

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Máster Universitario en Estudios Avanzados en  
EDUCACIÓN SOCIAL**



**EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN  
LA ADOLESCENCIA A TRAVÉS DE LA POESÍA**

**Raquel Zaldívar Sansuán**

*Trabajo dirigido por la Dra. Isabel García Parejo*

***Calificación obtenida: 9***

***Septiembre 2014***

## ***I- Agradecimientos***

Todo mi agradecimiento al IES Ortega y Gasset de Madrid, que ha permitido, apoyado y valorado la realización de este proyecto. En especial a Carmen Reina, por confiar siempre en mí, a MariLuz Rodriguez por ayudarme en todo momento durante el desarrollo de la intervención, y a los sujetos participantes, por aceptar ser sujetos de investigación.

Agradezco el consejo científico constante de Isabel García Parejo, que tutoría tras tutoría, ha conseguido convertir mis ideas en un trabajo de investigación.

También he de agradecer a todas las personas que durante el año han escuchado la evolución de esta investigación, en especial a mi madre por el apoyo incondicional.

## ***II - Resumen***

En este trabajo se explora el papel que puede tener en el desarrollo de la conciencia emocional de los adolescentes la lectura y comentario de textos poéticos que abordan diferentes emociones y sentimientos del ser humano. Así, el objetivo principal del estudio es el diseño e implementación de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO), con el fin de valorar hasta qué punto el hecho de conocer las emociones expresadas por otros puede facilitar el desarrollo de la conciencia emocional individual. La secuencia didáctica se organiza en dos fases: la primera, abordada con una metodología documental y descriptiva, responde, por una parte, a la necesidad de recoger información sobre qué se entiende por 'emoción' y sobre el conjunto de emociones que van a ser tenidas en cuenta en la intervención. Por otra parte, responde a la necesidad de elaborar un corpus de poesías que reflejen las emociones seleccionadas. La segunda fase, que combina metodologías cuantitativa y cualitativa, se centra en la implementación de la secuencia propiamente dicha. En primer lugar, a través de un cuestionario, se valoran expectativas de los sujetos sobre la actividad, así como las representaciones que

tienen estos en cuanto a las emociones en general. En segundo lugar, se aborda la presentación de las emociones desde la teoría y desde la lectura de los poemas seleccionados. Finalmente, con otro cuestionario, se evalúan los resultados de toda la experiencia para comprobar la incidencia de la secuencia didáctica en la conciencia emocional de los participantes. A pesar de las limitaciones del estudio debido al contexto de aplicación (una sola experiencia con un grupo), los resultados confirman las posibilidades de la poesía como instrumento válido para potenciar el desarrollo de la conciencia emocional. De esta manera, este estudio de carácter exploratorio aporta datos de especial interés tanto para la educación social como para la educación emocional, poco fomentadas actualmente en la educación secundaria obligatoria.

**Palabras clave:** educación emocional, poesía, educación literaria, adolescencia, secuencia didáctica

### ***III- Abstract***

This paper explores the role that reading and commenting poetic texts which address different emotions and sentiments of the human being play in the development of the emotional conscience of adolescents. Thus, the main objective of this investigation is the outline and implementation of a didactic unit for students who attend the two final years of compulsory secondary education (ESO), in order to evaluate to what extent the fact of being acquainted to emotions expressed by others can help the development of the individual emotional conscience. The second didactic unit is organized in two stages: the first one, waylaid with a documental and descriptive methodology, responds, on one hand, to the necessity of gathering information on what is understood by “emotion” and on the entirety of emotions that will be taken into account in the intervention. On the other hand, it responds to the necessity of elaborating a corpus of poetry that reflects the selected emotions. The second stage, which combines quantitative and qualitative methodologies, focuses on the implementations of the unit as such. Firstly, the expectations of the participants regarding the activity will be assessed through a questionnaire, as well as the representations they have concerning emotions in general. Secondly, the presentation of the emotions will be tackled from a theoretical point of view and from reading the selected poems. Last but not least, in

a separate questionnaire, the results of the whole experience will be evaluated in order to verify the impact of the didactic unit in the emotional conscience of the participants. Despite the limitations of this investigation due to the context of the study (one single experience with one group), the results confirm the possibilities of poetry as a valid instrument to promote the development of emotional conscience. In this way, this investigation of exploratory character provides data of special interest for social education as well as for emotional education, which are little promoted in the current compulsory secondary education.

Keywords: emotional education, poetry, literary education, adolescence, didactic unit

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Presentación y justificación del tema de estudio.....	7
1.2. Presentación de la investigación: conciencia emocional y poesía.....	10
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
2.1. Psicología de la adolescencia y emociones.....	15
2.1.1. La adolescencia.....	15
2.2.2. Las emociones.....	18
2.2. La educación emocional: competencias emocionales y conciencia emocional.....	21
.....	22
2.3. La poesía.....	24
2.3.1. La poesía como objeto de estudio.....	24
2.3.2. Posibilidades didácticas de la poesía.....	26
2.4. Últimas investigaciones sobre educación emocional y poesía.....	29
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
3.1. Objetivos.....	31
3.2. Contexto de la intervención educativa y sujetos participantes.....	32
3.3. Fundamentación metodológica.....	34
3.3.1. La recogida y análisis de datos.....	35
3.3.2. La organización temporal del proyecto.....	36
3.4. El diseño y evaluación de la implementación de la secuencia didáctica (SD) para el desarrollo de la conciencia emocional.....	38
3.4.1. Primera fase: Organización de corpus.....	39
3.4.2. Segunda fase: Diseño y evaluación de la práctica.....	44
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	53
4.1. La incidencia de la SD en el desarrollo de la conciencia emocional.....	53
4.2. Evaluación de la secuencia didáctica.....	58
4.2.1. Valoración realizada por los alumnos.....	58
4.2.2. Valoración realizada por la investigadora.....	62
5. CONCLUSIONES.....	67
5. PROPUESTAS.....	70
7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	71

8. ANEXOS.....	77
8.1. Cuestionario pretest.....	77
8.2. Cuestionario postest.....	78
8.3. Autorización padres.....	80
8.4. Recurso didáctico: Esquema de las dimensiones básicas del ser humano.....	81
8.5. Selección poética entregada a los participantes.....	82
8.6. Documentos realizados por los alumnos.....	92

*“La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono.  
Operación capaz de cambiar al mundo,  
la actividad poética es revolucionaria por naturaleza;  
ejercicio espiritual, es un método de liberación interior.  
La poesía revela este mundo; crea otro [...]  
Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido [...].  
Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo.  
Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario”  
Octavio paz, El arco y la lira (1967:2)*

*“La poesía debe ocupar un lugar destacado en la dimensión de los  
jóvenes. La apreciación de la belleza, la valoración de los  
sentimientos y la necesidad de la proyección creativa son cada vez  
más urgentes en nuestra sociedad”  
Gómez Martín, Didáctica de la poesía en la Educación secundaria  
( 2002: 14)*

*“El conocimiento y la práctica íntima de la poesía constituyen uno de  
los modos privilegiados para los hombres de salvarse, si no de la  
muerte planetaria, al menos del conformismo y de una masificación y  
una robotización generalizada”  
Georges Jean, La poesía en la escuela. Hacia una escuela de  
poesía (1996: 180)*

*“El arte, lejos de ser forjador de sombras y fantasmas,  
es la revelación de la verdad más pura,  
es la manifestación de lo absoluto”  
María Zambrano, Filosofía y poesía (2001: 78)*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Presentación y justificación del tema de estudio

Inicio mi andadura como investigadora dentro del ámbito general de la educación, entendida como un proceso permanente, en consonancia evolutiva, que tratará de orientar la construcción de formas de vida a través de la generación de conocimiento y de comunicación. Su orientación final y principal será la de incrementar el grado de satisfacción de todos y cada uno de los seres humanos (Aguilera, 2014). También entiendo la educación como un derecho fundamental en los estados democráticos actuales. El sistema educativo es el encargado de desarrollar y mejorar el raciocinio de las personas para que éstas puedan aprovechar al máximo sus posibilidades y proyectar una vida lo más satisfactoria posible. Son múltiples los factores (estructurales, políticos, legales, docentes, familiares) que derivan en el llamado 'fracaso o abandono escolar', pero el proceso de culpabilización recae, principalmente, sobre el educando que, más allá de ser el causante, es el máximo perjudicado de todo este proceso multifactorial. Nuestra participación en el máster de estudios avanzados en Educación Social nos lleva a explorar un conjunto de posibilidades dentro del sistema educativo para aquellas personas para las que el derecho a una educación integral queda interrumpido o desdibujado. Así, para nuestra investigación nos hemos adentrado en las aulas de del segundo ciclo de la ESO, concretamente, en aquellos grupos que concentran alumnado de diversificación curricular. Por una parte, nos interesa la adolescencia como un periodo fundamental dentro del desarrollo de la identidad, como veremos en el capítulo dedicado al marco teórico. Por otro lado, nos interesan los adolescentes<sup>1</sup> que quedan estigmatizados en el programa de diversificación curricular, programa que tiene como finalidad la adaptación del currículo para un grupo de alumnos que no alcanzan los objetivos estandarizados, constituyendo una medida de atención a la diversidad (Orden 4265/2007:1). La estigmatización se

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo utilizaremos, generalmente, el masculino genérico, posible en español, para referirnos tanto al género masculino como al femenino con vistas a agilizar la escritura y lectura. En algunos casos donde sea necesario hacer explícita la diferencia, nos referimos a mujeres y a hombres.

crea cuando el alumno es considerado menos capaz que el resto, lo cual supone numerosos sentimientos negativos en la persona:

[...] la diversificación curricular se considera algo «de tontitos», así que algunos alumnos prefieren no obtener el título a entrar en este programa. Lo que realmente molesta a los alumnos es la separación entre clases buenas y malas no vinculadas a recursos, o la separación situacional en las aulas: los que atienden, delante, y los que no hacen nada, detrás. La respuesta a estas medidas es que asumen la etiqueta que se les pone, es decir, acaban actuando como malos alumnos. ( Fernández, et.al, 2008: 168)

Si como decía al principio, la educación debería conducir a incrementar el grado de satisfacción de todo ser humano, cualquier sistema educativo debería tomar en consideración las emociones y sentimientos que se generan dentro de cada comunidad educativa y a lo largo de cada ciclo educativo. Las personas que no consiguen llegar a los estándares estipulados por el sistema educativo se hallan, como el resto de adolescentes, en un punto fundamental de la formación de su identidad y del desarrollo de su personalidad (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). En esta etapa de la adolescencia se conoce la falta de programas específicos de educación emocional dentro de la educación formal, sobre todo para aquellos estudiantes que han repetido, que muestran desinterés ante lo académico y se hallan en riesgo de no llegar a terminar su periodo de estudios básico.

El interés y preocupación por el tema se refleja en el hecho de que las dos últimas leyes de Educación aprobadas en España recogen el desarrollo emocional como parte del desarrollo integral de la educación de la persona. En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se hace mención del desarrollo emocional en dos ocasiones: al considerar que la educación debe configurar la comprensión del mundo a través del desarrollo de las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica, y en los principios que sustentan la ley, considerando que el desarrollo de las capacidades emocionales deberá ser tratado por una educación de calidad. “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, 2006: 2)

En cuanto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se hace referencia a la educación emocional para modificar el Artículo 71 de la LOE

sobre la Equidad en la Educación. En cuanto a los principios del Capítulo 1 sobre el Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la LOMCE estipula:

Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social. (LOMCE, 2013: 38)

Podemos considerar, pues, que ambas leyes mencionan el desarrollo emocional dentro del desarrollo integral del alumnado, pero no ahondan en su proyección educativa. El anexo I de la LOE determina las Competencias básicas que los alumnos deben dominar al terminar la ESO, en pos de la realización personal y la posibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida (LOE, 2006). Entre las competencias básicas estipuladas no encontramos la competencia emocional.

Sin embargo, en el desarrollo que hacen algunas comunidades autónomas de esta ley general, se ha intentado ser más explícito con el desarrollo de la competencia emocional, lo que apoya la justificación del tema que he elegido como campo de estudio. Así, en Castilla la Mancha se ha añadido la competencia emocional a las ocho competencias establecidas. De esta manera, una institución de orden superior legitima la importancia de la educación emocional dentro de las aulas. El Decreto de esta Comunidad enfatiza la importancia de lo emocional para la realidad del adolescente en sus relaciones sociales y para su autoconcepto, además de considerar su importancia para los procesos educativos “El equilibrio emocional facilita o dificulta el rendimiento escolar en la medida en que intensifica o reduce las interferencias en el aprendizaje” (Decreto 69/2007: 10)

En otras comunidades autónomas, lo emocional viene suscitando gran interés en la actuación educativa, pero todavía necesita fortalecerse para aparecer con entidad propia en los marcos legislativos educativos estatales y en el resto de autonomías. Algunas de ellas han producido importantes manuales de educación emocional para promover su práctica en la ESO, dirigidos a la acción tutorial y a su integración en el proyecto educativo de los centros (cf. Blasco, Bueno, Navarro y Torregosa, 2002; Gabiria, Lopetegui y Goikoetxea, 2008).

En el marco educativo europeo, la Unión Europea ha establecido unas competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>2</sup>. Una de ellas es *Conciencia y expresión cultural*, que se define como “Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Comisión Europea, 2007:12). Sin embargo, tampoco considera la competencia emocional como una de las básicas para el desarrollo humano, sino que encontramos la gestión constructiva de los sentimientos como tema transversal al resto de competencias (Comisión Europea, 2007).

En definitiva, la investigación y la práctica educativa son conscientes de la necesidad de educar las emociones para aprender a vivir con ellas de una manera productiva y no destructiva. Por ello, creemos que es necesario investigar en este ámbito de estudio con propuestas innovadoras para avanzar en la búsqueda y optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en las competencias emocionales. En base a ello, con este trabajo nos proponemos diseñar e implementar una propuesta didáctica para desarrollar la conciencia emocional del adolescente a través de una herramienta que consideramos útil, según las características de ese alumnado: la poesía.

## **1.2. Presentación de la investigación: conciencia emocional y poesía**

Como he señalado, mi propuesta de investigación surge a partir de un problema que detecto en el estudio de las diferentes leyes educativas y en mi observación como estudiante de prácticas del Máster de profesorado en las aulas de educación secundaria obligatoria. Este problema es la escasa implicación educativa en el desarrollo de la conciencia emocional durante el segundo ciclo de ESO, en relación con la importancia que debería tener el desarrollo de estas competencias para el

---

<sup>2</sup>El documento íntegro puede consultarse en este enlace

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

desarrollo integral de los adolescentes. Como señala Bisquerra, la educación emocional, tiene proyección en la mayoría de ámbitos vitales:

“comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en un mayor bienestar social” (Bisquerra, 2003: 31)

Es obligación de la Educación social estar atenta a las carencias del sistema educativo, donde el aprendizaje sobre los sentimientos y emociones no se está fomentando lo suficiente. Por ello decidimos impulsar el desarrollo de la conciencia emocional desde la dimensión preventiva de la Educación social. Nos planteamos la poesía como un instrumento lleno de posibilidades para potenciar este fin y decidimos realizar un estudio exploratorio sobre su aplicación para la educación emocional. Considerando que la poesía puede aportar, a la educación emocional y social, la forma artística de la disposición didáctica del currículum de la vida.

Basándonos en textos fundamentales del catedrático Félix E. González (2008, 2011) consideramos que, en términos generales, somos lo que conocemos y comunicamos lo que somos con la diversidad de seres humanos con los que nos relacionamos. Esto nos orienta a formular una hipótesis de trabajo: si las emociones se conocen y se comunican, “la poesía es una herramienta útil para el desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia”.

“Si no podemos dudar de la presencia del sentimiento, especialmente intenso, en el adolescente, tampoco caben sospechas sobre el efecto de determinados tipos de poemas; junto al interés didáctico de algunas estructuras literarias. [...]La actuación docente debe impulsar la poesía, canalizando el torrente emotivo del alumno” (Gómez Martín, 2002: 14)

Elegir la poesía como instrumento posibilitador dentro de nuestra propuesta está directamente vinculado con el mundo de posibilidades que el arte en general otorga a la educación. Concretamente la XXX Conferencia General de la UNESCO (2000) recomienda la aplicación de las disciplinas artísticas en la formación de los jóvenes

por considerar que favorecen el desarrollo emocional, cognitivo, creativo, conductual, social, reflexivo y académico. Es en este marco en el que considero legítimo desarrollar programas, desde la dimensión preventiva de la educación social, que constituyan acciones mediadoras y formativas en contextos educativos que promuevan la sociabilidad y la apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales (Asedes, 2007) y, al mismo tiempo, implementar programas innovadores educativo-sociales que se produzcan próximos a la educación formal para paliar los efectos negativos que produce en el desarrollo personal de ciertos jóvenes.

Por otra parte, la educación emocional necesita de la palabra, indispensablemente, para comenzar a ser posible:

El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé que me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional. ( Bisquerra, 2003: 13-14)

A partir de estas consideraciones creemos conveniente evidenciar la función de nuestro instrumento educativo: La poesía tiene relación directa con la vida porque su materia formal es el lenguaje, el mismo que utilizamos para comunicar y significar nuestra vida, por lo tanto las habilidades respecto a la poesía entrarán en retroalimentación con nuestro uso y comprensión de la lengua. Si la poesía va a propiciar un acercamiento diferente al lenguaje común servirá también para proponer nombres y significados, reflexiones y posibilidades a las preocupaciones del adolescente sobre su propio yo.

Pese a lo que pueda parecer en un principio, la adolescencia es un momento perfecto para disfrutar de la poesía.

Desconoce el adolescente que la poesía forma parte de su mundo, no es consciente de que convive con ella, pero la emplea con cierta frecuencia. Cuando el adolescente elige ese poema o esa frase o esa letra de canción, establece un puente, una relación con el autor, [...] una conciencia poética que le permite valorar como lector e interpretar, como lector, versos, frases o poemas que nunca ha escuchado. Lo literario es comprendido por el joven lector, sin saber definirlo. (Llorens, 2008:14).

Es cuestión fundamental considerar este aspecto ya que en diferentes casos se duda de motivar la poesía en los adolescentes por considerar que no es materia de su interés y que su predisposición hacia ella es nula. Sin embargo, consideramos lógico creer que el acercamiento a la experiencia poética tendrá implicaciones para la realidad de los adolescentes, porque tiene implicaciones positivas en el desarrollo humano.

“[...] es inexcusable la atención a la poesía desde la perspectiva de la formación humana. El vínculo con la lírica representa un lugar de encuentro con la sensibilidad del hombre, potenciando, así, no solo la capacidad de comprensión y asimilación lectora, sino, también, el disfrute estético y el propio estímulo creativo” (Gomez Martín, 2002:14).

