrarme con fuerza a la barandilla para no caerme hacia atrás en el corral. Nada más oír la voz de padre, el hombre y el caballo, como un solo ser, se giraron hacia nosotros; los ojos del hombre miraban a padre, brillantes y profundos bajo la sombra del ala del sombrero. Yo estaba temblando tras notar el escalofrío una vez más. Algo intangible y frío y aterrador flotaba en el aire entre nosotros.

Miré asombrado mientras padre y el extraño se observaban durante un buen rato, calibrándose el uno al otro en una tácita fraternidad de conocimientos adultos fuera de mi alcance. Luego el cálido sol nos empapó a todos, porque padre sonreía y hablaba poniendo un lento énfasis en las palabras, lo cual significaba que ya había tomado una decisión.

—He dicho que no tenga tanta prisa, forastero. Pronto se servirá comida en la mesa y puede pasar la noche aquí.

El extraño asintió en silencio, como si también él hubiera tomado una decisión.

—Es todo un detalle por su parte —dijo. Desmontó y se aproximó a nosotros tirando del caballo. Padre avanzó hasta ponerse a su lado y todos nos dirigimos hacia el establo.

—Mi nombre es Starret —dijo padre—. Joe Starret. Y este de aquí —dijo, señalándome— es Robert MacPherson Starret. Demasiado nombre para un chico. Yo le llamo Bob.

El forastero volvió a asentir.

—Llamadme Shane —dijo; luego se dirigió a mí—: Te llamaré Bob. Estuviste observándome durante un buen rato cuando me acercaba por la carretera.

No era una pregunta. Era una simple afirmación.

—Sí... —tartamudeé—. Sí, así es.

—Bien —dijo—. Me gusta. Un hombre que vigila lo que pasa a su alrededor logrará lo que se proponga.

Un hombre que vigila... A pesar de su siniestra apariencia y su aspecto duro y curtido, el tal Shane sabía cómo agradar a un chico. El regocijo que me produjo me duró mientras él se ocupaba de su caballo y yo revoloteaba a su alrededor, colgando su silla, echando con el rastrillo un poco de heno, y metiéndome por medio de su camino y el mío propio por puro entusiasmo.

Shane, Jack Schaefer

4. 3. 8 Érase una vez un niño que perdió a su tortuga portuguesa

El título de nuestro penúltimo fragmento es un juego de palabras temático, sobre todo para ayudar a la práctica de una regla mnemotécnica (tortuga + Portugal = Portuga). Al igual que el de *Shane*, este también es largo y bastante desconocido. La obra es del autor brasileño José Mauro de Vasconcelos y fue publicada en 1968, momento en que tomó

popularidad y prestigio. A diferencia de *Shane*, aquí se ha seleccionado a conciencia una parte que conforma el final de la novela: la muerte del adulto que rescató al niño (se trató de un rescate emocional).

El fragmento, también narrado desde una perspectiva infantil, demuestra la reacción biológica que pueden provocar en nosotros las emociones (la somatización). Además, esta angustia por la muerte de un ser querido puede relacionarse con nuestro primer fragmento del poema de Gilgamesh ya que, aquí, Zezé quiere irse al Cielo, no le tiene a la muerte: quiere estar con Portuga.

Cuando doña Cecilia Paim preguntó si alguien quería ir al pizarrón a escribir una frase, pero una frase inventada por el alumno, nadie se animó. Pensé una cosa y levanté el dedo.

—¿Quieres venir, Zezé?

Salí del banco y me dirigí al pizarrón mientras escuchaba, con orgullo, su comentario:

—¿Vieron? Nada menos que el más pequeño del grupo.

Yo no alcanzaba bien ni a la mitad del pizarrón. Tomé la tiza y me esmeré en la letra.

«Faltan pocos días para que lleguen las vacaciones».

La miré para ver si había algún error. Ella sonreía, satisfecha, y sobre la mesa continuaba vacío el florero: vacío, pero con la rosa de la imaginación como ella había dicho. Quizá porque doña Cecilia Paim no era bonita, muy raramente alguien le llevaba una flor.

Volví a mi banco, contento con mi frase. Contento porque cuando llegaran las vacaciones iría a pasear en burro con Portuga.

Después aparecieron otros, decididos a escribir una frase. Pero el héroe había sido yo.

Alguien pidió permiso para entrar en la clase. Uno que llegaba tarde. Era Jerónimo. Llegó inquieto y tomó asiento detrás de mí. Colocó los libros con mucho ruido y comentó algo con su vecino. No presté mucha atención. Lo que quería era estudiar mucho para llegar a sabio. Pero una palabra de la conversación susurrada me llamó la atención. Hablaban del Mangaratiba.

—¿Agarró a algún coche?

—Al cochazo aquel tan lindo de don Manuel Valadares.

Me di vuelta, atontado.

—¿Qué fue lo que dijiste?

—Dije eso: que el Mangaratiba agarró al coche del Portugués en el paso de la calle da Chita. Por eso llegó tarde. El tren despedazó al automóvil. Había un montón de gente. Llamaron hasta al Cuerpo de bomberos de Realengo.

Comencé a sudar, frío, y mis ojos amenazaban oscurecerse.

Jerónimo continuaba respondiendo a las preguntas del vecino.

—No sé si murió. No dejaban que ningún chico se aproximara.