La poesía puede contener en sus poemas y versos ciertas claves acerca de las emociones y sentimientos humanos, que sirvan al adolescente para entenderse y entender al resto. Por su parte, en lo que se refiere al desarrollo de la conciencia emocional, como veremos a lo largo de este trabajo, son tres los tipos de conocimientos sobre los que se necesitaría incidir (Bisquerra y Pérez 2007). Como se puede observar a continuación, las posibilidades que ofrece la poesía para ellos son múltiples:

1. “Toma de conciencia de las propias emociones” Esta capacidad implica percibir, identificar y etiquetar los propios sentimiento y emociones. El proceso de identificar y etiquetar cualquier hecho o suceso lleva consigo la ejecución del lenguaje debido a que entendemos cuando podemos nombrar. La poesía despliega por excelencia las conjugaciones del lenguaje que más artísticamente tratan de identificar los sentimientos y emociones. El poeta en el ejercicio de producción artística barajará el lenguaje tanto como pueda para aproximarse lo máximo posible a aquello que quiera transmitir. Es por ello que parece lógico acercar al adolescente confuso sobre las profundidades de su yo a las personas

que con más dedicación y éxito se dedicaron a expresar el mundo interior a través de la palabra. Nos remitimos con ello a la función expresiva y a la función estética del lenguaje que se conjugan de la manera más sublime posible en la poesía.

2. “Dar nombre a las emociones” El hecho de utilizar el vocabulario y expresiones óptimas para describir e interpretar las emociones está directamente relacionado con la cantidad y calidad de designaciones que conoce el sujeto. El incremento del conocimiento sobre el propio lenguaje emocional presente en las producciones poéticas influirá en la capacidad expresiva del adolescente acercando a su entendimiento un abanico más grande de posibilidades para entender su emocionalidad.

3. “Comprensión de las emociones de los demás”. Esta capacidad supone captar las emociones y sentimientos que conocemos en el resto de seres humanos, además de la implicación empática que debiera suponer este conocimiento. La experiencia poética solo es en el proceso creador y en el proceso receptor, el poema no existe si no está en contacto con el escritor o el lector y esto crea de base una suerte de comunicación entre ellos (Núñez, 1992). Por lo tanto, podemos considerar que la lectura poética ya establece el proceso de identificación y alteridad respecto al productor del poema en cuestión. Además las experiencias de educación emocional a través de la poesía van a proyectarse de manera grupal, por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se produzcan serán en la interacción con sus iguales.

Por las conexiones manifiestas entre conciencia emocional y poesía considero necesario investigar sobre este tema, en relación a sus múltiples posibilidades dentro de la educación social y emocional.

“La poesía se alimenta, esencialmente, de los sentimientos que brotan en el hombre a partir de sus movimientos emocionales, de su peculiar contemplación de personas y objetos o de vivencias ligadas a acontecimientos sugerentes. La palabra poética, pues, parte del choque anímico, que se convierte así en generador de creaciones, a su vez, de gran poder connotador para el lector en un segundo momento” (Gómez Martín, 2002: 18)

Así pues, mi propuesta de investigación queda delimitada por: (1) el interés actual sobre la educación emocional dentro de la educación integral de la persona; (2) la escasa presencia de la educación emocional dentro del currículum oficial de la Comunidad de Madrid, donde desarrollaré mi trabajo; (3) la necesidad de diseñar e implementar propuestas innovadoras dentro de este ámbito desde la dimensión preventiva de la educación social (4) comprobar la incidencia de la poesía en una propuesta didáctica dirigida al desarrollo de la conciencia emocional de los adolescentes.

Mi trabajo se organiza alrededor de tres capítulos, en el primero presentamos la fundamentación teórica sobre adolescencia, educación emocional y poesía, en el segundo capítulo establecemos los objetivos y el diseño metodológico de la investigación, y en el tercer capítulo realizamos el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación de la secuencia didáctica.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El objetivo de nuestro trabajo es diseñar, implementar y valorar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia emocional de los adolescentes a través de la poesía. Esto nos obliga, por una parte, a revisar el concepto de 'emoción' en relación con el desarrollo evolutivo de la psicología del adolescente y, por otro, nos obliga a recuperar el concepto de 'poesía' en relación con los valores estéticos que aporta este género literario como medio o instrumento de comunicación de las emociones del ser humano. Un tercer bloque de nuestro estudio teórico tiene que ver con el estado de la cuestión relativo a los estudios y experiencias realizadas dentro del ámbito de la didáctica de la literatura, principalmente, en los que se han puesto en relación la educación literaria y la educación emocional.

### **2.1. Psicología de la adolescencia y emociones**

#### **2.1.1. La adolescencia**

La adolescencia supone un tránsito evolutivo de la niñez a la edad adulta, al tiempo que se van produciendo los cambios fisiológicos del organismo que producen la

maduración de los órganos sexuales, el adolescente va evolucionando otros aspectos básicos de su persona: el desarrollo del pensamiento, la profundización en su vida interior, el descubrimiento y formación de su identidad y su orientación al mundo de los valores ( Moraleda, 1992)

El desarrollo del pensamiento es el hecho que determina todos los demás ya que éste comienza a ser “más lógico, más abstracto, más hipotético y más reflexivo o metacognitivo” (Moraleda, 1992: 253) Digamos que comienzan a desarrollarse las estructuras neuronales que permiten nuevas operaciones formales y éstas necesitan llenarse de contenido. Este contenido pasa a orientarse del mundo exterior al mundo interior, por lo que el adolescente va a observar y analizar los sucesos interiores de una manera más profunda, a través de la “introversión activa” comenzando a concebir también los sucesos interiores presentes en el resto de personas. (Moraleda, 1992) Entre estos sucesos interiores encontramos las emociones y sentimientos, que serán experimentadas y reflexionadas por el adolescente.

Siguiendo las consideraciones de Augusto Blasi (Sánchez-Quejía, 2013) durante la adolescencia se dan tres modos de identidad diferentes. En el inicio de la adolescencia (12, 13 años) no se encuentra interés en reflexionar sobre el propio yo, las energías dedicadas a reflexionar sobre este tema están reservadas para la adolescencia media. En esta etapa (14,15, 16 años) el sujeto dedicará sus esfuerzos a entender su yo interno en materia de emociones, sentimientos y pensamientos. La lealtad con uno mismo deriva de esos esfuerzos como uno de los grandes valores pero entrará en contradicción con la necesidad de ser aceptado por el grupo de iguales provocando sentimientos de traición al “yo”. Los últimos años de la adolescencia (17, 18 años) traspasan del reconocimiento de los pilares del yo a la capacidad de incidir sobre ellos adoptando compromisos y metas. Nuestra investigación se dirige a la segunda fase de la adolescencia, tiempo en el que la capacidad de relacionar abstracciones propias del desarrollo cognitivo del educando pone en evidencia las contradicciones de su personalidad, de sus emociones y pensamientos ( Sánchez-Quejía, 2013)

El desarrollo de la identidad en la adolescencia ha sido estudiado –entre otros muchos- por Erikson, James Marcia y Augusto Blasi (Sanchez-Quejía, 2013) y todos ellos coinciden en considerar la adolescencia como un periodo clave en la formación de la identidad personal: esta etapa supone el enfrentamiento entre identidad y confusión de roles, ya que se hace frente a cambios físicos determinantes y demandas sociales que producen la búsqueda de la identidad personal. Además la etapa de moratoria que supone la adolescencia media implica la búsqueda, exploración y prueba de diferentes alternativas para contestar a la pregunta ¿quién soy yo? Debemos tener en cuenta que el adolescente de nuestra investigación (15, 16 y 17 años) ya está pasando la adolescencia media, aquella en la que las diferentes contradicciones del yo, internas y externas, se hallan en plena ebullición. En cuanto al desarrollo cognitivo, el adolescente se está habituado al pensamiento formal, a la abstracción, al desarrollo de la memoria y de las capacidades cerebrales (Sánchez-Quejía, 2013). Estas bases cognitivas, esenciales para el desarrollo cerebral, solo pueden desarrollarse si la educación está potenciando estas posibilidades genéticas. Por lo tanto, puede ser decisivo incidir o no en el desarrollo del pensamiento del adolescente, potenciarlo en pos de la autonomía del sujeto y por tanto de su libertad como ser reflexivo y crítico.

Sin embargo, no es suficiente el desarrollo de lo cognitivo, sino que debemos ampliar la mirada sobre la formación de la identidad en la adolescencia para comprender las implicaciones que las emociones tienen en ella.

Partimos de un axioma claro: una educación válida y eficaz debe consistir en ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano para ayudarle a desarrollar todas sus capacidades, o lo que es igual debe enseñar a dar respuestas eficaces y humanamente productivas a las tres dimensiones básicas y estructuralmente inseparables de las personas: pensar (respuestas cognitivas), hacer (respuestas conductuales) y sentir (respuestas emocionales y afectivas). (Núñez, Bisquerra, González y Gutierrez, 2006: 177)

La introspección y el descubrimiento de su yo que va realizando el adolescente se orienta en gran parte hacia sus sentimientos y emociones, en cuanto que muchas de ellas son nuevas para él: el adolescente siente por primera vez el desamor, el deseo, la soledad, el amor, la angustia... El niño puede hablar de las emociones, pero las percibe a partir de los comportamientos exteriores como la risa o el llanto,

mientras que el adolescente comienza a experimentar sentimientos más complejos, que son a su vez más intensos y en ocasiones les resultan desbordantes. El desarrollo cognitivo le permite realizar un descubrimiento del yo que conlleva la autoobservación, el juicio de sí, la formación de una imagen de sí y la expresión de sí (Moraleda, 1992). Sin embargo esto no resulta suficiente para gestionar de una manera productiva las emociones adolescentes ya que el terreno sentimental no se trata en la educación formal (Moreno, 2002).

Por todo lo expuesto, podemos comprobar que este periodo de la adolescencia es vital en la constitución de la identidad y se da paralelamente a la cantidad de desajustes, nuevos estímulos, cambios y contradicciones que experimenta el adolescente. El hecho de considerar la importancia de este periodo en la formación del sujeto nos obliga como educadores a tomar medidas para ayudar al entendimiento, paliar la confusión y proyectar seres humanos con más posibilidades de elección sobre su propia vida. El desarrollo de la identidad está directamente ligado a la forma de asumir las emociones y los sentimientos y proyectarlos sobre el resto de seres humanos y por ello encontramos sentido a promover la educación emocional en la adolescencia desde la dimensión preventiva de la educación social, una vez reconocida la dificultad del conocimiento y la gestión emocional adolescente.

### **2.2.2. Las emociones**

Para acercarnos al concepto científico de emoción es necesario tener en cuenta la siguiente consideración:

“La emoción, a pesar de ser el principal sistema de evolución y adaptación de los seres inteligentes, es el menos conocido de los procesos psicológicos básicos. La propia dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla, la complejidad de las metodologías utilizadas en los diferentes ámbitos de estudio y las dificultades inherentes a su estudio científico vienen a explicar el escaso desarrollo de una psicología de la emoción [...] Actualmente carecemos de una definición consensuada de emoción” (Martínez, Páez y Ramos, 2002:52)

Tras cotejar las diversas opciones teóricas para acercarnos al concepto de emoción, la base teórica sobre las emociones en la que asentamos nuestra

investigación es aquella que ofrece la neurociencia. A continuación, sintetizaremos la explicación sobre las emociones que se ofrece a partir del estudio del cerebro, realizando una síntesis de los aspectos básicos que tenemos en cuenta para la investigación.

Según Damasio (2006), las emociones son una serie de reacciones del organismo ante acontecimientos externos e internos, cuya finalidad es la adaptación al medio propiciada por la regulación biológica y el desarrollo de la corteza prefrontal. Las emociones y sentimientos son aspectos centrales de la regulación biológica, ya que suponen el puente entre los procesos racionales y no racionales. Las emociones básicas son el mecanismo básico de adaptación al medio, poseen respuestas innatas, que vienen procuradas para nuestra supervivencia: ira, miedo, alegría, tristeza, asco y sorpresa. Estas emociones se caracterizan por tener un rasgo facial asociado y se consideran esenciales al ser humano.

A partir de estos mecanismos básicos y de la experimentación de sentimientos, comienzan a formarse otra serie de conexiones sistemáticas, entre categorías de objetos y situaciones y con las emociones primarias (Damasio, 2006). Nuestra experiencia de ir conociendo nos lleva a poder pensar sobre estas reacciones y construir significados de ellas, que serán fundamentales para la vivencia posterior de la emoción.

Cuando nos referimos a sentimientos, hablamos de emociones secundarias. A partir de ahora utilizaremos la palabra *sentimiento* como equivalente a *emociones* secundarias, y por tanto, quedará englobada en el término *emociones*. En este punto nos distanciamos de la neurociencia, para simplificar el tratamiento del tema y por considerar que, educativamente, la dimensión del sentir debe ser entendida en toda su complejidad para poder tratar sobre ella; al fin y al cabo, “emociones” y “sentimientos” son solo dos términos del lenguaje que intentan representar múltiples hechos interiores del ser humano.

El Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (UB) viene investigando sobre educación emocional

desde su formación en 1997. La teoría del GROU divide la emoción en tres fases: La neurofisiológica, la comportamental y la cognitiva (Bisquerra, 2003). Los sentimientos quedan englobados en la dimensión cognitiva. Sin embargo, la apuesta de Damasio no sitúa el componente cognitivo como una parte de la emoción, sino que es el cerebro, la corteza prefrontal en concreto, el sector que se funde con el núcleo cerebral, para la producción de una amplia gama de emociones secundarias (Damasio, 2006)

La definición de 'emoción' que consideramos adecuada para aglutinar la información de las fuentes consultadas es *Reacción neurofisiológica de excitación o perturbación ante acontecimientos externos o internos con carácter adaptativo al medio.*

La propuesta clasificación de emociones que realizamos tras la búsqueda documental sobre el tema es la siguiente:

- Emociones básicas o primarias: Miedo, ira, tristeza, alegría, asco y sorpresa. Caracterizadas por una fuerte intensidad y corta duración, conjunto innato de sistemas de adaptación al medio (Damasio, 2006)
- Emociones secundarias o sentimientos: amor, afecto, pena, dolor, soledad, melancolía, envidia, impotencia, satisfacción, desamor.... Entre las que pueden ser incluidas todas las denominaciones que se refieran a la dimensión del sentir, caracterizadas por la importancia del nombramiento a través de lenguaje convencional.

Entre los principios relativos a la forma de manifestación de las emociones es su aparición constante, día a día, en las diversas formas de vida humana. También podemos considerar las variadas dificultades que supone para el individuo gestionarlas productivamente. Por todo ello, las emociones vienen recuperando en la educación el lugar que les corresponde, como dimensión fundamental del ser humano.

## **2.2. La educación emocional: competencias emocionales y conciencia emocional**

Nuestra investigación se enfoca desde el ámbito de la Educación social y por ello vamos a tratar las emociones desde el marco teórico desarrollado por el GROPE sobre Educación emocional, ya que como veremos a continuación, la educación social y emocional comparte la necesidad de desarrollar el bienestar individual dentro del bienestar social.

Las metas de la educación emocional recaen en generar en el individuo cierto conocimiento acerca de sus emociones para una mejor predisposición a la comprensión de su propia vida y a la proyección social de la misma. Podemos considerar que se establece una relación entre el progreso de las competencias emocionales y la capacidad de proyectar y fraguar una existencia más satisfactoria:

“La educación emocional se propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo [...] Esto incluye el desarrollo de las competencias emocionales [...] promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás, etc. La finalidad última es contribuir al bienestar personal y social” (Álvarez González, 2001: 11)

Bisquerra y Pérez (2007) tras repasar los significados de “competencias emocionales” exponen una división de las mismas en cinco grupos bien diferenciados cuyo esquema merece la pena visualizar para enmarcar la competencia concreta que se pretende trabajar con el presente trabajo.

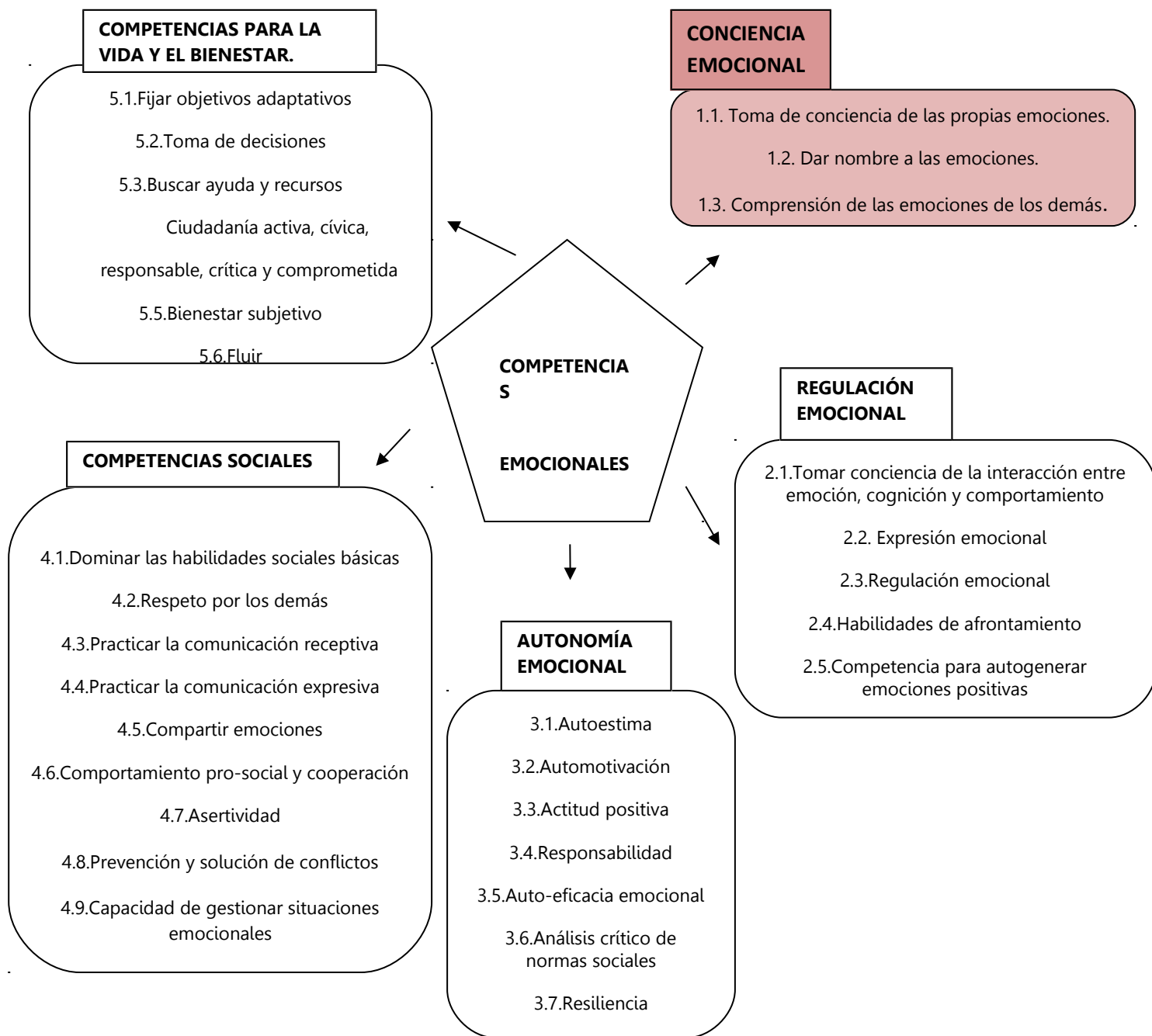


Ilustración 1. Competencias emocionales ( Bisquerra y Pérez, 2007)

El esquema de las competencias emocionales muestra una sucesión progresiva entre ellas. El primer estadio es el de la *conciencia emocional*, en el que tomamos conciencia de nuestras emociones y las de los demás, y utilizamos el lenguaje para poner nombre a estos fenómenos. Tras ello avanzamos al estadio de la *regulación emocional* donde se aborda la expresión y las posibilidades de afrontamiento, en

relación a la interacción de estas con lo cognitivo y lo comportamental. El tercer estadio corresponde a la *autonomía emocional*, donde se desarrolla la capacidad de influir sobre las emociones personales, procurando actitudes positivas y el bienestar consigo mismo. Las *competencias sociales* van a girar en torno a la interacción armónica entre las personas que comprenden y proyectan su conocimiento emocional en base a una actitud de respeto y comunicación productiva. Las *competencias para la vida y el bienestar* suponen la asunción de unas capacidades personales que permitan influenciar, decidir y determinar el curso de su propia vida y su bienestar. Ello no quiere decir que haya que superar cada fase para llegar a la siguiente concibiéndolas como compartimentos estancos, ya que las cinco se nutren indiscriminadamente en el desarrollo del individuo.

A la hora de planificar una secuencia didáctica proyecto de Educación emocional considero que se debe proyectar la prioridad y el orden que mejor se ajuste a la intención del programa. He seleccionado la *conciencia emocional* dentro de las competencias propuestas porque su conocimiento es vital para el desarrollo del resto de competencias emocionales. La adolescencia responde en sí misma a un proceso de toma de conciencia como ser humano que depende notablemente de las influencias recibidas durante este periodo y, por ello, decido buscar el desarrollo de la toma de conciencia de la dimensión emocional en la adolescencia.

La conciencia emocional se define como “La capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra y Pérez, 2007: 70). La educación emocional utiliza variadas y múltiples herramientas para fomentar las competencias emocionales en las personas. Sin embargo, existe un problema fundamental, el corte neurofisiológico del hecho emocional, que impide la posibilidad de controlar completamente nuestras emociones (Bisquerra, 2003). En los últimos años han proliferado las terapias y cursos para mejorar la autonomía y la regulación emocional, incidiendo en el apartado comportamental e intentando comenzar a interceder en el neurofisiológico.

Sin embargo, en nuestra investigación vamos a centrarnos en el acto de ser conscientes de lo emocional, para intentar observar de manera lúcida los procesos

neurofisiológicos que constituyen nuestro sentir en relación a nuestro pensar. Empezar a familiarizarse con las emociones en la adolescencia puede ser fuente de variadas estrategias y capacidades que pueden acompañarnos durante el resto de nuestra vida.

### **2.3. La poesía**

La poesía constituye el instrumento educativo de nuestra investigación y por ello debemos delimitar el concepto. Comenzamos realizando una síntesis y reflexión sobre la poesía como objeto de estudio, y continuamos reseñando las aportaciones de la educación literaria en general y el valor de la poesía, en particular.

#### **2.3.1. La poesía como objeto de estudio**

En primer lugar debemos considerar el problema de definir o delimitar el concepto: “hablando con propiedad, no puede definirse lo que ya es por sí mismo una definición; y por lo tanto, las definiciones falsas de la poesía nos dirían de su objeto tanto como las verdaderas” (Paul, J, 1991:29) Pese a ello, intentaremos acercarnos a la poesía de una manera rigurosa y humilde.

El pensamiento sobre la poesía ha ido evolucionando dentro de la teoría literaria occidental, resaltando la importancia de los diferentes elementos de la comunicación poética. En el Romanticismo, la poesía comienza a resaltar la figura del creador, identificando la poesía con la personalidad como genio así como las teorías psicoanalíticas y psicocríticas buscan en los traumas del autor los interrogantes literarios; Edgar Allan Poe y el simbolismo francés - Baudelaire, Mallarmé o Valery – apuestan por la poesía como construcción del mensaje dentro de un código; también las corrientes formalistas y estructuralistas se basan en el análisis del código como sistema, dentro de la manifestación poética; a finales de los años 60, la Estética de la recepción puso de manifiesto el papel activo del lector dentro de la comunicación literaria; la sociocrítica o los estudios culturales abogan por la importancia del contexto en este tipo de comunicación literaria ( Viñas, 2002)

Cada elemento de la comunicación se ha explorado en su complejidad, concibiendo su predominancia. Sin embargo la concepción actual apunta hacia el conjunto complejo de todos los elementos comunicativos a partir de su complementariedad. Bajo esta afirmación se orienta la pragmática del discurso lírico, desde el estatuto científico de la lingüística y desde la proyección de una sistematización de intenciones y efectos poéticos. (Luján, 2006)

La base teórica que tomaremos para nuestra concepción de la poesía es la de la Pragmática de la lírica. El texto poético va a ser visto desde la pragmática como una manifestación más de las múltiples posibilidades comunicativas del lenguaje, esta manifestación va a tener sus características esenciales que la diferencian del resto. Sin embargo, el lenguaje se articula como denominador común de cualquier tipo de acto de habla o discurso, incluida la literatura. Todas las funciones del lenguaje están presentes, en más o menos grado, en los texto literarios: expresiva, apelativa, representativa, metalingüística, estética y fática. Estas funciones son posibles en el lenguaje cotidiano y en el lenguaje poético porque los elementos que intervienen en el acto de comunicación son los mismos: emisor, mensaje, receptor, referente, canal y código.

Estas afirmaciones no apoyan el hecho de que la literatura sea comunicación, sino que la literatura es una forma de comunicación, entendida ésta como el contacto entre dos seres humanos. Este hecho no anula ninguna otra concepción, sino que la enmarca dentro de un contexto más amplio, la evidencia de que alguien escribe algo y alguien lo lee. Pero la poesía es algo más que comunicación, también es conocimiento, como postulaban en los años 60 los poetas Jose Ángel Valente, Gil de Biedma o Carlos Barral.

Valente (2006) consideraba que la comunicación es inherente al acto poético pero que no resuelve su misterio. A diferencia de la ciencia que a partir de la experiencia intenta conocer los mecanismos generales de funcionamiento, la poesía busca en lo experimentado lo efímero, aquello que no es captable mediante otro mecanismo que no sea el poético. Esto se debe al hecho de que la experiencia no es conocida por el experimentador en su totalidad y en su completa complejidad sino

que es percibida fragmentariamente. Es decir, al hablar de lo vivido nos enfrentamos a un terreno que supera al sujeto que lo vive, un terreno tan complejo como indescifrable ya que no disponemos de un código explícito que conduzca la experiencia. Es por ello que el poeta se enfrenta a un inmenso campo desconocido e intenta captar algo de él mediante la creación poética, a través de un código lingüístico dado. Es por ello que para Valente toda poesía es *un gran caer en la cuenta*.

Por lo tanto, podemos considerar que conocimiento y comunicación confluyen en la poesía de una manera muy relevante, lo cual se relaciona con las bases desde las que se potencia la educación social.

De manera personal definimos la poesía como la “Condensación artística del lenguaje que expresa un conocimiento construido”, es una definición profundamente personal que intenta responder a cuatro categorías: la forma (condensación del lenguaje), la función (expresar), el fondo (conocimiento construido que incluye emociones, sentimientos, pensamientos...) y la dimensión artística o estética de la poesía. Podemos considerar que no existe una definición de poesía y por ello adoptamos, tras un proceso de reflexión, la que consideramos más conveniente en base a lo que conocemos sobre ella.

### **2.3.2. Posibilidades didácticas de la poesía**

La poesía conlleva dos vertientes de actuación. Por un lado crea emoción en la lectura, produciendo un efecto receptivo de identificación, humor, desagrado... Los poemas intentan transmitir en su conjugación formal- temática, creando a través de las estructuras del lenguaje al mismo tiempo que con las estructuras significativas. Por otro lado el poema conlleva unos pensamientos, oraciones, unidades significativas que otorgan información sobre hechos, dispuesta a través de la conjugación estética.

Es por ello que el instrumento incluye la posibilidad de aunar bienestar, por el hecho de poder participar activamente de lo sugerido en el texto, con deseo de

conocimiento, ya que se produce el hecho inquietante de la experiencia poética, en el cual se aprende y se siente al mismo tiempo.

Poesía y educación. Muchas pueden ser las razones de esta simbiosis, absolutamente cercana y vivencial. Todas se resumen en una: que la palabra es lo más humanizante, y que la poesía es la elaboración humana en que de forma espontánea y también reflexiva más se hace presente el cuidado e interés por las palabras” (López, 2003: 13)

La base de la lírica es la palabra convertida en arte. Es la poeticidad aquello que convierte en arte el lenguaje convencional, la condensación del lenguaje, la búsqueda estética, lo que provoca efectos variados en el receptor. Por ello deberemos entender la poesía dentro del arte y por tanto de la educación artística.

La apuesta por la educación artística que viene produciéndose desde años atrás es otro de los puntos a considerar, ya que no podemos dejar a un lado la dimensión cultural, artística y literaria de la poesía. El género poético lírico supone un continuo en el desarrollo de la cultura occidental, los poetas de todas las épocas han transformado en poesía su sentir o su forma de ver el mundo. La cultura literaria presente en la poesía puede llevar al educando a una introducción en el mundo artístico y ello puede despertar la curiosidad en el sujeto.

La didáctica de la poesía dentro de la disciplina Didáctica de la Lengua y la Literatura, considera que la poesía proyecta aprendizajes que van más allá del área:

“Si no podemos dudar de la presencia del sentimiento, especialmente intenso, en el adolescente, tampoco caben sospechas sobre el efecto de determinados tipos de poemas; junto al interés didáctico de algunas estructuras literarias. [...] Favorecer *la intensidad de la experiencia poética* del adolescente ha de ser una de las consignas de los profesores de Lengua y Literatura. La actuación docente debe impulsar la poesía, canalizando el torrente emotivo del alumno” (Gómez Martín, 2002: 14)

La poesía se convierte, en nuestra investigación, en un instrumento de actuación en la realidad educativa. Lo hace bajo la justificación de los intelectuales y poetas, con el fin de servir a los fines de la educación social, la del bienestar en relación a la libertad compartida a partir del conocimiento y la comunicación.

Sánchez Vázquez apuesta por una estética de la participación que incluya la actuación del receptor en la obra, pudiendo influir además de en su significado, en su realidad material. Apuesta por la necesidad de rescatar la naturaleza creadora del hombre frente a la posible alienación de la sociedad capitalista actual (Sánchez, 2005). La denominación de la nueva estética nos parece profundamente acertada para la proyección de la literatura en la sociedad. Tomando los preceptos establecidos reformularemos esta *Estética de la participación* para su utilidad práctica dentro del campo educativo de la poesía con objetivos emocionales y sociales.

El texto poético constituye la base de la experiencia poética, el lenguaje ha sido dispuesto artísticamente para su lectura. En la recepción utilizamos como base ese texto, que se convierte en obra a través de las interpretaciones y lecturas que realicemos. Nuestra apuesta consiste en ampliar en gran medida las posibilidades de esa recepción. Ese espacio de tiempo en el que el texto se convierte en el eje angular alrededor del cual giran las apreciaciones de las diferentes individualidades presentes. La experiencia poética necesita tiempo, la sensibilidad estética necesita del ejercicio cognitivo y la disposición emocional. La construcción de conocimiento en relación a lo sugerido y plasmado es un proceso individual que se ve potenciado en la realización conjunta, a través del intercambio de apreciaciones ampliamos nuestra visión y nuestros pensamientos sobre el poema. Por todo ello, debe ser eje central la participación de los sujetos en el intercambio de pensamientos y en la construcción de conocimientos comunes.

“El poema es consecuencia del sentimiento del hombre. Acercarse a la poesía es entrar en el corazón del ser humano, conocer su sensibilidad. La relación con la poesía permite, también, avivar nuestros propios latidos emocionales, despertarlos, incluso creativamente, al calor de aquella” (Gómez Martín, 2002: 19)

Podemos comprobar cómo las posibilidades didácticas de la poesía se amplían todavía más en relación a la educación emocional, por ello pasamos a conocer el estado de la cuestión sobre poesía y educación emocional, en relación a la adolescencia.

## 2.4. Últimas investigaciones sobre educación emocional y poesía

Las investigaciones sobre el tema provienen de dos áreas de estudio: la psicología y la didáctica de la poesía.

Uno de los proyectos más importantes respecto al tema que nos ocupa es “Los fantasmas del deseo en la poesía de Luis Cernuda o cómo potenciar la educación emocio-afectivo-sexual de los adolescentes en la ESO” (Cantero, 2009). Dejando a un lado la dimensión afectivo sexual que no forma parte intencional del proyecto, el artículo es el documento que más se aproxima al propósito de nuestra investigación. Cantero lleva a cabo una propuesta didáctica que incluye dentro de sus objetivos desarrollar la dimensión emocional del adolescente, además de plantear la necesidad de vincular la poesía y las emociones.

¿Quién ha enseñado a nuestros estudiantes a reconocer las repercusiones vitales, emocionales y afectivas que los textos poéticos pueden tener en sus vidas? Inmersos en pleno proceso de “crisis” - me atrevería a decir de “metamorfosis” -, ¿quién les ha propuesto acercarse a la poesía con los ojos del sentimiento y del afecto y no con la visión utilitarista con la que están acostumbrados a ver todo lo que les rodea? [...] ¿cómo lograr que los alumnos de 4º de ESO puedan experimentar en sus vidas el goce de la lectura y el placer de la comprensión de los textos poéticos porque los contenidos en ellos expresados tienen una clara repercusión en sus vidas? (Cantero, 2009: 70)

La educación literaria viene fomentando durante los últimos años la investigación sobre las aplicaciones educativas de la literatura, profundizando en los diferentes aprendizajes sociales y emocionales que puede acarrear (Zayas, 2011), marco en el que también encuadramos nuestra investigación.

Desde la investigación especializada en Didáctica de la Lengua y la literatura se está potenciando la vinculación entre literatura y educación emocional. Principalmente se utiliza el género narrativo, la literatura infantil y juvenil en relación a las emociones y la formación (Leibbrandt, 2013). Por otro lado, desde esta área se comienza a vislumbrar la necesidad de incluir objetivos emocionales en la práctica

de la lectura, ya que de esta manera se producirán aprendizajes más significativos (Sanjuan, 2013).

Actualmente, la educación emocional ha comenzado a investigar las posibilidades de la poesía para la formación emocional. El grupo de investigación POCIÓN poesía i educación, de la Universidad de Barcelona, está investigando las aplicaciones de la poesía para la educación emocional y social. Recientemente Montse Chavinet, una de sus investigadoras realizó una conferencia sobre “El desarrollo de las competencias emocionales a través de la poesía contemporánea” dentro del marco de las jornadas sobre Educación emocional de la Universidad de Barcelona.

Una vez apreciado todo lo expuesto, considero de vital importancia comenzar a desarrollar programas a través de la poesía orientados al conocimiento emocional. Ello va a permitir a los sujetos descubrir las múltiples posibilidades que el conocimiento del arte y la expresión artística de sus emociones supone. La dimensión emocional del ser humano es una de las más difíciles de regular y educar por su carácter complejo, no solo en la adolescencia sino a lo largo de toda la vida. Dar nombre a estos sucesos internos, compararlos con los de los demás y tratar de comprenderlos es el primer paso para un conocimiento más profundo de nosotros mismos que nos permita tejer redes de resiliencia para el resto de la vida. La familiarización con la comunicación de lo que nos sucede por dentro va a suponer en el sujeto la posibilidad de exteriorizar aspectos de su relato íntimo y posiblemente desarrollar relaciones afectivas más sanas, ya que el autoconocimiento influye en las relaciones sociales y en el bienestar subjetivo de las personas.

Debido a la vinculación lógica de la poesía con los sentimientos y emociones humanas son múltiples las prácticas que llevan a cabo estos objetivos, pero no trascienden a los documentos o a internet. Somos conscientes de la naturalidad de unir educativamente, por sentido común, la poesía y las emociones, por ello procedemos a contrastar su utilidad educativa a través de los métodos científicos.

### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Objetivos**

Como se ha comentado en la introducción de este trabajo, el objetivo general de esta investigación de carácter cuasi experimental y exploratorio es diseñar e implementar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Esto implica una serie de objetivos más específicos que son:

- Realizar una búsqueda documental con el fin de organizar una taxonomía de las emociones más frecuentes manifiestas en la adolescencia.
- Realizar un corpus de poesías cuyos temas tengan que ver con las emociones catalogadas en la taxonomía de manera que sea vinculable con la educación emocional.
- Diseñar una secuencia didáctica que permita relacionar el corpus poético y las emociones en la adolescencia.
- Comprobar la incidencia de la secuencia didáctica en el desarrollo de la conciencia emocional de los participantes de las sesiones.

Como hemos explicado en el capítulo anterior, nuestro punto de partida ha sido el estado de la cuestión relativo al tratamiento que tiene actualmente la conciencia emocional dentro de las aulas de la educación secundaria. En la medida en que este es un aspecto importante para el desarrollo integral de los adolescentes y, de momento, recibe escasa atención, nuestro estudio pasa por comprobar hasta qué punto “La poesía es una herramienta útil para el desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia” en aulas de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. Esta pregunta se convierte en nuestra hipótesis de trabajo y condiciona la metodología seguida a lo largo del estudio, caracterizado por ser un estudio de tipo mixto, ya que, como explicaremos a continuación, es un diseño cuasi-experimental que se basa en datos cualitativos y realiza análisis interpretativo de los mismos (Nunan 1992:6).