Me fui levantando sin sentirlo. Aquel deseo de vomitar me atacó mientras mi cuerpo estaba mojado de sudor frío. Salí del banco y caminé hacia la puerta de salida. Ni siquiera reparé bien en el rostro de doña Cecilia Paim, que había venido a mi encuentro, tal vez asustada por mi palidez.

—¿Qué pasa, Zezé?

Pero no podía responderle. Mis ojos comenzaban a llenarse de lágrimas. Me entró una locura enorme y comencé a correr; sin pensar en la sala de la directora continué corriendo. Alcancé la calle y me olvidé de la carretera Río-San Pablo, de todo. Lo único que quería era correr, correr y llegar allá. Mi corazón me dolía más que el estómago y corrí por toda la calle de las Casitas sin parar. Llegué a la confitería y pasé la vista por

los automóviles para ver si Jerónimo había mentido. Pero nuestro coche no se encontraba allí. Solté un gemido y volví a correr. Fui sujetado por los fuertes brazos de don Ladislao.

—¿Adónde vas, Zezé?

Las lágrimas mojaban mi rostro.

—Voy allá.

—No debes ir.

Me retorcí como un loco, pero sin conseguir librarme de sus brazos.

—Quédate tranquilo, hijo. No te dejaré ir allá.

—Entonces el Mangaratiba lo mató...

—No. La asistencia ya llegó. Solo se arruinó mucho el coche.

—Usted me está mintiendo, don Ladislao.

—¿Por qué iba a mentirte? ¿No te conté que el tren agarró al automóvil? Pues bien, cuando pueda recibir visitas en el hospital te llevaré, lo prometo. Ahora vamos a tomar un refresco.

Tomó un pañuelo y me enjugó el sudor.

—Preciso vomitar un poco.

Me recosté en la pared y él me ayudó teniéndome la cabeza.

—¿Estás mejor, Zezé?

Hice que sí con la cabeza.

—Voy a llevarte a tu casa, ¿quieres?

Dije que no con la cabeza y me fui caminando lentamente, desorientado por completo. Sabía toda la verdad. El Mangaratiba no perdonaba nada. Era el tren más fuerte que había. Vomité dos veces más y pude ver que nadie se molestaba. Que ya no había nadie en mi vida. No volví a la escuela; fui siguiendo lo que el corazón me mandaba. De vez en cuando sollozaba y enjugaba mi rostro en la blusa del uniforme. Nunca más volvería a ver a mi Portuga. Nunca más; él se había ido. Fui caminando, caminando. Paré en la carretera, en la que me permitió llamarlo Portuga y me colocó sobre su coche para hacer el “murciélagos”.

Me senté en un tronco de árbol y me encogí todo, apoyando mi cara en las rodillas. Me dominó un desasosiego tan grande que ni yo mismo lo esperaba.

—Eres muy malo, Niño Jesús. ¡Yo que pensaba que esta vez iba a nacer Dios, y haces esto conmigo! ¿Por qué no me quieres como a los otros chicos? Me portaba bien. No peleaba más, estudié mis lecciones, dejé de decir palabrotas. Ni siquiera “traste” decía. ¿Por qué hiciste eso conmigo, Niño Jesús? Van a cortar mi planta de naranja-lima y ni siquiera por eso me enojé. Solamente lloré un poquitito... Y ahora... Y ahora...

Nuevo torrente de lágrimas.

—Yo quiero de nuevo a mi Portuga, Niño Jesús. Me lo tienes que traer de vuelta...

Una voz muy suave, muy dulce, le habló a mi corazón. Debía ser la voz amiga del árbol en el que me sentara.

—No llores, niñito. El se fue para el cielo.

Cuando ya estaba anocheciendo, sin fuerzas, sin siquiera poder vomitar más o llorar, fui encontrado por Totoca, sentado en el umbral de entrada de la casa de doña Elena Villas-Boas.

Habló conmigo y solamente pude gemir.

—¿Qué tienes, Zezé? Dime qué te pasa.

Pero continuaba gimiendo bajito. Totoca puso la mano sobre mi frente.

—Estás ardiendo de fiebre. ¿Qué pasó, Zezé? Ven conmigo, vamos a casa. Te ayudo a ir lentamente.

Conseguí decir entre gemidos:

—Déjame, Totoca. No voy más a esa casa.

—Vas a ir, sí. Es nuestra casa.

—No tengo nada más allá. Todo se acabó.

Intentó ayudarme a que me levantara, pero vio que no tenía fuerzas. Anudó mis brazos a su cuello y me llevó en brazos. Entró en casa y me dejó en la cama.

—¡Jandira! ¡Gloria! ¿Dónde están todos? Encontró a Jandira conversando en la casa de Alaíde.

—Jandira, Zezé está muy enfermo.

Ella vino rezongando.

—Debe estar haciendo otra comedia. Uno buenos chinelazos...

Pero Totoca entró nervioso en la habitación.

—No, Jandira. Esta vez está muy enfermo y va a morirse...

* * *

Durante tres días y tres noches estuve sin conocimiento. La fiebre me devoraba y los vómitos volvían a atacarme en cuanto intentaban darme algo de comer o de beber. Me iba consumiendo, consumiendo. Quedaba con los ojos en la pared, sin moverme durante horas y horas. Oía lo que hablaban a mi alrededor. Lo entendía todo, pero no quería responder. No quería hablar. Solamente pensaba en ir al Cielo.