### **3.2. Contexto de la intervención educativa y sujetos participantes**

El contexto de la intervención educativa viene determinado por la realización de las prácticas del Máster de Profesorado de Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, FP y EOI en el IES Ortega y Gasset, un instituto público de la Comunidad de Madrid situado en el distrito municipal de Moncloa.

La realización de las prácticas llevó consigo el conocimiento a fondo del centro, donde encontré un grupo de Diversificación curricular en el curso 3º ESO que cumplía con las características para realizar la intervención educativa. Por lo tanto el procedimiento de selección de sujetos o muestreo ha sido accidental, y su escaso grado de control podría denominar el diseño como pre-experimental.

El grupo en cuestión está compuesto por un total de 13 sujetos, cuatro chicas y nueve chicos, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 17 años. Se trata de una clase multicultural, ya que encontramos en ella una persona de etnia gitana, seis personas de origen latinoamericano y seis personas de origen español.

Todos los sujetos han repetido curso por lo menos en una ocasión, este hecho que consideramos tan integrado en nuestro sistema educativo supone una gran frustración para quien lo vive, ya que se siente menos que el resto de personas. Los profesores suelen formarse una idea de estos alumnos que repercute negativamente en su avance y la familia se siente decepcionada e incluso muchas veces no lo quiere asumir. Todo ello es procesado de manera negativa por el alumno y puede causar, poco a poco, el rechazo a la institución escolar, la cual le ha rechazado en primer lugar.

Si unimos el hecho de repetir al hecho de estar en el programa de Diversificación curricular, podemos considerar que estas “medidas de atención a la diversidad” son causa, en muchas ocasiones, del paulatino proceso de rechazo que viven algunos jóvenes. Este hecho es muy lógico si se considera racionalmente, ya que están fomentando las emociones de ira, miedo y tristeza en el alumno constantemente. Las emociones suponen un mecanismo biológico de adaptación al medio, que llevan a una respuesta por parte del individuo (Damasio, 2006), por lo tanto una persona que siente ira y miedo en el instituto va a tender a enfrentarse a él o a evitarlo. Las emociones negativas que el

instituto proyecta constantemente sobre ciertos jóvenes son una de las causas de su rechazo a la institución escolar.

Tales programas frecuentemente se convierten en un “pegote” no incardinado en la vida y dinámica educativa del centro escolar, contribuyendo a la segregación y a que sean percibidos por los estudiantes, profesores y familias como programas para los *malos* alumnos, para los *fracasados*. (González, 2006: 13)

Debido a que los sujetos son menores de edad realizamos una autorización en la que presentamos la investigación y pedimos la firma de los padres para permitir la participación de sus hijos en las sesiones. La autorización venía abalada por el centro de estudios y la profesora del ámbito sociolingüístico, y fue entregada a los sujetos de investigación el día en el que les presenté la investigación. En el momento de realización de la autorización considerábamos utilizar la técnica de la entrevista para recoger la información, como aparece en el Anexo 8.3., pero finalmente recurrimos al cuestionario por el límite de tiempo.

La intervención se decidió llevar a cabo durante los cinco últimos días del curso 2013-2014 dentro del horario lectivo del ámbito sociolingüístico y del ámbito científico técnico. Es necesario comentar que tuve una gran libertad de acción como investigadora, ya que tanto la dirección del IES Ortega y Gasset como las profesoras de diversificación pusieron una gran confianza en mí que me permitió actuar con gran autonomía. Esta confianza se deriva de que ya conocían mi forma de actuar como educadora, debido a las prácticas del Máster de profesorado que ya habían sido realizadas antes de llevar a cabo la intervención con 3º de Diversificación.

Debido a las características de la muestra, y como hemos señalado anteriormente, somos conscientes de las limitaciones del estudio debido a la imposibilidad de generalización a partir de una muestra tan pequeña, por ello consideramos el proyecto como un estudio piloto que busca explorar la incidencia de la poesía en la conciencia emocional de los sujetos que componen la muestra.

### 3.3. Fundamentación metodológica

El tipo de investigación que hemos propuesto podría enmarcarse dentro de lo que Nunan define como investigación sobre evaluación de programas (cf. Nunan 1992: 184 y ss) y que incluye el estudio sobre programas curriculares y el estudio sobre intervenciones educativas. Concretamente, se localizaría dentro de la 'evaluación de producto', según el modelo de Stufflebeam (Nunan 1992: 194), que trata de medir el logro alcanzado por un tipo de programa, en nuestro caso, tratamos de medir el logro alcanzado por una secuencia didáctica diseñada para un fin determinado.<sup>3</sup> Si bien Nunan recoge las reticencias que existen acerca de que este tipo de estudios pueda considerarse una investigación en sentido estricto, él mismo aporta diferentes razones para apoyar este tipo de investigaciones: según el autor, aunque es difícil asegurar la fiabilidad y la validez externa e interna de los estudios que se centran en casos únicos, defiende que cualquier estudio que plantee un interrogante, recoja datos intentado dar respuesta e interprete esos datos, puede ser una investigación (Nunan 1992:193). Con todo, la investigación sobre programas e intervenciones debe asegurar que (1) cubre las amenazas que puede presentar cualquier estudio en lo que se refiere a su validez interna (eventos ocurridos en el tiempo que dura la intervención, maduración de los sujetos, mortandad de la muestra, único test de medida, efectos que se producen en la medición de los datos), y (2) tiene en cuenta diferentes elementos que aseguran una correcta organización en el diseño (cf. Nunan 1992: 196) y que son los que explicamos con más detenimiento en los diferentes apartados de esta sección.

Por otra parte, en lo que se refiere a la metodología de la investigación propiamente dicha, dentro las limitaciones que impone la naturaleza de un trabajo fin de máster, la forma de evaluación de la práctica educativa sigue el modelo de una metodología cuasi experimental, esto es, modificando una variable independiente (VI) para conocer los efectos que produce en la variable dependiente dentro de un grupo único, aplicando un pretest y un postest (De Lara y Ballesteros,

---

<sup>3</sup> Según este autor, este modelo de evaluación tiene como objetivo recopilar datos y juicios de los resultados del programa y relacionarlos con los objetivos del mismo, el contexto del programa, el input y el proceso seguido para interpretar sus puntos fuertes. Los métodos utilizados suelen ser la recogida de valoraciones de los participantes a partir de unas categorías previamente establecidas e interpretarlas cuantitativa y cualitativamente. La relación de la evaluación con el proceso de cambio en el programa o el contexto suele tener que ver con la decisión de continuar, modificar, terminar o reorientar la actividad, así como presentar claramente un documento o informe de resultados.

2007). Aplicaremos una secuencia didáctica basada en la lectura y comentario de poesías de temas predeterminados (VI) para comprobar los efectos que produce sobre la conciencia emocional (VD) de los participantes dentro de un diseño de grupos no equivalentes.

Somos conscientes de las limitaciones que supone la ausencia de grupo control, propio de la metodología experimental, principalmente en cuanto a la ausencia de control sobre las variables extrañas. Podemos justificar la aceptación de la metodología cuasiexperimental en los contextos educativos debido a la imposibilidad de modificar la configuración de los grupos y a la dificultad de encontrar dos grupos que cumplan características similares.

La elección de la metodología cuasiexperimental como diseño para la investigación dentro de la Educación social se basa en las siguientes razones (cf. De Lara, Ballesteros, 2007: 160-164):

- Ausencia de un grupo con características semejantes dentro del Instituto seleccionado e imposibilidad del investigador de acceder a otros fuera del Instituto por la limitación temporal.
- Significatividad del método para el estudio de las influencias sociales complejas, los procesos y cambios educativos en situaciones reales.
- Posibilidad de comparación de datos que informe sobre la eficacia de la variable independiente en la variable dependiente, búsqueda de relaciones de causalidad vinculadas a la propuesta del investigador.
- Contraste científico de la hipótesis de investigación a partir del pretest y el postest.
- Posibilidad de poner a prueba la teoría elaborada en el marco teórico, otorgando información del estado previo y de las variaciones a partir de nuestro estudio.

### **3.3.1. La recogida y análisis de datos**

El diseño de nuestra investigación se organiza alrededor de dos fases bien diferenciadas. La primera, de carácter descriptivo documental, intenta cubrir los dos

primeros objetivos específicos propuestos: organizar una taxonomía de emociones y organizar un corpus de poesías que contengan como tema principal dichas emociones. La segunda, la investigación propiamente dicha, de carácter cuasi-experimental, se orienta al diseño e implementación de la secuencia didáctica en un grupo de alumnos de tercer curso de la ESO. Cada una de estas fases supone la elección de unos instrumentos de recogida y análisis de datos específicos (ver tabla 1), que describiremos con detalle en un apartado independiente dedicado a la descripción del diseño de la secuencia didáctica.

**Tabla 1. Estructura general de la investigación**

<b>Fase de la investigación</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento de recogida y análisis de datos</b>
1ª Fase Documental Descriptiva	a) Organizar una taxonomía de las emociones más frecuentes manifiestas en la adolescencia	Análisis documental sobre bibliografía especializada: Taxonomía de emociones
	b) Realizar un corpus de poesías	Análisis documental sobre obras literarias según criterios de búsqueda.
2º Fase Cuasi experimental	a) Diseñar secuencia didáctica (SD)	Observación: Acceso y estudio del contexto de intervención (3º ESO) Instrumentos y validación . La SD (actividades didácticas) . Cuestionario previo (piloto y definitivo)
	b) Implementar la SD	. Cuestionario pre . Material didáctico: Desarrollo de sesiones
	c) Valorar la incidencia de la SD	. Cuestionario post . Análisis cualitativo pre y post

### **3.3.2. La organización temporal del proyecto**

La investigación se ha desarrollado durante el curso 2013-2014. El tema del Trabajo fin de máster fue decidido durante los meses de noviembre y diciembre, tiempo en el que se desarrolló un breve marco teórico sobre el tema en cuestión. Durante los meses de enero y febrero se desarrolló el análisis documental sobre bibliografía especializada en emociones, y durante los meses de marzo y abril se realizó la selección poética en base a las emociones consideradas en el análisis documental. Durante este tiempo se consultó a profesores especializados en educación social, en psicología y en didáctica de la poesía para orientar el trabajo de la mejor manera posible.

La segunda fase de la investigación se produjo en el mes de mayo, cuando tuvimos acceso al contexto de intervención y realizamos la secuencia didáctica propiamente dicha. Durante el mes de mayo también se creó el cuestionario, que fue sometido a un estudio piloto con cuatro personas de la misma edad y corregido por la directora del Trabajo Fin de Máster.

La implementación de la secuencia didáctica se produjo durante los últimos días del curso escolar, desde el miércoles 11 de junio hasta el martes 17 y contó con un total de 13 horas. La valoración de la incidencia de la secuencia didáctica se produjo durante la semana posterior a la intervención, realizando el análisis de los datos obtenidos en el pretest y el postest.

Tabla 2. Organización temporal de la intervención

DÍA	TIEMPO DURACIÓN	TAREA
Martes 13 Mayo	1 hora	Explicación básica del proyecto y reparto de autorizaciones.
Martes 27 Mayo	1 hora	Realización pretest
Miércoles 11 Junio	2 horas	SD
Jueves 12 Junio	2 horas	SD
Viernes 13 junio	4 horas	SD
Lunes 16 junio	4 horas	SD
Martes 17 junio	2 horas	SD
	1 hora	Realización postest

La redacción del trabajo se produjo durante la última semana de junio y la primera semana de julio, aprovechando la cercanía con la realización de la intervención. Tras la corrección de la directora del TFM, se realizaron las mejoras necesarias durante el mes de agosto y se presentó para la revisión final del trabajo.

Es necesario destacar que desde la elección del tema en noviembre, la investigación ha supuesto una constante que ha ido avanzando gracias al esfuerzo y el interés puesto en ella, y a las tutorías realizadas con Isabel García Parejo que han servido para comprender la lógica de la investigación educativa. La investigación se ha producido de manera paralela a la realización del MUEA en Educación social, del Máster de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y EOI y del segundo curso del segundo ciclo de Teoría de la literatura y literatura comparada. La simultaneidad de los tres estudios ha servido para producir una investigación de carácter interdisciplinar que no hubiese sido posible sin los aprendizajes conseguidos en las tres titulaciones durante este curso.

#### **3.4. El diseño y evaluación de la implementación de la secuencia didáctica (SD) para el desarrollo de la conciencia emocional**

Como hemos explicado a lo largo de este capítulo, la organización de esta secuencia didáctica requiere, en una primera fase, (1) definir el concepto de 'emoción' y una taxonomía de emociones que se presentarán en las sesiones propuestas, y (2) seleccionar un conjunto de poemas que muestren esas emociones de la manera más transparente posible para un lector adolescente. En una segunda fase, supone organizar la secuencia de actividades que permitan desarrollar y evaluar los resultados de aprendizaje relativos a conciencia emocional de los sujetos que participen en la implementación de dicha SD. En los siguientes apartados explicamos los criterios seguidos para elaborar estos dos corpus, base de las actividades de la SD, los criterios de diseño de la SD y los instrumentos de recogida y análisis de datos para evaluar los resultados de la práctica entre los sujetos participantes.

### 3.4.1. Primera fase: Organización de corpus

#### 3.4.1.1. Taxonomía de emociones

Como se ha explicado en la introducción dedicada al marco teórico, hemos definido emoción como “Reacción neurofisiológica de excitación o perturbación ante acontecimientos externos o internos con carácter adaptativo al medio” y hemos equiparado la definición de emoción secundaria a la de sentimiento.

Para realizar el corpus poético en primer lugar hemos tenido en cuenta las emociones consideradas como básicas o primarias: miedo, *alegría*, *tristeza*, *ira*, *sorpresa* y *asco*. Todas estas emociones serán tratadas en el apartado de educación emocional de la secuencia didáctica durante las dos primeras sesiones, pero hemos considerado necesario omitir la *sorpresa* y el *asco* para el corpus poético. La razón principal es que no encontramos sentido a plantear estas dos emociones básicas a través de textos poéticos, por lo que las hemos omitido en pos de ciertas emociones secundarias. *El miedo, la tristeza, la ira y la alegría* (que hemos denominado felicidad) sí constituyen parte del corpus poético por su relevancia en el día a día del adolescente.

En segundo lugar hemos considerado la inclusión de sentimientos o emociones secundarias por su relevancia respecto a la conciencia emocional y a su preeminencia en la adolescencia. Los sentimientos seleccionados han sido: *amor, amistad, hastío vital, dolor, pena, soledad, odio, angustia y desamor*.

El tercer criterio para realizar el corpus está relacionado con las metas concretas de la dimensión preventiva de la educación social, a partir de ellas hemos seleccionado emociones cuyo conocimiento puede ser útil para la persona:

- Emociones y sentimientos que nos vinculan con los otros, enfocados a la mejora de las relaciones interpersonales y sociales [amor, deseo, afecto, enamoramiento, amistad, felicidad]
- Emociones que suponen un descontento indeterminado hacia la realidad de la vida, enfocadas a la prevención de problemas de depresión y agresividad. [Hastío vital, dolor, pena, tristeza, soledad, odio, ira, rabia, angustia, miedo, desamor]

Lo que se pretende con la inclusión de tantas emociones como materia de las sesiones es poder generar un polen de ideas sobre la diversidad de nombres que otorgamos a lo que sentimos. Nos acercaremos a bastantes sentimientos con menos profundidad en lugar de seleccionar unos pocos y trabajar minuciosamente sobre ellos. Preferimos esta manera de proceder para procurar dar herramientas de acercamiento a los diferentes estados y a la variedad de intereses que pueden existir dentro del grupo.

La taxonomía de emociones resultante del análisis documental y que consideramos relevantes para la adolescencia se compone por las siguientes emociones y sentimientos es la siguiente: Amor, deseo, enamoramiento, afecto, amistad, felicidad, soledad, desamor, hastío vital, dolor, pena, angustia, odio, ira, rabia, angustia, miedo y tristeza.

De cara a la intervención me encuentro con una pregunta fundamental: ¿Cómo comenzar a hablar de emociones sin contextualizarlas dentro del ser humano? Además, me planteo un dilema como investigadora y educadora: ¿Cómo definir o transmitir el concepto de emoción si la literatura científica no es capaz de hacerlo?<sup>4</sup>

Ante estas preguntas que surgen en el desarrollo de la investigación respondo con la realización de una síntesis esquemática del ser humano de elaboración personal, en la que aparecen las dimensiones básicas del ser humano [Anexo 8.4], incluyendo la dimensión emocional que constituye el objeto de estudio fundamental de la investigación. Esta síntesis esquemática debe entenderse como un recurso didáctico que responde a la necesidad de orientar a los adolescentes en el conocimiento de su yo, y de ubicar las emociones dentro de las personas. Soy consciente de que este documento es incompleto y falible, pero responde a la necesidad de dar cuenta, para su disposición educativa, de las dimensiones básicas con las que convivimos todos los días, todos los seres humanos.

A continuación ofrecemos una breve explicación sobre la forma de entender el esquema:

---

<sup>4</sup> Remitimos a Martínez, Páez y Ramos, 2006, comentado en el apartado del marco teórico 2.2.2.Emociones.

En primer lugar diferenciamos entre dos dimensiones básicas, el yo y todo lo demás. Entre estas dos dimensiones existe una tensión psicosocial constante, ya que el individuo se encuentra constantemente en interacción con otros seres humanos.

Dentro del yo se produce fundamentalmente la dimensión del sentir y del pensar, completamente relacionadas como mecanismo biológico de adaptación al medio. Estas dimensiones poseen un lenguaje neurofisiológico que debe ser exteriorizado a través del lenguaje convencional, lo cual produce la dimensión del comunicar. En la interacción del yo con todo lo demás encontramos, además de comunicar, la dimensión de actuar. La diferenciación entre las dimensiones internas ( pensar y sentir) y las dimensiones que entran en relación con los otros ( comunicar y actuar) decidimos realizarla para que los alumnos puedan comprobar cómo las manifestaciones que realizamos ante el exterior no coinciden exactamente con lo que sucede en el interior de una persona. Explicamos para ello que las personas necesitamos comunicarnos porque somos seres sociales y vulnerables individualmente. Es importante concebir la diferencia entre los hechos que se están produciendo interiormente y las diferentes maneras que tenemos de exteriorizarlo

La dimensión del pensar la explicamos en base a la razón que es la cualidad fundamental del ser humano: “La razón es nuestra entidad diferenciadora. La razón no constituye una sobreposición pasiva al ser humano, está biológicamente en él y tiene una esencialidad activa; a su hacer lo llamamos pensamiento” (González, 2008:1). El ser humano es pensante y por lo tanto significa constantemente aquello que va conociendo a la largo de la vida: objeto de su conocimiento también será la dimensión del sentir que evoca las emociones y los sentimientos, las sensaciones que suponen una alteración del organismo. Se constituyen a través del pensar, que las procesa y orienta en sus manifestaciones y significados. Aquí encontramos miedo, alegría, ira, dolor, sorpresa, pena, afecto, amor, enamoramiento, melancolía, nostalgia, tristeza....