Mi planta de naranja-lima, José Mauro de Vasconcelos

4. 3. 9 Érase una vez un par de amigos con derecho a roce

Llegamos al final de la propuesta, al final de curso y, casi, al final histórico de la literatura (hasta nuestra época). Cerramos el siglo XX con una obra de 1996 de un autor, en este caso español: Antonio Orejudo. ¿Por qué se introduce alguien de nuestro país? Nuestros estudios literarios jamás llegan casi al siglo XXI, por tanto se solapan dos elementos: a) es nuevo para los alumnos y b) sigue siendo literatura.

El factor clave, por encima de todo, es que no se conoce su existencia. Esto lo hace atractivo, un nombre nuevo (y jocoso por el apellido). El fragmento corresponde casi al final de la novela, desarrollando una conversación entre dos amigos, más bien una discusión que nace debido a sentimientos que fueron guardados durante demasiado tiempo. Vemos el rencor de ambos, pero también la ira casi incontrolada de Santos. Sin embargo, esta ira al final acaba ganando la batalla, en tanto que Patricio acaba siendo asesinado (la forma, además, es bastante truculente: cerdo lo llama y como cerdo lo asesina, haciendo, del cuerpo de Patricio, una matanza y luego comiéndoselo con su familia).

Por otro lado, el final narrado, antes de la introducción de la carta, sirve como recurso de *captatio*. Los alumnos no están del todo acostumbrados a que la literatura no sea algo correcto, casi demasiado puro y perfecto (por eso mismo se seleccionó, al principio, ese carmen de Catulo). Además, el tema de la sexualidad no habría de suponer ningún inconveniente al tratarse de un tema biológico que conocen perfectamente.

La risa, pues, viene por pudor social y, mejor dicho, como consecuencia del tabú a ciertos temas en ciertos contextos. El tabú, censura, y lo que procuramos conseguir es que los estudiantes no se autocensuren (al menos no consigo mismos, cuando se practica con los demás se transforma en saber estar: qué o qué no decir en cada determinado momento según el contexto en que nos encontremos).

Patricio estaba loco, pero era un demente vulgar, un enloquecido. Santos prefirió guardar silencio.

—¿No dices nada? —se extrañó Patricio encendiendo otro cigarrillo.

—¿Qué quieras que diga? Me parece una narración fabulosa.

—Cree el ladrón que todos son de su condición. Te cuesta aceptar que estás excluido de la historia, Santos, esos es lo que te pasa y lo que te ha pasado siempre —le soltó Pátric sin venir a cuento, exasperado por su indiferencia. Santos no tuvo inconveniente en dejarle las cosas claras.

—Siempre has sido vanidoso, Patricio; pero esta vez tu deseo de notoriedad lo que tendría que ver un médico. Aunque fuera verdad lo que dices, aunque ejércitos de poetas y de autores teatrales te persiguieran para matarte, eso me importaría tres pepinos porque a quien han matado en realidad ha sido a Martini; y esto es un dato objetivo que ni siquiera tu salvaje paranoia puede interpretar. Me parece indecente que a tus años no puedas controlar tu vanidad. Respeta un poco al pobre Martini. En esta historia el protagonista es él, no tú, por desgracia.

Patricio se quedó en silencio. Santos creyó que por primera vez le había abatido. Acostumbrado a que siempre se le bailara el agua y se participara en sus fantasías, Patricio se había quedado tras sus palabras como un titere sin titiritero. Pero Patricio no decía nada porque estaba considerando la posibilidad de marcharse y de dejar allí a Santos, envidioso, impedido de ver más allá de sus narices, ciego para otras percepciones que no fueran las comunes, incapaz de reconocer virtudes ajenas, fariseo, vulgar, rijoso, amargado y resentido. ¿Había sido él realmente amigo de aquel ser mate que detestaba la brillantez ajena tanto como su mediocridad? Lo mejor que podía hacer era dejar que se pudriera. Patricio dio una larga calada a su cigarrillo y expulsó el humo sobre la cara de Santos, que lo apartó con la mano diciendo:

—Por favor, Patricio, me molesta el humo.

—Y a mí me molestas tú, tu mediocridad, tu envidia, tu veneno, tu vulgaridad, que lo contamina todo. Estás gordo, asqueroso; estás ciego para otra cosa que no sea tu propia mierda. ¡Abre los ojos, intenta ver un poco más allá de tu barriga sebosa!, (no sabes cómo te has puesto). ¡Hay gente diferente a ti, que también sufre!

Lo que más le indignó a Santos fue que el cabrón de Patricio le robara las palabras y le usurpara su intervención en esa escena. ¡Pero si hasta le llamaba gordo aquel monstruo de sebo y sudor! Santos tuvo deseos de meterle el Astra por la boca, de meterle todo el brazo por el esófago, de meterle el puño hasta el duodeno y dispararle un cargador de mil balas hasta sentir que reventaba por dentro; pero se fue a dormir.

Apenas pudieron pegar ojo. El suelo estaba mucho más duro que la noche de su juventud, y también hacia más frío. A la mañana siguiente se pusieron en pie muy temprano, con un horrible dolor de cabeza a causa del vino peleón y del orujo, y torturados por los picores. Se limpiaron como pudieron sin cruzar palabra. Patricio, como estaba tan gordo, no alcanzaba a sacudirse unas pajitas que tenía en la espalda; el picor le estaba atormentando tanto que creyó que perdería el juicio.

—Santos, hazme el favor, quítame allá estas pajitas, que me muero de picor y yo no llego —le suplicó sin pensar lo que estaba diciendo. Santos había empleado gran parte de la noche en esbozar un discurso más o menos coherente, que fuera breve y al mismo tiempo incluyera las cuatro cosas que quería decirle a Patricio. Al oír esto, no dejó escapar la ocasión:

—¡Así has sido siempre para todo! ¡El primero, siempre el primero! ¡El más importante! Ése [sic] es tu problema, Patricio: creer que eres el fruto más dulce de la naturaleza cuando sólo [sic] eres un ingente montón de mierda. No eres un genio; eres repugnante. Siempre te has creído el centro del universo, pero no eres más que un cerdo cenagoso y sucio que sólo [sic] sabe contemplarse a sí mismo y revolcarse en su propia mierda mirando siempre hacia abajo, incapaz de mirar al cielo, incapaz de mirar al frente siquiera, incapaz de mirar a otros, incapaz de agradecer; atento solamente a sus cosas; a su comer, a su dormir y a su follar; atento a su propia porquería. Te crees que tu vida es importante porque has escrito cuatro libruchos para maljodidas, pero tu vida no vale nada.

Patricio, que se había quedado estupefacto y sin picores ante aquella reacción extemporánea, encendió con indolencia un rubio americano, dio una larga calada, expulsó el humo sobre el rostro de Santos y le dijo:
—¡Qué bello estás cuando te enfadas! ¿Me dejas que te la chupe?

«Estimado Dr. Moore:

»Me dirijo a usted para contarle mi experiencia. Si alguien me hubiera preguntado hace unos años si yo era homosexual, le habría contestado que no sin ninguna duda. Pero esto no tiene ningún valor porque también hubiera negado ser sadomasoquista y, por supuesto, hubiera negado ser un asesino. Sin embargo, ahora sé que pertenezco a las tres categorías. La vida es así; uno nunca acaba de conocerse. [...].».

Fabulosas narraciones por historias, Antonio Orejudo

4. 4 Atención a la diversidad

La diversidad es un fenómeno siempre presente de una u otra manera dentro del aula. Aprendientes pertenecientes a minorías, extranjeros, familias disfuncionales, con trastornos del lenguaje, incapacidades físicas... En mayor o menor medida, son circunstancias reales para las que hay que estar preparado: todos merecemos una educación de calidad, no importa la adversidad que enfrentemos.

Dicho esto, la diversidad y la atención que hay que prestarle forman parte de los principios pedagógicos de nuestra ley, en concreto el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), puesto que, a no ser que se necesite una adaptación curricular (gestión del propio currículo, usualmente realizada a través de la modalidad compensatoria, a veces sacando al discente del aula y otras ingresando un docente de apoyo dentro de esta), una adaptación metodológica orientada al propio alumno que la requiere es más que suficiente.

No puede aplicarse la adaptación metodológica del alumno A al alumno B sin consultar con el propio alumno B. Son sus necesidades las que se han de tener en cuenta (no las de A), ya que se trata de su evaluación y, con mayor importancia, su aprendizaje.

Por tanto, es pertinente señalar que la propuesta *Érase una vez* se ha explicado de forma estándar. En caso de tener en el grupo alumnos ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) se tomarían las medidas oportunas pero, por el contrario, tampoco se puede evaluar de la misma forma a dos alumnos que padecan el mismo, por ejemplo, trastorno. Ambos sufrirán esa patología, discapacidad, sea lo que fuera que los acompañe en su día a día, pero no por ello son iguales.

Prima, indudablemente, el alumno como individuo único.

4. 5 Evaluación y calificación

Una vez desglosada la propuesta, interesa saber cómo va a transformarse esta en una calefacción al final de cada trimestre. Tenemos materiales evaluables, por lo que ahora procede detenerse en qué vamos a evaluar, cómo, con qué fin y, en última instancia, cuándo.

4. 5. 1 Criterios de evaluación

La evaluación dentro de la LOMLOE ya no es por instrumentos porcentuales, sino que se adscribe a criterios de evaluación fijos correlacionados directamente a las competencias específicas de cada materia. Por tanto, al haber incluido en la propuesta tres competencias específicas (la 1, la 2 y la 5) son estas las que hemos de evaluar mediante los criterios que la ley establece.

Por tanto, a continuación se explicitan los cuatro criterios de evaluación pertinentes para *Érase una vez* (de los seis totales disponibles atendiendo a nuestro marco legislativo):

1. 1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.
1. 2. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.
- 2.1. Elaborar una interpretación personal a partir de la lectura autónoma de obras relevantes de la literatura universal, atendiendo a aspectos temáticos, de género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras, y estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.
- 5.2. Elaborar comentarios críticos de textos, orales o escritos, y participar en debates o mesas redondas acerca de lecturas en los que se incorpore la perspectiva de

género y se ponga en cuestión la mirada etnocéntrica propia del canon occidental, así como cualquier otro discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.

4. 5. 2 Procedimientos e instrumentos

Una vez que sabemos qué evaluar, proceder delimitar cómo. Para *Érase una vez* se hace uso de diferentes métodos evaluativos y/o procedimientos con el fin de favorecer que la nota sea sumativa y lo más objetiva posible. Así, veamos qué actividades de las que integran la propuesta pertenecen a qué criterio y, nuestro punto de interés, cómo se evaluará.