La construcción de significados que se lleva a cabo con el órgano del cerebro necesita ser comunicada para ser menos falible e incompleta (González, 2008) Por ello, comunicar a través del lenguaje convencional supone la liberación del yo. Todos los días hablamos, escuchamos, leemos y escribimos. El uso del lenguaje

es constante para la conformación de relaciones interpersonales y vínculos afectivos. El lenguaje nos permite acceder a los diferentes conocimientos y transmitir aquello que conforma nuestro interior.

Por otro lado resaltamos la importancia de los instintos, que constituyen el día a día del ser en cuanto a la necesidad fisiológica de su cumplimiento.

Finalmente concebimos la alteridad como la condición de ser otro (González, 2008), de ponerse en el lugar del otro completamente en las relaciones interpersonales. Este ejercicio, también llamado empatía, es el que va a permitir hacer más llevadera la tensión entre el sujeto psicológico y el sujeto social. Hablamos de concebir al otro con tanta complejidad como nos concebimos a nosotros mismos, y actuar en consecuencia.

Una vez explicado el recurso didáctico que utilizamos en primer lugar durante la intervención, pasamos a explicitar el desarrollo del corpus de poesías.

#### **3.4.1.2. Corpus de poesías**

La selección poética se realiza en función de las emociones y sentimientos seleccionados en el apartado anterior, pero la selección de autores se halla determinada por los conocimientos e intereses de la investigadora. La cantidad de poemas escritos es inmensa, por lo que se realizaron lecturas de poemarios de los poetas sobre los que se tenía algún tipo de conocimiento, bien por haber sido estudiados en la licenciatura de Filología Hispánica o bien por haber sido conocidos en el segundo ciclo de Teoría de la literatura y literatura comparada. De esta manera las posibilidades de mis comentarios sobre los poemas eran mayores que si hubiera seleccionado autores que no conociera. La mayoría de autores seleccionados son españoles, contamos con tres poetas latinoamericanos contemporáneos, un autor del Imperio Romano y un poeta francés del siglo XIX.

Para la realización del corpus poético se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ La vinculación de las poesías con las emociones bajo las que se disponen, como portadoras de ideas claves de causa, consecuencia o experimentación de las emociones o sentimientos.
- ✓ Las posibilidades didácticas del poema en relación con el tema de la SD.

- ✓ La adaptación del vocabulario y el contenido al desarrollo psicológico y académico de los sujetos adolescentes (15-17 años) para facilitar la comprensión o la significación de las palabras.
- ✓ La capacidad expresiva y la *poeticidad* presente en el poema.

En base a estos criterios y a los conocimientos que poseo sobre poesía se ha realizado el siguiente corpus de autores y poesías (véase tabla 3) que está pensado para el contexto concreto de intervención.

Tabla 3. Corpus de autores y poesías [Anexo 8.5]

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	AUTORES	POEMAS
DESEO	Luis Cernuda	<i>“Música Cautiva”</i> <i>“He venido para ver”</i>
AMOR Y ENAMORAMIENTO	Luis Cernuda	<i>“Si el hombre pudiera decir”</i>
	Catulo	<i>“Vivamos lesbia mia...”</i>
DESAMOR Y SOLEDAD	Pablo Neruda	XX
	Luis Cernuda	<i>“Soliloquio del farero”</i>
APECTO Y AMISTAD	Miguel Hernández	<i>“Elegía a Ramón Sijé”</i>
HASTÍO VITAL, ABURRIMIENTO, TEDIO	Charles Baudelaire	<i>“Al lector”</i>
	Luis Cernuda	<i>“Estoy cansado”</i>
DOLOR Y PENA	César Vallejo	<i>“Los heraldos negros”</i>
	Antonio Machado	<i>“Era una tarde cenicienta y mustia...”</i>
ODIO, IRA, RABIA	Dámaso Alonso	<i>“Insomnio”</i>
	Blas de Otero	<i>“Hombre”</i>
ANGUSTIA Y MIEDO	Alejandra Pizarnik	<i>“Mucho más allá”</i>
FELICIDAD Y TRISTEZA	Jaime Gil de Biedma	<i>“Noches del mes de junio”</i>
		<i>“Resolución”</i>

### **3.4.2. Segunda fase: Diseño y evaluación de la práctica**

La segunda fase de la investigación es de carácter cuasi experimental y tiene un doble objetivo: por un lado, diseñar e implementar la SD que permita relacionar el corpus poético y las emociones en la adolescencia; por otro, comprobar la incidencia de la secuencia didáctica en el desarrollo de la conciencia emocional de los participantes de las sesiones, comprobando la incidencia en la forma de verbalizar las emociones. De esta manera, se cubren diferentes objetivos de naturaleza conceptual y procedimental, además de la actitudinal, de los ámbitos de la educación emocional y literaria que favorecen, fundamentalmente, el desarrollo de la conciencia emocional, pero también el desarrollo de la competencia lingüística, ya que nos centramos en la evaluación de la verbalización de las emociones. De igual manera, se favorece el desarrollo de la educación literaria porque los participantes en la SD van a conocer diferentes aspectos del lenguaje poético y de los autores que lo han explorado para expresar sus sentimientos.

Para el diseño general de la secuencia didáctica partimos de la definición de “secuencia didáctica” que ha sido utilizado y desarrollado por autores como Nemirovsky (1999), García Parejo (2007, 2011) y el Grupo Didactext (2006), entre otros: un proceso que integra actividades en torno a un tema central. Estas actividades están vinculadas de manera coherente gracias a ese tema que las une y se suceden en el tiempo de manera progresiva. En este estudio, el eje que vertebra la secuencia didáctica son las emociones y van a ser exploradas a través de la poesía.

#### **3.4.2.1. Diseño de la secuencia didáctica**

El diseño completo de la SD se ha organizado tal como se explicita en la tabla número 4:

##### **SD: Las emociones a través de la poesía**

Destinatarios: alumnado 2º ciclo de ESO

Tiempo 13 sesiones de 50'

Objetivo general: Desarrollar la conciencia emocional a través de la poesía

Tabla 4. La secuencia didáctica

Bloque	Categoría presentada	Objetivos y actividades
<i>Educación emocional</i> 3 sesiones	. Las emociones dentro de las competencias básicas del ser humano	OBJETIVO: Ubicar las emociones dentro del ser humano Actividad 1. En grupos Comentar frase Aristóteles y realizar un esquema de las dimensiones básicas del ser humano, siguiendo el ejemplo propuesto.
	. Función de las emociones	OBJETIVO: Entender la función de las emociones Actividad 2. En grupos Comentar el concepto de emoción y las emociones básicas.
	. Causas y consecuencias de las emociones	OBJETIVO: Identificar causas y consecuencias de las emociones básicas Actividad 3. En grupos Escribir en un folio las causas y consecuencias de las emociones para después comentarlas a otro grupo.
<i>Educación emocional</i> <i>Educación lingüística</i> 1 sesión	. Los nombres de las emociones	OBJETIVO: Comprobar la variedad de nombres que se otorgan a las emociones y sentimientos. Actividad 4. En grupos Cada grupo debe escribir en un folio todos los nombres que se refieran a emociones y sentimientos que conozcan. Después se ponen en común y se valoran
<i>Educación artística</i> 1 sesión	. El arte y la poesía	OBJETIVO: Contactar con el mundo del arte e introducción a la poesía Actividad 5  Se proyectan cuadros famosos y se comentan las emociones y sentimientos que transmite. Después se vincula la poesía con el arte en general.
<i>Educación emocional y educación literaria</i> 7 sesiones	El deseo y el enamoramiento	OBJETIVO: Reflexionar sobre el deseo y el enamoramiento Actividad 6 Lectura de "Música cautiva" y "he venido para ver" de Luis Cernuda para enfrentar los conceptos de realidad y deseo Actividad 7 Lectura de "Vivamos, lesbia mía..." de Catulo para reflexionar sobre el enamoramiento correspondido.
	El desamor y la soledad	OBJETIVO: Reflexionar sobre el desamor y la soledad Actividad 8 Lectura de "XX" de Pablo Neruda para valorar los sentimientos asociados al desamor Actividad 9

		Lectura de un fragmento de “Soliloquio del farero” para reflexionar sobre la soledad como hecho constitutivo de la persona individual y buscar sus aspectos positivos.
	La amistad y el afecto	OBJETIVO: Valorar la importancia de las relaciones afectivas de amistad en la vida. Actividad 10 Lectura de “Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández para conocer la expresión poética y la exaltación del afecto amistoso
	Hastío vital y aburrimiento	OBJETIVO: Identificar los procesos de tedio, apatía y hastío vital propios de la existencia. Actividad 11 Lectura de “Estoy Cansado” de Luis Cernuda para relacionar las apreciaciones del autor con la realidad de los participantes.
	Felicidad y tristeza	OBJETIVO: Plantear la dialéctica entre la felicidad y la tristeza. Actividad 12: Lectura de “Noches del mes de junio” de Gil de Biedma, para identificar los sentimientos planteados y relacionarlos con la realidad de los participantes. Actividad 13: Lectura de “Resolución de ser feliz” de Gil de Biedma, para explicitar la convivencia de ambas emociones.
	Angustia y miedo	OBJETIVO: Reflexionar sobre los procesos de angustia vital y miedo, propios de la constante adaptación al medio. Actividad 14: Lectura y comentario de “Mucho más allá” de Alejandra Pizarnik, donde se percibe la ansiedad y la incertidumbre a través de la forma poética.
	Odio y amor	OBJETIVO: Relacionar la expresión poética de la ira con la expresión del amor infinito al ser humano. Lectura y relación de “Hombre” de Blas de Otero y “Si el hombre pudiera decir” de Luis Cernuda.
<i>Sesión final</i> 1 sesión	Valoración de la experiencia	Lectura poética de propia creación, de un poema elegido o de una canción relevante para los sujetos. Proyección de metas futuras y evaluación conjunta de la experiencia

La intervención propuesta a través de esta SD se lleva a cabo durante los cinco últimos días de curso, del 11 al 17 de junio. Las sesiones se realizan en horario lectivo durante las clases del Ámbito sociolingüístico y del Ámbito tecnológico científico. Toda la intervención tiene una duración total de 17 horas, 13 de las cuales se dedican a la secuencia didáctica, 2 a la realización del pretest y el postest (27 de mayo y 17 de junio) y una sesión previa que se dedica a la presentación general del proyecto (20 de mayo). Para realizar un programa de educación emocional, diseñamos las primeras sesiones para presentar el concepto de emoción, sus clases, la conciencia emocional y la proyección de las emociones de los demás (Pascual, 2001). Es en un segundo momento cuando nos centramos en el ámbito de la educación literaria y el trabajo directo con los textos poéticos

Como se puede observar en el esquema de la SD, nuestro papel como monitora dentro de ella, combina sesiones en las que debemos incluir partes de carácter magistral para presentar conceptos fundamentales, con otras de carácter cooperativo en las que predomina el trabajo y la discusión en grupo, caracterizado todo ello por:

- 1- Exposición de contenidos, implicación y participación a través del interrogante didáctico.
- 2- Diálogo constructivo común. Actuación del educador como guía, como orientador de los intereses de los participantes sobre los temas propuestos. Constituirá la base de la intervención ya que es necesario que se expresen y comuniquen libremente.
- 3- Actividades por parejas o grupales para cumplir retos, que motiven a un tipo de aprendizaje más activo.
- 4- Retos individuales como la escritura, la lectura y la interpretación de poesía y de las emociones, tanto propias como ajenas.

En cuanto a la forma de trabajar con los poemas detallamos a continuación la dinámica que seguimos:

- 1º Se plantea la pregunta ¿Qué es emoción seleccionada? Para que los alumnos comuniquen sus conocimientos previos sobre la emoción
- 2º Lectura completa del poema

- 3º Se pregunta por las primeras impresiones
- 4º El dinamizador relaciona estas primeras impresiones con el conocimiento sobre la emoción planteada dentro del diálogo común.
- 5º Se vuelve a leer por estrofas, preguntando por las impresiones concretas de cada una y deteniéndose en aquellas que más impacten o gusten a los participantes.
- 6º Se vuelve a leer el poema completo y se pregunta por las conclusiones de la emoción planteada en relación al poema. Si el tiempo es escaso puede no volverse a leer el poema y realizar directamente los comentarios grupales a modo de conclusión.

Cada poema posee unas particularidades concretas y supone comentarios y valoraciones diferentes para cada sujeto, por ello planteamos esta dinámica de carácter general, que será especificada y adaptada según la situación concreta de su lectura, en base a las reacciones de los participantes.

El contenido del poema puede llegar a poner nombre a situaciones, sentimientos, experiencias y emociones concretas, si somos capaces como dinamizadores de establecer esos nexos entre realidad y poesía. En las sesiones buscamos principalmente fomentar dos capacidades: la sensibilidad estética y el razonamiento, a través del diálogo común.

#### **3.4.2.2. Instrumento de recogida de datos**

Para poder valorar la incidencia de la práctica de esta SD hemos optado por recoger información procedente de los sujetos antes y después de la intervención. Esta información se completa con el registro de datos procedente de la observación de la investigadora como participante dentro del contexto de la práctica educativa, así como de las grabaciones realizadas durante las sesiones de la SD. Sin embargo, una vez más, la naturaleza de este tipo de trabajo impone elegir un tipo de recogida de datos. Así, hemos elegido el instrumento del cuestionario [ver anexo 8.1], ya que consideramos más interesante el lenguaje escrito que el lenguaje oral para analizar la conciencia emocional. Para la elección de las preguntas proyectamos los objetivos e intereses del estudio. Así, organizamos el mismo alrededor de un total de seis preguntas que se articulan en dos bloques de

contenido. El primero intenta recoger información relativa al desarrollo de la conciencia emocional y el segundo busca valorar la relevancia y utilidad de la secuencia didáctica planteada.

En lo que se refiere al tipo de preguntas que hemos elegido para diseñar el cuestionario, hacemos uso de preguntas cerradas: en el pretest aparece una pregunta de sí y no, mientras que en el posttest se pide valorar dos ítems sobre la escala ordinal 1-10. Seleccionamos, en su mayoría, preguntas abiertas para permitir más libertad en las respuestas de los sujetos y para obtener más cantidad de información sobre el tema (De Lara y Ballesteros, 2007).

Según la función que desempeñan seleccionamos preguntas básicas, relacionadas directamente con el tema de investigación, preguntas batería, que busca información más completa a cerca del tema. (De Lara y Ballesteros, 2007) Dentro de la división de Balcells (1994) para disponer el orden de las preguntas seleccionamos la técnica de la concentración, partiendo de preguntas más generales hacia los temas específicos (De Lara, Ballesteros, 2007)

Tras la elaboración del primer borrador del cuestionario se somete a un estudio piloto con cuatro alumnos de la misma edad para comprobar su reacción a las preguntas y conocer las dificultades que pueda plantear. Tras las aportaciones de estos alumnos se reelabora el cuestionario para su aplicación en el grupo de investigación.

Para la realización del posttest se mantienen las tres primeras preguntas con el fin de contrastarlas con el pretest. La pregunta número cuatro cuestiona sobre el aprendizaje en las sesiones en lugar de sobre el aprendizaje en el instituto. En la pregunta número cinco cambiamos el poema a analizar y la número seis cuestiona sobre la valoración de las sesiones en lugar de preguntar por las expectativas. Se añade además una pregunta de escala numérica para conocer la satisfacción general y la percepción sobre la utilidad de los contenidos para la vida<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La pregunta que añadimos en el posttest sobre satisfacción y utilidad de los contenidos para la vida vienen motivadas por el encuadre de la investigación dentro de la dimensión preventiva de la Educación social. En primer lugar procuramos comprobar el nivel de bienestar producido en las sesiones y en la segunda la percepción sobre la proyección de los contenidos para la vida, lo cual es un objetivo clave de los programas educativos sociales.

Los cuestionarios resultantes están profundamente adaptados a los objetivos de nuestra investigación particular. Este hecho posee límites claros ya que no ha podido ser validado por especialistas ni responde a un modelo determinado. Ello afecta a la validez y fiabilidad de los resultados extraídos, pero va a permitir realizar una comparación de datos antes y después de las sesiones en base a los intereses de nuestra investigación.

### 3.4.2.3. El análisis de contenido

Los datos extraídos tras la aplicación del cuestionario van a ser analizados a través de la técnica del análisis de contenido, esto es, atendiendo al significado conceptual que ha orientado la organización de la pregunta con vistas a orientar una respuesta determinada dentro del mismo campo conceptual. Es decir, la naturaleza de las preguntas determina el modo de análisis de las mismas. Así, si buscamos que los sujetos definan 'emoción', nosotros procedemos en primer lugar a definir por rasgos de contenido ese concepto

*Reacción neurofisiológica de excitación o perturbación ante acontecimientos externos o internos con carácter adaptativo al medio*

Al descomponer por rasgos semánticos del concepto, encontramos una serie de elementos de contenido que vamos a buscar en las definiciones de los sujetos para valorar la medida en que se acercan al conjunto de rasgos propuestos:

Por ejemplo, el sujeto número 7 ofrece en el postest la siguiente definición sobre emoción:

Una *reacción* que puede expresar sentimientos *negativos o positivos ante lo de fuera y lo de dentro.*

Esta definición particular contiene el sema de *reacción*, el de *excitación o perturbación* y el de *acontecimientos externos o internos*, es decir, contiene tres de los cinco semas propuestos en la definición académica.

De esta manera procedemos con el análisis de todas las preguntas de representación de significado. Para ello, en primer lugar, determinamos el objetivo de cada pregunta para después establecer el tipo de análisis de contenido que se utilizará para cada una, siguiendo en la clasificación a Grawitz ( 1996) que los determina en función del objetivo de la pregunta y del tipo de técnica que se emplea (De Lara y Ballesteros, 2007).