1. 1. Dentro de este criterio podemos encontrar tanto la actividad de debate como la entrega del comentario crítico de cada uno de los nueve fragmentos. Por tanto, nos encontramos con nueve procedimientos de observación a evaluar mediante el diario de clase (uno por cada debate) y nueve análisis del desempeño (uno por cada entrega) a evaluar mediante una rúbrica simple que comprende baremos del 1 al 5: no se ha logrado – se ha logrado algo – logrado suficientemente – bastante logrado – logrado a la perfección.
1. 2. En este criterio de evaluación se encuentra el texto argumentativo de corte creativo que se realiza después del análisis literario. Al igual que la otra prueba escrita, esta también se evalúa mediante una rúbrica (una por cada entrega) y se sigue el mismo modelo del 1 (no se ha logrado) al 5 (logrado a la perfección).
- 2.1. Este tercer criterio, como el 1. 1. también evalúa los nueve debates y las nueve críticas. Se usan los mismo procedimientos e instrumentos.
- 5.2. Como en el caso anterior, este criterio es el tercero aplicable a los debates y a las críticas. Pero, por otro lado, también es el idóneo para calificar la exposición oral de uno solo de los comentarios que se realizará a final de curso. Además, con esta exposición se practicará, a mayores, la coevaluación, pero también a través de una rúbrica simple.

Aun habiendo terminado los criterios de evaluación, hay dos elementos a tener en cuenta: la ortografía y acentuación, que siempre parte como un 10 pero se va descontando 0'10

por cada falta (da igual si se repite la misma o no); y la participación, que siempre tiene una repercusión positiva.

4. 5. 3 Calificación final

Como se puede presuponer, la calificación final de la propuesta didáctica se corresponde a la suma de las medias obtenidas en cada prueba (debates, entrega crítica, entrega emocional, exposición oral, ortografía y acentuación y participación). Ha de tenerse en cuenta que los debates y la participación general se adscriben al mismo valor numérico (conforman un ítem).

Así, la calificación final de *Érase una vez* se configura en torno a que cada media tenga un peso en la nota de 20%: 20% debates y participación + 20% entrega crítica + 20% entrega emocional + 20% exposición oral + 20% ortografía y acentuación = 100% de la nota a obtener.

4. 5. 4 Planes de refuerzo y recuperación

Como último apartado dentro de la propuesta es necesario delimitar qué método de actuación se seguirá en el caso de que algún alumno tenga alguna de las pruebas suspensas.

De ser el caso, como plan de refuerzo se le ofrecerán al alumno materiales de apoyo para su aprendizaje, solventando aquellas dudas que lo hayan fregado en la superación de la materia (o propuesta, como es el caso).

Por otro lado, respecto a las recuperaciones, estas serán entregas escritas: el alumno hará un análisis de una obra de su elección y, tras haber comprobado la realización de esta primera se le pedirá que redacte en el aula un comentario emocional que desglose aquello que lo motivó e interesó de la obra seleccionada.

5 DEBATE Y CONCLUSIONES

¿Cómo podemos desarrollar la inteligencia emocional si no es a través de un medio que requiere de ella para existir? La literatura, sin emoción, es un texto burocrático, simplemente sintaxis. No transmite, no conecta con su receptor. La relación íntima escritor-lector no se realiza; el primero no tiene nada que compartir y el segundo no encuentra nada con que identificarse.

El medio de la lectura, la pregunta “¿Qué sienten los protagonistas?” es inofensiva y totalmente efectiva al mismo tiempo. Resulta muy difícil autoconocerse, reconocer qué siento y por qué. Pero si es por los demás, aunque sean personajes de ficción, la empatía que configura nuestra especie nos impulsa a trabajar por mejorar, por ayudar al prójimo.

Como docente, mi prójimo son los estudiantes. Si puedo leerles en voz alta, crear un ambiente seguro, dejarlos cerrar los ojos e imaginarse tanto lo que estoy leyendo como su propio mundo interior, no importa. Pero han de pensar por sí mismos, han de ser capaces de hacer uso del pensamiento crítico que tanto aclamamos que nos caracteriza cuando, en la práctica, estamos rodeados por estímulos emocionalmente destructivos (aislamiento, soledad, atrofiamiento cerebral, preocupaciones, quejas, mentiras en las redes, estándares imposibles).

Muchas son las causas y pocas las consecuencias. Tenemos infinitas razones para trabajar la competencia emocional con los alumnos y pocas ideas para conseguirlo. Metodologías hay muchas, infinitas. Leyes educativas, también. Siempre cambiamos, siempre modificamos. Buscamos mejorar, por supuesto. Mejorar por ellos, mejorar para ellos.

Pero, ¿lo estamos consiguiendo? ¿Acaso nos falta dar aún con el modelo clave para que el aprendizaje sea un regalo aun mayor de lo que ya es?

Surgen y surgen preguntas. Planteamientos y propuestas. Contradicitorios, complementarios... Innovamos, reculamos. Para el grupo que hubiera preferido el aprendizaje cooperativo traemos el basado en proyectos y para el que habría aprendido con el segundo ya hemos ideado un tercero. ¿Qué nos falta? ¿Qué se nos escapa?

Esta pequeña reflexión es mejor que la conteste Daniel Pennac con su libro *Mal de escuela*. Así es como el autor y docente cierra el libro, y así también es como cerramos aquí este trabajo.

—Vamos, tú que lo ves todo sin haber aprendido nada, ¿cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello? ¿Hay algún método?

—No son métodos lo que faltan, solo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

—¿Qué le falta?

—No puedo decirlo.

—¿Por qué?

—Porque es una palabrota.

—¿Peor que *empatía*?

—Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

—¿A saber?

—No, de verdad, no puedo...

—¡Vamos, dilo!

—Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de instrucción, te linchan, seguro.

—...

—...

—...

—El amor.

Érase una vez una niña que quería ser profesora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS, Jorge (13 de marzo de 2023). “Un estudio revela el desplome de la capacidad de atención de los jóvenes por la digitalización” en *The Objective*. Fecha de consulta: 4 de junio de 2025. Disponible en: <https://theobjective.com/tecnologia/2023-03-13/capacidad-atencion-moviles-informacion/>.
- Boletín Oficial de Castilla y León «BOCYL» (30 de septiembre de 2022). *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*, número 190, páginas 49 543–50 352. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-decreto-ordenacion-curriculo>.
- Boletín Oficial del Estado «BOE» (30 de diciembre de 2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, número 340, pági-nas 122 868–122 953. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- (6 de abril de 2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, número 82. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>.
- CABALLERO GARCÍA, Presentación Ángeles y Virginia GARCÍA-LAGO IBÁÑEZ (2010). “La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria” en *Revista de Investigación Educativa*, volumen 28, número 2, páginas 345–359. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/104331>.
- CATULO (2006). *Poesías*. Ediciones Cátedra, Grupo Anaya S. A. U.: Madrid, España.
- COLINAS, Antonio (ed.) (1999). *Antología esencial de la poesía italiana*. Editorial Espasa Calpe: Madrid, España.
- COLOM BAUZÁ, Joana y María del Carmen FERNÁNDEZ BENNASSAR (2009). “Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual” en *Revista INFAD de Psicología*.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, número 1, volumen 1, páginas 235–242. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10662/16398>.
- GARCÍA ALONSO, Almudena (2009). “La depresión en adolescentes” en *Revista de Estudios de Juventud: La salud mental de las personas jóvenes en España*, número 84, páginas 85–104. Disponible en: <https://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/no-84-la-salud-mental-de-las-personas-jovenes-en-espana>.
- GIRALDO RAMÍREZ, Germán (2013). “Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional” en *Poliantea*, volumen 7, número 13, páginas 205–218. Disponible en: <https://doi.org/10.15765/plnt.v7i13.146>.
- GONZÁLEZ SERRANO, Carlos Javier (19 de octubre de 2023). “(Necesitamos) Escribir a mano” en *Alfa y Omega. Tribuna*. Fecha de consulta: 27 de junio de 2025. Disponible en: <https://alfayomega.es/necesitamos-escribir-a-mano/>.
- HERRERA, Milagros Judith y Noelia Vanina REINOSO (2017). “La lectura literaria: experiencias en contextos de vulnerabilidad” en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, volumen 4, número 7, páginas 102–128. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/963>.
- HURTADO GONZÁLEZ, Silvia (23 de agosto de 2021). “Día del Lector: ¿cuáles son nuestros derechos?” en *The Conversation*. Fecha de consulta: 30 de junio de 2025. Disponible en: <https://theconversation.com/dia-del-lector-cuales-son-nuestros-derechos-165094>.
- LA VANGUARDIA* (5 de diciembre de 2023). “La epidemia silenciosa: Cómo la falta de atención está impactando a la Generación Z” en *La Vanguardia* sin autor definido. Fecha de consulta: 5 de junio de 2025. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20231205/9418012/problemas-atencion-asi-plaga-afecta-juventud-mkt-emg.html>.
- LEÓN DEL BARCO, Benito (2016). “Salud mental en las aulas” en *Revista de Estudios de Juventud: La salud mental de las personas jóvenes en España*, número 84, páginas 66–83. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>.
- LOSADA, Analía Verónica (2020). “La biblioterapia como recurso terapéutico interdisciplinario” en *Revista de Psicología (Universidad Nacional de la Plata)*,

volumen 19, número 1, páginas 210–221. Disponible en:
<https://doi.org/10.24215/2422572Xe057>.

LUJÁN MACCARRONE, María del (2022). “La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones” en *Revista Electrónica: Leer, Escribir y Descubrir*, volumen 1, número 10, páginas 110–124. Disponible en: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10>.

MARTÍN ORTEGA, Elena y Amparo MORENO HERNÁNDEZ (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial S. A: Madrid, España.

MENESES PONCIO, Nacho (22 de enero de 2020). “Para fomentar el pensamiento crítico, garanticemos que todos salen de la ESO sabiendo leer y escribir” en *El País. Formación*. Fecha de consulta: 2 de julio de 2025. Disponible en: https://elpais.com/economia/2020/01/22/actualidad/1579697337_265428.html.

OREJUDO, Antonio (2019). *Fabulosas narraciones por historias*. Tusquets Editores S. A.: Barcelona, España.

OUAKNIN, Marc-Alain (2016). *Biblioterapia. Leer es sanar*. Editorial Océano, S. L.: Barcelona, España.