Para poder comparar datos, buscamos también un estudio básico cuantitativo, de manera que el cuestionario en su conjunto queda analizado de la siguiente manera:

Tabla 5. Organización del análisis de contenido

Tipo de Pregunta	Análisis de la información	
	PRETEST	POSTEST
1- Abierta (categorización)	Representación significado poesía	Representación significado poesía
	Análisis cualitativo: presencia o ausencia de los rasgos semánticos establecidos	
2- Abierta (categorización)	Representación significado emociones	Representación significado emociones
	Análisis cualitativo: presencia o ausencia de los rasgos semánticos establecidos	
3- Abierta (frecuencia)	Representación emociones conocidas.	Representación emociones conocidas.
	Análisis cuantitativo: frecuencia en la aparición de términos	
4- A)Cerrada (escala nominal SI/NO) B)Abierta (categorización)	Percepción del aprendizaje en el instituto sobre emociones	Percepción del aprendizaje en las sesiones sobre emociones
	A) Análisis cuantitativo: frecuencia en sí o no B) Análisis de exploración	

5- Abierta	Reconocimiento emociones en poema	Reconocimiento emociones en poema
	Análisis cualitativo: aparición o no de emociones determinadas	
6- Abierta (categorización)	Expectativas sesiones	Valoración sesiones
	Análisis de exploración	
7- A) Cerrada (Escala ordinal, 1-10)	-	Satisfacción/Utilidad
B) Abierta (categorización)	-	A) Análisis cuantitativo B) Análisis de exploración

Las preguntas que servirán para realizar el contraste entre los resultados del pretest y el postest en función del desarrollo de la conciencia emocional son:

- 2. Representación del significado de las emociones
- 3. Enumeración de las emociones conocidas

Las preguntas que se utilizarán para valorar la relevancia y aplicación de la secuencia didáctica son:

- 1. Representación del significado de poesía
- 4. Valoración del aprendizaje sobre emociones en el instituto y en las sesiones.
- 6. Expectativas previas y comentarios finales
- 7. Satisfacción en las sesiones y utilidad de los contenidos.

La información del pretest y del postest será complementada con la observación participante para valorar la aplicación de la secuencia didáctica, por considerar que el análisis se verá enriquecido de esta manera<sup>6</sup>.

En el capítulo siguiente, recogemos y analizamos los resultados más relevantes del cuestionario en lo que se refiere a la incidencia de la SD sobre la conciencia emocional de los alumnos que participaron en la experiencia y su valoración sobre la práctica.

<sup>6</sup> La pregunta número 5 se desestima para el análisis debido a su escasa utilidad para el mismo. La justificación de su aparición en el cuestionario viene dada por la necesidad de comprobar los conocimientos previos sobre el tema y la relación que establecen los sujetos con los textos poéticos.

## **4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Para analizar los resultados de la intervención tomamos los datos procedentes de los 13 sujetos participantes al comienzo de la práctica, si bien hay que señalar que no se ha podido controlar la permanencia de todos ellos a lo largo de la misma: cinco de los trece sujetos solamente asistieron a cuatro de las trece sesiones. Sin embargo, consideramos que los datos que se derivan del cuestionario inicial son relevantes para este trabajo, ya que permiten recoger información sobre conocimientos relativos a poesía y emociones, por eso incluimos en el análisis a los 13 sujetos. Ahora bien, la mayoría de preguntas se van a comparar a partir de los ocho sujetos válidos.

En lo que se refiere a la forma de presentar los datos, ya que son pocos, hemos decidido transcribir literalmente las respuestas de los sujetos para que los lectores del estudio puedan valorar las diferentes representaciones que tienen estos sobre los dos conceptos fundamentales que se analizan ‘emoción’ y ‘poesía’.

En este capítulo, además de presentar los datos relativos a la posible influencia de la secuencia didáctica en la conciencia emocional de los sujetos participantes, analizaremos también la valoración que hacen estos sobre la relevancia y aplicación de la secuencia didáctica y contrastamos estos resultados con nuestra valoración realizada como observadora implicada en el desarrollo de la práctica.

### **4.1. La incidencia de la SD en el desarrollo de la conciencia emocional**

Vamos a mostrar y analizar los datos sobre el desarrollo de la conciencia emocional que aparecen en los cuestionarios realizados. Concretamente lo analizaremos en relación a la representación del significado de emociones y a la cantidad y calidad de las emociones nombradas.

#### **4.1.1. Representaciones de los sujetos a propósito del concepto de ‘emoción’**

Como se ha explicado en el apartado de metodología, se pidió a los alumnos que escribieran que era para ellos la palabra emoción. Para el análisis, se comparó esa definición con la que nosotros proponíamos, una vez descompuesta en unidades

de significado más pequeño y obviando el carácter adaptativo al medio para valorar las respuestas de los participantes:

**Reacción:** neurofisiológica (organismo) de excitación o perturbación (emociones positivas y negativas) **Ante acontecimientos externos o internos:**

Como se puede observar en la tabla número 6, los significados aportados por los sujetos se refieren a una definición personal que aglutina sus conocimientos sobre el tema. En el pretest encontramos variedad de significados previos que hemos categorizado de la siguiente manera:

- **Personalidad:** sujeto 9 y sujeto 11
- **Estado de ánimo:** sujeto 3
- **Sentimiento:** sujeto 1
- **Sentimiento y expresión:** sujeto 4 y sujeto 7
- **Sentimiento y estímulo:** sujeto 8
- **Situación:** sujeto 13

Tabla 6. Representación del significado de emociones (Pregunta 2)

¿Qué son para ti las emociones?		
	PRETEST	POSTEST
Sujeto 1	Lo que nosotros sentimos en ciertos momentos.	Una reacción del organismo hacia ciertas sensaciones como pena por la pérdida de alguien.
Sujeto 3	Los distintos estados de ánimo que solemos tener las personas.	Una reacción que sentimos todas las personas. Provocado por cosas que suceden dentro de nosotros y fuera. Pueden tener aspectos negativos y positivos.
Sujeto 4	Lo que una persona siente y lo expresa.	Una reacción del organismo hacia alguien, como el amor, la tristeza, etc...
Sujeto 7	Un tipo de sentimiento que expresas de forma natural	Una reacción que puede expresar sentimientos negativos o positivos ante lo de fuera y lo de dentro.
Sujeto 8	Son como estímulos que sentimos al ver o realizar algo, por ejemplo al ver una película puedes sentir miedo, tristeza, alegría etc.	Una reacción del organismo ante unos hechos externos o internos y puede ser bueno o malo, depende de la situación o con quien estás.

Sujeto 9	Son lo que nos hace diferenciarnos unos de otros por la <b>forma de pensar o de actuar</b> , cada emoción representa una parte de nuestra vida y gracias a ella se podrá saber cómo será cada persona en un futuro.	Como te puedes <b>expresar</b> <b>hacia el exterior con estas personas.</b>
Sujeto 11	Una <b>forma de personalidad</b> , porque casi siempre tienes las mismas.	Lo que <b>sientes</b> cuando <b>expresas físicamente</b> y te marca más que un sentimiento.
Sujeto 13	<b>Situaciones</b> tanto alegres como tristes, que hacen que mi corazón se acelere y de que mis ojos broten lágrimas, según de qué forma te llegue esa emoción, <b>de alegría o tristeza.</b>	Una <b>reacción</b> de <b>sentimientos</b> muy profundos. Que <b>nuestro cuerpo</b> reacciona de tal manera como <b>si estamos tristes o alegres.</b> Hace que mi corazón se acelere y que de mis ojos broten lágrimas.

Podemos observar que en las respuestas dadas por los alumnos antes de la intervención no aparece ninguno de los rasgos semánticos propuestos en nuestra definición. Tras las sesiones de educación emocional, podemos comprobar qué rasgos y de qué manera aparecen en la definición posterior de estos mismos alumnos:

- **Reacción:** seis de los ocho participantes comienzan el significado con esta palabra. Los otros dos participantes en el pretest determinaron las emociones dentro de la categoría “personalidad”, en el postest han evolucionado a considerarlo como sentimiento en el caso del sujeto 11 y como una forma de expresión en el caso del sujeto 9.
- **El organismo:** Cinco de los ocho sujetos se refieren a la dimensión corporal de la emoción
- **Emociones positivas y negativas:** cuatro de los ocho sujetos hacen referencia a esta categoría dentro de la definición.
- **Ante sucesos externos o internos:** tres de los ocho sujetos hacen referencia a esta categoría. Tres de los ocho sujetos se refieren a la vinculación socioemocional al hacer referencia a las emociones en relación a los demás.

Podemos considerar que la definición aportada por cada sujeto después de la intervención se acerca más al concepto académico de ‘emoción’ que la que tenían antes de la intervención.

La representación, o imagen mental, que los participantes tenían del concepto de emoción es la del sentir en cuatro de los casos (s.1, s.4, s.7, s.8), la de

personalidad en dos casos ( s.9 y s.11), y la situación (s.13) o estado de ánimo (s.3) . Esta imagen mental se vuelve más compleja en el postest donde encontramos más cantidad de rasgos (número de palabras para su definición) y un acercamiento a los rasgos distintivos trabajados con ellos. Por lo tanto podemos considerar que su concepto de emoción se ha desarrollado a lo largo de las sesiones.

#### 4.1.2. Cantidad y calidad de las emociones nombradas

En lo que se refiere a la verbalización de emociones concretas, cabe señalar que todos los sujetos son capaces de nombrar emociones. Las emociones más nombradas en el pretest son la felicidad (contando también “alegría”) y la tristeza, que aparecen 12 y 11 veces respectivamente. El amor es nombrado por nueve de los sujetos, mientras que el miedo y el odio aparecen 5 y 6 veces respectivamente. Algunas de las emociones que aparecen en nuestro corpus no son nombradas por ningún sujeto – angustia, desamor, afecto, aburrimiento/tedio- o son nombradas solo por dos sujetos – deseo, ira, rabia, soledad, pena, dolor- . Algunos ejemplos de “emociones” nombradas en el pretest que resultan curiosas son: delicioso (s.1), regalo (s.6), lujuria, sabiduría (s.9), realidad (s.10). También es interesante destacar la aparición de la empatía tres veces en el postest, posiblemente debido a que durante las sesiones se ha insistido en el término, pese a no ser una emoción ni un sentimiento propiamente dicho.

Como se puede observar en la tabla número 7, el número de emociones nombradas aumenta en todos los sujetos excepto en uno. Este caso muestra a lo largo de todas las preguntas una tendencia negativa en el postest que contrasta con su participación en el proyecto.

Tabla 7. Emociones nombradas (pregunta 3)

	<b>PRETEST</b>	<b>POSTEST</b>
<b>Sujeto 1</b>	6 felicidad, tristeza, amor, pena, dolor, asco, odio	11 dolor, pena, asco, felicidad, orgullo, amor, vagancia, ira, miedo, angustia, tristeza
<b>Sujeto 3</b>	3 felicidad, sorpresa, deseo,	12 miedo, soledad, ira, sorpresa, deseo, felicidad, afecto, angustia, pena,

		desamor, desilusión, nostalgia
<b>Sujeto 4</b>	4 amor, odio, tristeza, felicidad	9 felicidad, tristeza, asco, sorpresa, miedo, aburrimiento, ira, dolor, amor
<b>Sujeto 7</b>	6 alegría, tristeza enfado, miedo, euforia, sorpresa	12 ira, frustración, tristeza, alegría, impotencia, miedo, deseo, aburrimiento, dolor, soledad, afecto, amor
<b>Sujeto 8</b>	7 amor, miedo, tristeza, odio, melancolía, alegría, soledad	14 ira, miedo, alegría, asco, melancolía, tristeza, dolor, amor, impotencia, pena, deseo, odio, rabia, soledad
<b>Sujeto 9</b>	6 amor, dolor, envidia, ira, impotencia, tristeza	5 ira, tristeza, sorpresa, alegría, asco
<b>Sujeto 11</b>	4 tristeza, felicidad, amor, odio,	12 miedo, ira, asco, alegría, tristeza, sorpresa, amor, pena, dolor, deseo, odio, angustia
<b>Sujeto 13</b>	8 decepción, dolor, alegría, satisfacción, tristeza, frustración, ilusión, enamoramiento	14 satisfacción, ira, decepción, miedo, asco, ilusión, alegría, deseo, soledad, rabia, frustración, pena, amor, angustia

Del análisis de las emociones nombradas extraemos las siguientes evidencias:

- El número de emociones nombradas aumenta en todos los sujetos excepto en uno
- Muchas de las nuevas emociones nombradas aparecen en la selección poética
- En todos los casos dejan de aparecer emociones en el postest que sí estaban en el pretest.
- En el postest solo cuatro de todas las emociones nombradas por los sujetos no lo son. Se reducen los nombramientos erróneos en el postest.

Por lo tanto, creemos que en la medida en que la manifestación de las emociones conocidas corresponde a su conocimiento, ha aumentado el número de emociones y la calidad en la significación de las mismas como tales.

Tras analizar la mejora general en el número de emociones nombradas y el desarrollo en el significado personal sobre qué son las emociones, consideramos que se ha producido una mejora en el desarrollo de la conciencia emocional de los participantes. Esta mejora es pequeña ya que el tiempo de la intervención ha sido

breve pero consideramos que ha sido significativa para los participantes del proyecto.

## **4.2. Evaluación de la secuencia didáctica**

### **4.2.1. Valoración realizada por los alumnos**

Además de evaluar la incidencia de la SD en la conciencia emocional a través de la competencia lingüística de los alumnos, nos interesa recoger cómo valoran los alumnos la SD en su conjunto.<sup>7</sup> Recordemos que a través del cuestionario cuestionábamos a estos, antes y después de la intervención, sobre la incidencia de la educación emocional en su entorno educativo. Como se puede observar en la tabla número 9, dentro del contexto en el que hemos realizado la práctica, los alumnos afirman que (1) no existe educación emocional explícita y (2) las emociones quedan desvinculadas de la experiencia y vida del instituto. En los casos en los que parece algún tipo de vinculación (sujetos 6,7 y 13), esta se asocia a que la vivencia del instituto supone la experimentación de las emociones y no a la actuación del profesorado.

En lo que se refiere a las razones por las que los alumnos consideran que el instituto no incluye la educación emocional dentro del currículum escolar (pregunta 4 del cuestionario), estas han quedado categorizadas en tres grupos:

- las que tienen que ver con el papel de la *Institución* (cuatro sujetos) en las que las respuestas desvinculan del instituto los aprendizajes sobre emociones, considerando que no es una de las tareas de la institución escolar.
- las que tienen que ver con algún tipo de *Represión* (tres sujetos) en las que se apela a la falta de libertad para la expresión individual en el instituto y a las normas que existen en él.

---

<sup>7</sup> Como en el apartado interior, transcribimos los datos completos dentro de tablas asociadas a las respuestas de cada sujeto.

- las que tienen que ver con *Reafirmación del no aprendizaje* (tres sujetos) en las que simplemente se reafirma la elección del no sin aportar ninguna razón, repiten que no consideran que aprendan sobre emociones en el instituto.

El caso de los alumnos que afirman que el instituto le enseña a conocer sus emociones se ha categorizado en un cuarto grupo que hemos denominado *experimentación* ya que las razones apelan a la vivencia de emociones en el centro que permite su conocimiento y no a la educación sobre emociones explícita.

Tabla 8. Percepción del aprendizaje sobre emociones en el instituto

	¿El instituto te enseña a conocer tus emociones?	Razón
1	NO	REAFIRMACIÓN "Porque no me enseña a conocer las emociones"
2	NO	INSTITUCIÓN " Exceptuando a algún profesor muy bueno con los alumnos, creo que en un instituto solo se da importancia a los resultados académicos y a los conocimientos y notas"
3	NO	REAFIRMACIÓN "No, porque si lo hubiera aprendido ahora no estaría tan rayada"
4	NO	REAFIRMACIÓN "Porque no me han enseñado"
5	NO	REPRESIÓN "Porque en el instituto no me puedo expresar tal y como soy"
6	SÍ	EXPERIMENTACIÓN "Porque me pueden pasar cosas buenas que me pueden llegar a ilusionar. La nota buena de un examen, un trabajo que mole"
7	NO	INSTITUCIÓN "Porque mis emociones las he conocido fuera del instituto en la calle"
8	NO	INSTITUCIÓN "Nunca he visto ninguna preocupación en lo respecto a este tema"
9	NO	REPRESIÓN "Porque no te enseñan a expresarte libremente, sin que nadie te reprima en ninguno de los sentidos"
10	SÍ	EXPERIMENTACIÓN "En el instituto conoces nuevas emociones y sentimientos. Puedes tener la capacidad de conocerte a ti mismo, o por lo contrario salir como un desconocido"
11	NO	REPRESIÓN "Porque tiene normas estrictas hacia los alumnos"
12	NO	INSTITUCIÓN "No porque en el instituto no me gusta mostrar mis emociones"
13	SÍ	EXPERIMENTACIÓN "Porque me hace descubrir cosas de mi, que ni yo misma sabía. Y la capacidad que puedo llegar a tener por muchas cosas"

En lo que se refiere a la valoración de la SD como práctica para incidir en la educación emocional, siete de los ocho sujetos responden de manera positiva (véase tabla número 8). Una persona marca el guión intermedio entre sí y no, apelando a que no ha asistido lo suficiente como para decir sí, pero señala que ha aprendido cuando ha asistido a las sesiones.

Las razones por las que los alumnos consideran que sí han aprendido a reconocer sus emociones quedan categorizadas de la siguiente manera:

- *Reafirmación* (un sujeto) en la que se vuelve a afirmar la respuesta “Sí” sin otorgar una nueva razón.
- *Nuevos aprendizajes* (cuatro sujetos) en las que se apela a los nuevos conocimientos construidos.
- *Tratamiento directo* (un sujeto) en la que se refiere a que el tratamiento directo del tema ya supone el aprendizaje sobre el mismo.
- *Identificación con el proyecto* (un sujeto) en la que se muestra el interés por el tema planteado y el gusto por el mismo.

Los argumentos utilizados por los participantes afirman haber realizado nuevos aprendizajes respecto a las emociones y a sí mismos. Se percibe el cambio de tono respecto a las valoraciones que realizaban sobre el aprendizaje emocional en el instituto y se reconoce la implicación por su aprendizaje en las sesiones. Sin embargo, las valoraciones también muestran que los aprendizajes no han sido tan significativos como hubiésemos esperado en base al marco teórico.

Tabla 9. Percepción sobre el aprendizaje emocional en las sesiones

	¿Has aprendido a conocer tus emociones en las sesiones?	Razón
1	SÍ	REAFIRMACIÓN “Si que he aprendido”
3	SÍ/NO	NO ASISTENCIA “Porque casi no he venido y lo poco que he venido si he aprendido algo”
4	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES “He aprendido algunas cosas que no sabía”
7	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES “Un poco más de emociones y aprender que expresa la poesía”
8	SÍ	TRATAMIENTO DIRECTO “Porque las hemos tratado muy de cerca”
9	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES “Porque así se más de mí mismo”
11	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES “Porque he aprendido nuevas emociones que yo no sabía que había y las “practico” todo el día”
13	SÍ	IDENTIFICACIÓN CON EL PROYECTO “Porque hace que mi corazón se acelere, me siento muy identificada con este proyecto ya que expreso mis emociones mediante palabras y gestos, cada vez que me siento de tal forma”

Si comparamos estos datos relativos al aprendizaje emocional con la valoración que realizan los sujetos sobre la SD en su conjunto y las expectativas que tenían antes y después de participar en la actividad, se podría pensar que el grado de satisfacción y la percepción sobre la utilidad de los contenidos que ofrece la SD no es tan alta como cabría esperar. Cuando se les pregunta a los sujetos que señalen

aspectos positivos y negativos de la actividad y de las sesiones (véase tabla número 11), podemos observar respuestas muy variadas.

Hemos considerado categorizar como *dirección positiva* las respuestas de aquellos sujetos que consideramos ven cumplidas sus expectativas. Entre ellos encontramos apreciaciones finales que valoran muy positivamente las sesiones “*Me han gustado mucho las sesiones y me gustaría que las viésemos el año que viene*”(s.8), “*Dichas clases me han hecho aprender y ver la vida con más oportunidades y no derrumbarse*” (s.13) y otros que valoran positivamente pero de manera menos exaltada “*No sé, me ha parecido interesante lo que hemos hecho sobre las emociones y sentimientos*”. (s.11)

Hemos categorizado como *dirección negativa* las respuestas de aquellos sujetos que consideramos no ven cumplidas sus expectativas. Encontramos dos sujetos bajo esta categoría: en el caso del sujeto 1 porque plantea la expectativa de saber controlar sus emociones y después recalca la redundancia de los temas como aspecto negativo de las sesiones y en el caso del sujeto 4 porque resalta el aburrimiento en las sesiones.

Tabla 10. Expectativas previas y apreciaciones finales

	Expectativas previas	Apreciaciones finales	
1	Saber controlar mis emociones	Positivo es un tema entretenido. Negativo en algunas sesiones repetíamos algunas cosas.	DIRECCIÓN NEGATIVA.
3	Pues me da igual y no me importa hacerlo	No puedo decir mucho pero en las que he estado están bien.	DIRECCIÓN POSITIVA
4	No lo entiendo tanto	Me pareció un poco aburrido porque no me gusta hablar de mis sentimientos.	DIRECCIÓN NEGATIVA
7	Pues no está mal, me ha gustado un poco	Positivo que me lo he pasado bien leyendo poesías.	DIRECCIÓN POSITIVA
8	Me parece muy interesante ya que nunca he hecho nada por el estilo.	Me han gustado mucho las sesiones y me gustaría que las viésemos el año que viene.	DIRECCIÓN POSITIVA
9	Que puede salir bien si la gente se interesa realmente por esta	Que hemos aprendido a conocer más las emociones	DIRECCIÓN POSITIVA

	actividad.	en general.	
11	Interesante, porque nunca había hecho una actividad como esta y es nuevo para mí.	No sé, me ha parecido interesante lo que hemos hecho sobre las emociones y sentimientos.	DIRECCIÓN POSITIVA
13	Aprender y que afloren mis sentimientos, puesto que me encanta la poesía, cosa que te enseña muchas cosas.	Mucha positividad, compañerismo. Dichas clases me han hecho aprender y ver la vida con más oportunidades y no derrumbarse.	DIRECCIÓN POSITIVA

Si nos fijamos en la tabla número 11, la calificación otorgada por los sujetos al ítem ‘satisfacción’ es de 7 y al ítem ‘utilidad’ arroja una media de 7. Estos ítems habían sido introducidos en base a los propósitos de la educación social planteados en el marco teórico. Como señalábamos, quizás no sean resultados muy altos en base a las expectativas del marco teórico, lo cual nos parece un indicador de la necesidad de llevar a la práctica la investigación en educación social para poder valorar sus puntos críticos con el afán de mejorarlos. Las valoraciones numéricas de ambos ítems otorgan una valoración de notable, que podemos considerar positiva – y mejorable- para una investigación exploratoria.

Tabla 11. Percepción sobre la satisfacción y utilidad de los contenidos para la vida

Sujetos participantes Postest	Satisfacción	Utilidad de los contenidos para la vida
Sujeto 1	8	8
Sujeto 3	5	5
Sujeto 4	7	8
Sujeto 7	6	5
Sujeto 8	8	9
Sujeto 9	8	7
Sujeto 11	8	8
Sujeto 13	8	6
Media	7,25	7

#### 4.2.2. Valoración realizada por la investigadora

En este punto vamos a relacionar los datos extraídos de los cuestionarios con la observación participante llevada a cabo por la investigadora. Nuestro interés

fundamental es valorar el diseño y la implementación de la secuencia didáctica de una manera crítica y reflexiva. Nos interesa destacar dos bloques de información (1) cómo ha incidido la SD en el desarrollo de la educación literaria relativa al conocimiento de la poesía que toma como base los temas propuestos sobre emociones y (2) cómo reaccionaron, según nuestra observación, los sujetos ante las actividades propuestas.

#### 4.2.2.1. Sobre la educación literaria

Para comentar el primer punto, recuperamos los datos de una de las preguntas del cuestionario en la que solicitábamos a los alumnos una definición de 'poesía' antes y después de la intervención. Recuperamos la definición propuesta en el marco teórico y las categorías a las que responde para realizar el análisis de contenido de las respuestas de los participantes.

“Condensación **artística** del **lenguaje** que **expresa** un **conocimiento construido**”

- **Forma**: se indica cómo se realiza la poesía. Aparece seis veces en el pretest “se escribe rimando palabras” (s.4) y ocho veces en el postest “de forma escrita u oralmente”(s. 7), “un texto (s.3)”.
- **Función**: responde a la pregunta para qué sirve la poesía. Aparece siete veces en el pretest “forma de expresarse, de vivir y de sentir” (s. 1) y ocho veces en el postest “expresar (s.1, s.8, s.13)”
- **Contenido**: se explica qué expresa la poesía. Aparece siete veces en el pretest “sentimientos, casi siempre de amor” (s.4) y siete veces en el postest “unas ideas o cosas que sentimos” “sentimientos, emociones y pensamientos” (s.7)
- **Belleza/arte**: consideración del apartado estético y artístico de la poesía. Aparece dos veces en el pretest “embellecimiento” (s.3), y tres veces en el postest “belleza” (s.9), “artísticamente” (s.13)

Como se puede comprobar en la tabla número 12, en el imaginario de los adolescentes existe una definición básica de poesía aceptable, la cual pueden ser

resultado del aprendizaje sobre el género poético en la asignatura Lengua y Literatura. Esta definición aprendida no evoluciona notablemente en el postest, aunque los rasgos que sirven para definir ‘poesía’ se igualan o superan después de la intervención en siete de los ocho sujetos, la esencia de las definiciones se mantienen en general, en parte porque ya eran aceptables en el pretest. Considerando la variedad de formas existentes para definir la poesía, podemos considerar que los adolescentes tienen una representación mental adecuada de lo que la poesía es.

Por otra parte el caso del sujeto que obtiene menos resultados tras la intervención es un alumno al que le encanta la poesía, escribe y ha disfrutado de su conocimiento en las sesiones. Este hecho nos hace conscientes de la imposibilidad de captar en un cuestionario la complejidad de los fenómenos de aprendizaje. Por otra parte, sin embargo, observamos que algunos alumnos son capaces de matizar esa representación que tienen de la poesía como forma de expresión de sentimientos gracias al conocimiento que han adquirido a través de las sesiones sobre emociones, por lo que podemos considerar, en su conjunto, la relevancia de la secuencia didáctica sobre educación emocional y poesía.

Tabla 12. Representación del significado de poesía (pregunta 1)

	¿Qué significa para ti la poesía?	
	PRETEST	POSTEST
Sujeto 1	Es una forma de expresarse, de vivir y de sentir con rimas.	Es una forma de expresar tus emociones rimando palabras.
Sujeto 3	Conjunto de palabras que tienen un embellecimiento, que tratan de transmitir sentimientos.	Es una manera de expresión escrita que nos permite transmitir unas ideas o cosas que sentimos por medio de un texto con una técnica de embellecimiento.
Sujeto 4	Es una expresión de los sentimientos, casi siempre del amor y se escribe rimando palabras.	Es una expresión de tus sentimientos y emociones que se escribe rimando.
Sujeto 7	Es una forma de expresar sentimientos y emociones	Es algo que se transmite de forma escrita o oralmente y expresa sentimientos, emociones y pensamientos.

Sujeto 8	Es la manera de expresar nuestros pensamientos, sentimientos, deseos, etc, a través de versos.	Es una forma de expresar todo tipo de emociones mediante poemas
Sujeto 9	Es crear belleza por medio de las palabras, estas palabras se convierten en frases que expresan sentimientos o ideas de la persona que lo escribe o recita.	Es crear belleza por medio de palabras.
Sujeto 11	Una forma de expresar como eres y como te sientes.	Forma de expresión, escribiendo lo que sientes o como eres.
Sujeto 13	Sentimientos muy profundos que nacen de las entrañas y llegan a mi corazón. Y la forma que broten de mis labios palabras llenas de sensación. Decir las cosas que vives en forma de poesía. Me encanta.	La poesía es expresar los sentimientos mediante palabras artísticamente. Son sentimientos muy profundos que escribimos cuando lo necesitamos decir al exterior.

La relación con la poesía de los sujetos ha sido positiva, pero solo se ha llegado a niveles introductorios. Tratamos la poesía durante siete sesiones de cincuenta minutos. La mayoría de los sujetos no tenían contacto con la poesía ni con su análisis por lo que el nivel de interpretación al que se pudo llegar fue superficial. Sin embargo se percibe la fascinación de diferentes sujetos ante versos o frases con las que se sienten identificadas. Algunos de los sujetos nunca habían sentido el amor, o no concebían por completo los sentimientos de angustia y dolor, con lo cual la identificación con el tema es menor, por ello consideramos críticamente que en algunas ocasiones los poemas no estaban adaptados a la edad. Las edades oscilaban entre los 15 y los 17 años, y, como puede comprenderse la diversidad entre las personas era muy grande. Tres de los cinco sujetos que abandonaron el programa se encontraban más cercanos a los 17 años, por lo que podrían tener más conocimiento sobre los sentimientos comentados en las poesías. Solamente el sujeto 7 y el sujeto 13 comentan en el postest el gusto experimentado por la poesía. En las sesiones la mayoría de ellos encontraba gusto en la lectura poética y realizaban comentarios diversos sobre los poemas, implicándose activamente con ellos.

#### **4.2.2.2. Sobre la participación e implicación de los participantes**

La participación en el proyecto no puede ser considerada como positiva, ya que cinco de las trece personas solo asistieron los dos primeros días. Por ello consideramos como aspecto a mejorar, la búsqueda de una implicación mayor por parte de los participantes. La no asistencia puede estar relacionada con el hecho de que eran los últimos días de curso, debemos considerar la situación de las personas que se encuentran en diversificación: no se sienten cómodas con su estigmatización, sienten desafecto por el sistema educativo ya que él les ha posicionado por debajo de las personas de su edad. Es bastante lógico considerar que los días en los que asistir al instituto no tiene influencia en su nota puedan decidir no asistir. Si el proyecto, durante los dos primeros días, les hubiese fascinado, posiblemente hubiesen acudido los tres días restantes. Pero podemos considerar que disfrutaron las sesiones a las que asistieron y que diversos factores externos e internos les llevaron a decidir no asistir al instituto aquellos tres días, en los cuales algunas de las horas eran de las sesiones de este proyecto. Es necesario recalcar que las personas que dejaron de venir no asistieron a las sesiones en las que se habló de poesía, si no a las introductorias sobre emociones, por lo que no llegaron siquiera a probar si lo propuesto les satisfacía. Si la intervención se hubiera realizado durante el curso estoy segura de que hubiesen completado las sesiones ya que la obligatoriedad del resto de clases les hubiera hecho ir al instituto. Este hecho lo considero crítico para el proyecto, ya que cinco de las trece personas que empezaron las sesiones decidieron – por unas causas u otras- abandonarlo.

Otro condicionante negativo ha sido la corta duración de las sesiones que no han propiciado un ambiente de trabajo óptimo y han resultado escasas para los objetivos planteados, los aprendizajes propuestos requieren de más tiempo para poder ser realmente significativos.

Como aspecto positivo considero la participación y compromiso adquirido por las personas que asistieron asiduamente a las sesiones, ya que participaban del diálogo común de las sesiones. Pese a ello, en ocasiones considero que las

sesiones no estaban completamente ajustadas a la edad, ya que les resultaba difícil exteriorizar sus pensamientos sobre los poemas.

La realización de la intervención dentro del contexto escolar, del aula común y de el grupo de iguales del curso, no me ha permitido que las sesiones fuesen tan dinámicas como hubiese deseado, ya que digamos que se produce una irrupción de un elemento extraño- investigadora- que pretende que la comunicación y la disposición no esté influenciada por las relaciones construidas en la clase. Al mismo tiempo, los participantes muestran manifestaciones de vergüenza a la hora de participar o comentar sus pensamientos, por causa de lo que diríamos vulgarmente como “el qué dirán”.

Tras valorar la implicación de los participantes en la intervención, pasamos a realizar las conclusiones generales de la investigación, relacionando la justificación, el marco teórico y la intervención, para valorar en conjunto el trabajo realizado.

## **5. CONCLUSIONES**

En primer lugar nos gustaría retomar nuestro problema de investigación, la escasa implicación de la educación secundaria obligatoria en la educación emocional de los adolescentes. Este problema ha quedado probado para nuestra muestra a través del pretest y el posttest, ya que en primer lugar reconocen la ausencia de enseñanza emocional en el instituto y en segundo lugar agradecen la implicación educativa de la secuencia didáctica en la dimensión emocional. Este hecho se une a otra dificultad asociada a la inclusión de la educación emocional en las aulas, la dificultad de verbalización que los adolescentes tienen para expresar sus emociones. Probablemente, esta dificultad es la misma que en los adultos, ya que los profesores también encuentran en ello un bloqueo a la hora de hablar de emociones con sus alumnos.

Por otro lado, la referencia al malestar asociado a las personas que viven las “medidas de atención a la diversidad” también ha podido ser observado, está presente en su actitud y en la concepción de su yo. Al mismo tiempo hemos observado como el acercamiento desde el respeto y el esfuerzo, resulta muy beneficioso para estos alumnos.

Analizados los datos de la intervención didáctica propuesta para este trabajo, podemos resaltar dos aspectos positivos fundamentales: (1) su incidencia en el desarrollo de la conciencia emocional y (2) la relevancia de la secuencia didáctica construida.

Por una parte, el hecho de plantear de manera explícita el estudio de las emociones ha permitido que los sujetos tuvieran que pararse a pensar acerca de qué sienten y qué piensan de lo que sienten. Esto puede parecer costoso, concretamente en el espacio del aula escolar, donde el aprendizaje se asocia a esfuerzo y tedio, pero pronto comienza a ser interesante para los participantes porque se relaciona con la vida. La relevancia del tema para las aulas de educación secundaria queda demostrada tanto por los resultados obtenidos en la verbalización del número de emociones que los alumnos llegan a producir, como por las valoraciones positivas que hacen de la SD y del tema de la misma, ya que pasan de asociar las emociones a experiencias ajenas a la vida del instituto para relacionarlas con cualquier tipo de reacción del ser humano, incluidas las que se producen en aula.

Así, podemos considerar que el tratamiento directo con el tema de las emociones se percibe como algo positivo en la mayoría de los casos, incluso las personas que no asistieron los tres últimos días reconocieron en su momento la necesidad de aprender sobre este tema. La necesidad de incluir más programas de educación emocional en las aulas queda patente en el pretest, ya que en general se concibe el instituto como un lugar en el que no entra la enseñanza sobre el tema. Considerando la dimensión del sentir como constitutiva del ser, resulta nefasto que los sentimientos se alejen de los procesos educativos.

La relación cultural de las emociones con la debilidad resulta improductiva para el desarrollo personal, ya que las personas que creen en ella se autoimponen barreras culturales en el conocimiento de su yo, y por lo que la educación debería incidir en la normalización del tema emocional. Respecto a este tema, es necesario comentar la sensación negativa que en dos de los sujetos ha supuesto hablar sobre emociones con los demás. Se trata de dos chicos que han mostrado reticencia para la verbalización de emociones y pensamientos durante las clases, considero que principalmente esto se debe a la timidez de estas personas, que

sienten vergüenza al hablar sobre procesos interiores ya que consideran que realizan una exposición excesiva de su yo ante sus iguales.

En cuanto al tratamiento de las emociones y sentimientos he aprendido que es necesario enfocarlo con cuidado para aquellos sujetos que no quieren hablar de emociones. Se sienten sorprendidos, animados, pero con miedo. Reconocen que les afecta ampliamente pero encuentran dificultad en su comunicación.

Es necesario comentar que la incidencia en el desarrollo emocional de los sujetos es muy compleja para ser medible. Principalmente porque no podemos conocer la utilidad que estos aprendizajes están teniendo en su vida tras las sesiones. La selección poética se ha quedado con ellos, así como la consciencia de la dimensión emocional en los seres humanos durante sus últimos días de 3º de la ESO.

En cuanto a los aspectos negativos podemos considerar que la aplicación de la secuencia didáctica no ha cumplido las expectativas proyectadas. En primer lugar por la decisión de cinco personas de no asistir a ella, lo cual supone una gran decepción para el investigador y en segundo lugar por la baja satisfacción (7,25) y la baja percepción de la utilidad de los contenidos (7). Otro de los puntos débiles considero que ha sido el planteamiento de las actividades, que podían haber sido más dinámicas y más adaptadas a los participantes. El último punto débil que nos gustaría mencionar es el instrumento de recogida de información, el cuestionario ha aportado datos útiles, pero también ha tenido errores como la inclusión de la pregunta sobre el poema, que luego no ha sido utilizada en el análisis de datos.

En general, podemos considerar que nuestro estudio exploratorio cuenta con muchas limitaciones pero ha sido un proceso laborioso en el que se ha buscado la proyección de la investigación en educación social. Si nuestro ámbito consiste en enseñar a vivir lo más satisfactoriamente posible a las personas que lo necesitan a través del conocimiento y la comunicación, mejorando los aspectos esenciales del ser humano que lo identifican como tal a través del desarrollo emocional y afectivo, cognitivo y racional, social y personal, podemos considerar que hemos colaborado a este fin, a través de la realización práctica de la investigación.