PECO, Marina (23 de octubre de 2024). “Un 18% de adolescentes han admitido haber realizado algún intento de suicidio, según el informe Observainfancia” en *RTVE Noticias*. Fecha de consulta: 3 de junio de 2025. Disponible en: <https://www.rtve.es/noticias/20241023/adolescentes-salud-mental-estudio-observainfancia-suicidio/16299952.shtml>.

PENNAC, Daniel (1993). *Como una novela*. Editorial Anagrama, S. A.: Barcelona, España.
——— (2015). *Mal de escuela*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.: Barcelona, España.

PILAR JIMÉNEZ, Elena del junto con Rafael ALARCÓN SIERRA y María Isabel de VICENTE-YAGÜE JARA (2019). “Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato” en *Revista de Psicodidáctica*, volumen 24, número 1, páginas 24–30. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>.

RAMÍREZ RINCÓN, Adney Satty y Cindy Marcela NIÑO MÉNDEZ (2020). “Influencia de la lectura en la gestión positiva de las emociones” en SERNA M., Edgar (coord.) *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, volumen 2, páginas 78–82, Instituto Antioqueño de Investigación: Medellín, Colombia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8731864>.

RIVERA JURADO, Paula y Manuel Francisco ROMERO OLIVA (2020). “El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria” en *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, volumen 19, número 3, páginas 7–18. Disponible en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313.

SCHAEFER, Jack (1982). *Shane*. Houghton Mifflin Company: Estados Unidos.

SHELLEY, Mary (2021). *Poemas*. Visor Libros S. L.: Madrid, España.

TROYES, Chrétien de (2024). *El Caballero de la Carreta*. Alianza Editorial, S. A.: Madrid, España.

UNICEF (8 de octubre de 2024). “4 de cada 10 adolescentes manifiestan haber tenido o creer haber tenido un problema de salud mental” en *UNICEF España Noticias* sin autor definido. Fecha de consulta: 4 de junio de 2025. Disponible en: <https://www.unicef.es/noticia/adolescentes-manifiestan-problema-salud-mental>.

VASCONCELOS, José Mauro de (2011). *Mi planta de naranja-lima*. Libros del Asteroide S. L. U.: Madrid, España.

VEYTIA LÓPEZ, Marcela junto con Rocío Janeth FAJARDO GÓMEZ, Rosalinda GUADARRAMA GUADARRAMA y Nathali ESCUTIA GONZÁLEZ (2016). “Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato” en *Informes Psicológicos*, volumen 16, número 1, páginas 35–50. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>.

ANEXO I: LOS DERECHOS DEL LECTOR

LOS DERECHOS DEL LECTOR	
SEGÚN DANIEL PENNAC (1993)	SEGÚN HURTADO GONZÁLEZ (2021)
<ol style="list-style-type: none">1. El derecho a no leer.2. El derecho a saltarse las páginas.3. El derecho a no terminar un libro.4. El derecho a releer.5. El derecho a leer cualquier cosa.6. El derecho al bovarismo (síndrome de Madame Bovary: enfermedad de transmisión textual).7. El derecho a leer en cualquier lugar.8. El derecho a hojear.9. El derecho a leer en voz alta.10. El derecho a callarnos (no proporcionar información).	<ol style="list-style-type: none">11. El derecho a anotar y subrayar los libros (solo aplicable a libros en propiedad).12. El derecho a leer varios libros al mismo tiempo.13. El derecho a empezar los libros por cualquier parte.14. El derecho a escuchar libros.15. El derecho a que leer sea una forma de felicidad.

ANEXO II: COMPETENCIAS

CLAVE Y DESCRIPTORES OPERATIVOS

ÉRASE UNA VEZ: MARCO LEGISLATIVO GENERAL	
COMPETENCIAS CLAVE	DESCRIPTORES OPERATIVOS
<p>COMPETENCIA CIUDADANA: contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.</p>	<p>CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.</p> <p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p>
<p>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.</p> <p>Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p> <p>CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.</p>

<p>COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES: supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales.</p> <p>Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad.</p> <p>Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.</p>	<p>CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.</p> <p>CCEC3.1. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.</p> <p>CCEC3.2. Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.</p> <p>CCEC4.2. Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.</p>
<p>COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER: implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.</p>	<p>CPSAA1.2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.</p> <p>CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.</p> <p>CPSAA3.1. Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p>

ANEXO III: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SABERES BÁSICOS

ÉRASE UNA VEZ: MARCO LEGISLATIVO ESPECÍFICO	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA 1: Leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para estimular la creatividad literaria y artística.</p> <p>COMPETENCIA ESPECÍFICA 2: Leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.</p> <p>COMPETENCIA ESPECÍFICA 5: Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.</p>	
SABERES BÁSICOS	
<p>B. Lectura autónoma de obras relevantes del patrimonio universal desarrollando las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">– Selección de las obras de manera autónoma y con la ayuda de recomendaciones especializadas.– Participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital.– Utilización autónoma y frecuente de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales.– Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído.– Expresión de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras.– Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.– Recomendación de las lecturas en soportes variados atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales.	
<p>A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo a los siguientes ejes y estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Temas y formas de la literatura universal.<ol style="list-style-type: none">1.1. Decir el yo.<ul style="list-style-type: none">– Poesía lírica.– Literatura testimonial y biográfica: diarios, cartas, memorias, autobiografías, autoficción, etc.– Narrativa existencial: personajes en crisis.	

1.2. Dialogar con los otros.

- Frente a la ley o el destino: la tragedia.
- Frente a las convenciones sociales: el drama.
- Humor crítico, humor complaciente: la comedia.

1.3. Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo.

- Mundos imaginados: mitos y narrativa. Mitologías. Héroes y heroínas. Viajes imaginarios. Espacios y criaturas fantásticas. Utopías, distopías, ciencia ficción.
- Mundos observados: cuento y novela. Bildungsroman o novela de formación. Espacios privados, espacios públicos: afectos íntimos y lazos sociales. Desigualdades, discriminación, violencias. Guerra y revolución. Migraciones e identidades culturales. Colonialismo y emancipación.
- Mundos de evasión: relato breve y novela de género. La literatura de aventuras y la novela policíaca. Literatura de terror.
- El arte como compromiso: el ensayo. La literatura de ideas.

1.4. El ser humano, los animales y la naturaleza: admiración, sobrecojimiento, denuncia. Poesía, narrativa y ensayo.

2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida:

- Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
- Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos.
- Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
- Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados.
- Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.

ANEXO IV: OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

ANEXO V: GUÍA DE LECTURA

GUÍA DE LECTURA (MARTÍN ORTEGA Y MORENO HERNÁNDEZ, 2007: 112)

ANTES DE LEER

Pensamos en el objetivo de la lectura

¿Por qué vamos a leer este texto?
¿Cuál es nuestra intención?

Nos situamos

¿Qué tipo de publicación es?
¿En qué fecha fue publicado el texto?
¿Quién es el autor?
¿Tiene figuras y/o dibujos?

Hacemos las primeras predicciones

¿Qué nos dice el título?
¿Nos da [una] idea del tema del texto?
¿Qué suponemos que vamos a encontrar?

Recordamos lo que sabemos sobre el tema

¿Tenemos algún conocimiento sobre el tema que nos pueda ayudar?
¿Nos parece fácil?
¿Creemos que podremos entenderlo?

Decidimos cómo empezar a leer

¿Cómo vamos a leer el texto para conseguir lo que pretendemos?
¿Pensamos que vamos a necesitar tomar notas, subrayar, pararnos, leerlo más de una vez...?

MIENTRAS LEEMOS

Comprobamos si vamos bien

Después de leer el primer párrafo, ¿se confirma nuestra primera suposición o hipótesis? ¿Debemos revisarla?, ¿sólo [sic] matizarla?
¿Podemos resumir y explicar con nuestras palabras lo que acabamos de leer?
¿Hay nueva información que nos pueda hacer[r] suponer que se va a introducir un nuevo tema o un nuevo enfoque? ¿Eso nos lleva a generar nuevas hipótesis? ¿Lo que vamos comprendiendo nos ayuda a conseguir lo que pretendíamos?
¿Responde a nuestro objetivo?
¿Hay que cambiar la forma de leer? ¿Hay que ir más o menos rápido, volver a leer algún apartado, tomar más o menos notas?

DESPUÉS DE LEER

Revisamos lo que hemos hecho y lo que hemos conseguido

¿Hemos cumplido el objetivo que pretendíamos?
¿Hemos entendido bien el texto? ¿Sabemos por qué?
¿Si volviéramos a leerlo, lo haríamos de la misma forma? ¿Por qué?

ANEXO VI: GUÍA DE ESCRITURA

GUÍA DE ESCRITURA (MARTÍN ORTEGA Y MORENO HERNÁNDEZ, 2007: 113 y 114)

ANTES DE ESCRIBIR

TRAZAMOS UN PLAN

Qué escribir

- ¿Pensamos en las ideas que tenemos acerca del tema?
- ¿Hay alguna idea importante que aún no hayamos considerado?
- ¿Algún aspecto en el que a nadie se le ocurriría pensar?

Elaboramos las ideas

- ¿Hay alguna idea que no queda clara?
- ¿Podemos expresarla de forma que se entienda mejor?
- ¿Hay ideas repetidas?
- ¿Cuáles podemos eliminar?

Nuestra intención

- ¿Con qué finalidad escribimos?
- ¿A quién va dirigido el texto?
- ¿Quién lo leerá?
- ¿Cuál puede ser su punto de vista al respecto?

ORGANIZAMOS EL TEXTO

Pensar cómo organizar las ideas que tenemos
Para hacerlo, lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que queremos hacer y quién va a leerlo.

Debemos decir

- ¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?
- ¿Cómo se ordenan los distintos grupos?
- ¿Qué dejaremos para el final?
- ¿Cómo empezar?

MIENTRAS ESCRIBIMOS

- Procuramos pararnos y revisar cómo está quedando el texto.
Antes de empezar con una nueva idea, leemos lo que ya hemos escrito.
¿Es lo que queríamos decir?
¿Queda suficientemente claro?
¿Hemos dicho todo lo que teníamos intención de escribir sobre aquella idea?
Podemos repetir estas pausas y pensar en estas cuestiones cada vez que empezamos con una nueva idea y cuando consultamos el plan antes de continuar escribiendo.

DESPUÉS DE ESCRIBIR

- Revisamos lo que hemos hecho y lo conseguido.
¿Hemos cumplido el objetivo que pretendíamos?
¿Hemos conseguido transmitir lo que queríamos?
¿Sabemos por qué?
¿Si volviéramos a escribir el texto, lo haríamos igual?
¿Por qué?