En términos generales, considero que la voluntad para enseñar sobre el tema ya hace que se produzcan aprendizajes sobre el terreno emocional. Podemos considerar que los sujetos han aprendido durante las sesiones sobre lo emocional porque han tenido que enfrentarse a nuevas preguntas sobre su yo y sobre el ser humano en general.

## **5. PROPUESTAS**

La realización de este estudio exploratorio parte del convencimiento de que la poesía es un gran instrumento educativo y busca fomentar su uso en la educación emocional y social. Los resultados de la investigación son positivos en cuanto a la reafirmación de su utilidad por lo que nos impulsa a seguir procurando la indagación sobre el tema.

Los proyectos de desarrollo emocional a través de la poesía se centrarán en lo emocional pero de alguna manera contribuirán a impulsar ciertas mejoras en el resto de ámbitos. Podría justificarse la posibilidad de influencia en el desarrollo cognitivo por impulsar los procesos mentales del pensamiento formal, en lo creativo por estar en contacto con el arte y poder despertar la curiosidad del intento artístico, en lo social porque la experiencia se producirá grupalmente y los educandos escucharán las percepciones del resto de personas, en lo reflexivo por la cercanía a las ideas abstractas y pensamientos acerca de situaciones cotidianas, en lo conductual por las repercusiones que pueda significar en su modo de comportarse en el mundo y en lo académico en cuanto al interés por el conocimiento y la cultura que pueda despertarse en el sujeto de educación.

Este tipo de proyectos deben intentar proporcionar mecanismos de autoconocimiento y expresividad a los educandos en pos de un empoderamiento de los mismos a través de la resiliencia artística y el conocimiento emocional.

Por un lado la Educación emocional debe apostar por la educación artística dentro de las aulas ya que la potencialidad creadora presente en todas personas debe ser objeto de desarrollo. La música, el arte y la literatura posee múltiples posibilidades en relación a la educación emocional. Concretamente, la poesía tiene una función

primordial a la hora de nombrar los más variados y concretos sucesos interiores, por lo que debe ser considerada en este ámbito.

Por otro lado la Educación formal debe comenzar a incluir lo emocional en las aulas, crear espacios de diálogo dentro de los contextos educativos para los temas de sentimientos y emociones, ya que hay cierta reticencia por la implicación personal que supone. Esto solo podrá solventarse a través del compromiso del docente que deberá plantearse y conocer primero sus emociones, para poder comunicar y orientar a sus alumnos ( Moreno, 2002).

En lo referente a la Educación social consideramos que esta investigación de carácter exploratorio puede dar lugar a otra investigación más completa para subsanar los límites de esta investigación, con el fin de corroborar científicamente el uso educativo emocional y social de la poesía en la adolescencia.

Las proyecciones de la educación emocional y las proyecciones de la didáctica de la poesía hallan sintonía con los objetivos de la educación social. Esto es así porque las emociones y sentimientos, filtradas por el pensamiento, constituyen el día a día del ser. La poesía ha expresado artísticamente a través del lenguaje, aquel que utilizamos todos los días para representar y enunciar nuestro yo, los sentimientos, emociones y pensamientos de muchos seres humanos a lo largo del tiempo y del espacio. Por lo tanto estamos hablando de dos fenómenos que por su esencia pueden afectar a cualquier persona y en su proyección pedagógica pueden aspirar al ambicioso objetivo de la educación social: mejorar el bienestar de todos y cada uno de los seres humanos.

## **7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

AGUILERA, J.L. (2014). Asignatura Investigación en educación, participación e inclusión social. MUEA en Educación Social. Universidad Complutense de Madrid.

AIERDI, A, LOPETEGI, B, GOIKOETXEA, K. (2008). *Inteligencia emocional*. 2º ciclo Educación secundaria obligatoria. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru

Aldundia.

Recuperado

de

[http://educativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria\\_1416\\_anios.pdf](http://educativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1416_anios.pdf)

ALVÁREZ GONZALEZ, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS

ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*, Barcelona: Asociación Estatal de Educación social.

BALLESTEROS, B. (2003). Investigación en Educación Social. En *Ágora Digital*, 6. Universidad de Huelva

BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.

BISQUERRA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XX1*, 10, 61-82

BLASCO, J.L, BUENO, V, NAVARRO, R, y TORREGOSA, D. (2002). *Educación emocional. Propuestas para la tutoría*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>

CANTERO GARCÍA, V. (2009). Los fantasmas del deseo en la poesía de Luis Cernuda o cómo potenciar la educación emocio-afectivo-sexual de los adolescentes en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 67-97

COMISIÓN EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DAMASIO, A. (2006). *El error de descartes*. Barcelona: EDITORIAL CRÍTICA, S.L.

Decreto 69/ 2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha. Recuperado de [file:///C:/Users/hp/Downloads/Decreto%2069-2007%20de%2029-05-2007%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Decreto%2069-2007%20de%2029-05-2007%20(1).pdf)

DE LARA, E y BALLESTEROS, B. (2007) *Métodos de investigación en Educación social*. Madrid: UNED.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M, MENA MARTINEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2008). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.  
Recuperado de  
[http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf)
- GARCÍA PAREJO, I. (2003). *El campo semántico 'placer' en español*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA PAREJO, I. (2007). "Del caos al orden: De cómo monitorizar los procesos de escritura en el aula". En Álvarez Angulo (coord.) *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación Infantil y Primaria*, 155-197, Madrid: MEC
- GARCÍA PAREJO, I. (2011). "El diseño y redacción de actividades didácticas". En García Parejo, I. (dir.) *Guía de escritura académica y profesional para estudiantes de Grado y Postgrado de Formación del Profesorado*. Madrid: Proyecto de innovación educativa UCM.
- GÓMEZ MARTÍN, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación secundaria*. Madrid: Instituto superior de formación del profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2006). Absentismo y Abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En De la Herrán Gascón, A y Paredes Labra, J. (coord.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2011) Conocimiento, comunicación y actividad educativa. La atención a la diversidad. En Lledó, E. Hauser, M y Chomsky, N. *Conocimiento, Diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. 157- 216 Madrid: Universitas

- JEAN, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de poesía*. Madrid: De la Torre
- JIMENEZ BENEDIT, M.A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, política social y deporte.
- IBARROLA, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- LEIBRANDT, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ, *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*, 38, 149-158
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LLORENS GARCÍA, R. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 21, 11-24
- LOPEZ HERRERÍAS, J.A. (2003). *Poesía y educación*. Barcelona: Herder
- LUJÁN ATIENZA, A.L. (2005). *Pragmática del discurso lírico*. Madrid: Arcolibros
- MARTINEZ, F. PÁEZ, D y RAMOS, N. Emoción y adaptación. Introducción al concepto científico de emoción. En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (Eds). *Corazones Inteligentes*, 51-77. Barcelona: Kairós.
- MORALEDA, M. (1992). *Adolescencia. Psicología del Desarrollo, infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Barcelona: Boixareu
- MORENO, S. (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Sinéctica*, 67-76
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

NÚÑEZ, R. (1992). *La poesía*. Madrid: Síntesis

NÚÑEZ, L. BISQUERRA, R. GONZÁLEZ, J y GUTIÉRREZ, C.(2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En Asensio, J.M, García, J, Núñez, L, Larrosa, J. (coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Madrid: Ariel

ORDEN 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3D10.3.20.Orden\\_4265\\_02.08.2007\\_regula\\_programa\\_diversificacion\\_curricular.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310622818063&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3D10.3.20.Orden_4265_02.08.2007_regula_programa_diversificacion_curricular.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310622818063&ssbinary=true)

PASCUAL, V y CUADRADO, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: CISSPRAXIS

PAZ, O. (1967). *El arco y la lira*. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/6677234/Paz-Octavio-El-Arco-Y-La-Lira>

RICHTER, J.P. (1991) *Introducción a la estética*. Madrid: Verbum

SÁNCHEZ DORESTE, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (Eds). *Corazones Inteligentes*, 377-393. Barcelona: Kairós.

SANCHEZ.QUEJÍA, I. (2013). *Desarrollo de la personalidad*. Curso: Desarrollo psicológico y aprendizaje. Máster de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Facultad de Psicología, UNED.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (2005). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México, D.F.: Facultad filosofía y letras, UNAM

- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*, 38
- SEGURA, M. ARCAS.M. (2010). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea
- UNESCO (2000). *Actas de la XXX Conferencia General*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514s.pdf>
- VALENTE, J.A. (2006) "Conocimiento y comunicación", en *Obra completa II, Ensayos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores
- VIÑAS PIQUER, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel
- ZAMBRANO, M. (2001). *Filosofía y poesía*. México D.F: Fondo de cultura económica
- ZAYAS, F. (2011). *La educación literaria*, Barcelona: Octaedro.

### **Autores y obras seleccionadas para la secuencia didáctica**

- ALONSO, D. (1988). *Hijos de la ira*. Madrid: Castalia
- BAUDELAIRE, C. (2013). *Las flores del mal*. Madrid: Cátedra
- CATULO. (2010). *Poesía completa*. Madrid: Hiperión
- CERNUDA, L. (2005). *La realidad y el deseo (1924- 1962)*. México: Fondo de cultura económica.
- GIL DE BIEDMA, J. (2006). *Las personas del verbo*. Barcelona: Círculo de lectores
- HERNANDEZ, M. (2004). *Poesía*. México: Editores Mexicanos Unidos
- MACHADO, A. (1978). *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe
- NERUDA, P. (2004). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Madrid: Alianza editorial
- OTERO, B. (2013). *Obra completa*. Madrid: Galaxia Gutemberg



4) ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? SI / NO  
Explica por qué has elegido esta opción.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

MÚSICA CAUTIVA  
A dos voces

"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;  
tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"  
"Entonces dime el remedio, amigo,  
si están en desacuerdo realidad y deseo."

Luis Cernuda

6) ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?

Gracias por tu colaboración

## 8.2. Cuestionario postest

### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

2) ¿Qué son para ti las emociones?

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.



### 8.3. Autorización padres

Estimados padres, madres o tutores:

Nos dirigimos a ustedes para informarles de un proyecto que nos gustaría llevar a cabo en el aula de 3º de la ESO durante las dos últimas semanas de clase en junio. Se trata de un proyecto de investigación en Educación, dentro del marco de la realización de un Trabajo Fin de Máster de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo título es "El desarrollo de la conciencia emocional a través de la poesía contemporánea en la adolescencia". Se llevarán a cabo diez sesiones de una hora durante cinco días, dentro del ámbito sociolingüístico del horario lectivo. Solicitamos su colaboración con el objetivo de comprobar, tras aplicar la propuesta, si la poesía contemporánea es útil para realizar programas de educación y conciencia emocional.

Aprovechamos la ocasión para enviarles un cordial saludo y un sincero agradecimiento.

Atentamente

Raquel Zaldívar Sansuán

Isabel García Parejo

Investigadora docente en prácticas

Doctora de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Máster de Profesorado para Lengua y Literatura

Facultad de Educación. Formación del profesorado. UCM.

---

Yo..... con DNI/Pasaporte.....

Y como padre / madre / tutor de.....

A petición de las responsables del proyecto de la Universidad Complutense de Madrid, de la profesora y del equipo directivo del IES Ortega y Gasset, doy mi permiso y autorización para lo siguiente:

- Participación en las sesiones de educación emocional
- Entrevista individual antes y después del programa para evaluar el proyecto
- Grabación de la voz durante las sesiones y en las entrevistas
- Transcripción y análisis de las grabaciones realizadas
- Difusión académica de los resultados de dicho análisis

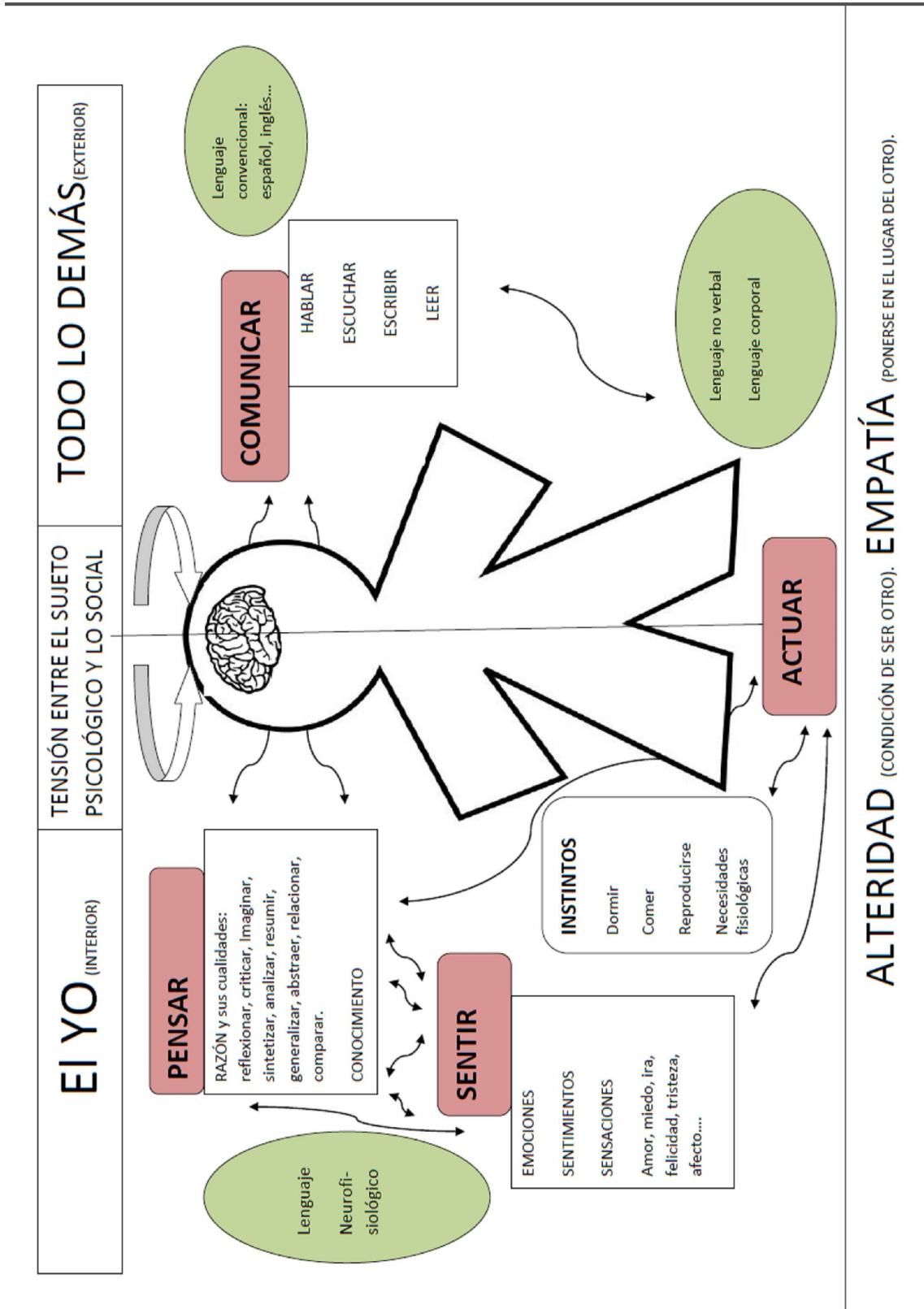
Los responsables garantizan el anonimato de cualquier persona que se mencione en las grabaciones y de los participantes del proyecto.

Mantengo el derecho a escuchar las grabaciones y a denegar mi autorización por cualquier motivo que considere pertinente.

En Madrid, a..... de .....de 2014

Firmado

#### 8.4. Recurso didáctico: Esquema de las dimensiones básicas del ser humano



## **8.5. Selección poética entregada a los participantes**

### EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

- 1. DESEO**
- 2. AMOR Y ENAMORAMIENTO**
- 3. DESAMOR Y SOLEDAD**
- 4. AFECTO, AMISTAD**
- 5. HASTÍO VITAL, ABURRIMIENTO, TEDIO**
- 6. DOLOR Y PENA**
- 7. ODIO, IRA, RABIA**
- 8. ANGUSTIA Y MIEDO**
- 9. FELICIDAD Y TRISTEZA**

Aula 3º Diversificación

# 1. DESEO

## “La realidad y el deseo” Luis Cernuda

### “Música cautiva” *Desolación de la quimera*, 1956-1962

A dos voces

"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;  
tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"  
"Entonces dime el remedio, amigo,  
si están en desacuerdo realidad y deseo."

### “He venido para ver” *Los placeres prohibidos* ( 1931)

[...]He venido para ver la muerte  
Y su graciosa red de cazar mariposas,  
He venido para esperarte  
Con los brazos un tanto en el aire,  
He venido no sé por qué;  
Un día abrí los ojos: he venido.

Por ello quiero saludar sin insistencia  
A tantas cosas más que amables:  
Los amigos de color celeste,  
Los días de color variable,  
La libertad del color de mis ojos;

Los niñitos de seda tan clara,  
Los entierros aburridos como piedras,  
La seguridad, ese insecto  
Que anida en los volantes de la luz.

Adiós, dulces amantes invisibles,  
Siento no haber dormido en vuestros brazos.  
Vine por esos besos solamente;  
Guardad los labios por si vuelvo

LUIS CERNUDA

## 2. AMOR Y ENAMORAMIENTO

### CATULO Poesías completas

#### Siglo I a.C. Roma

Vivamos, Lesbia mía, y amemos;

los rumores severos de los viejos

que no valgan ni un duro todos juntos.

Se pone y sale el sol, mas a nosotros,

apenas se nos pone la luz breve,

sola noche sin fin dormir nos toca.

Pero dame mil besos, luego ciento,

después mil otra vez, de nuevo ciento,

luego otros mil aún, y luego ciento...

Después, cuando sumemos muchos miles,

confundamos la cuenta hasta perderla,

que hechizarnos no pueda el envidioso

al saber el total de nuestros besos.

### " Si el hombre pudiera decir",

#### Los placeres prohibidos( 1931)

#### LUIS CERNUDA

Si el hombre pudiera decir lo que ama,

Si el hombre pudiera levantar su amor por el cielo

Como una nube en la luz;

Si como muros que se derrumban,

Para saludar la verdad erguida en medio,

Pudiera derrumbar su cuerpo, dejando sólo la verdad de su amor,

La verdad de sí mismo,

Que no se llama gloria, fortuna o ambición,

Sino amor o deseo,

Yo sería aquel que imaginaba;

Aquel que con su lengua, sus ojos y sus manos

Proclama ante los hombres la verdad ignorada,

La verdad de su amor verdadero.

Libertad no conozco sino la libertad de estar preso en alguien

Cuyo nombre no puedo oír sin escalofrío;

Alguien por quien me olvido de esta existencia mezquina,

por quien el día y la noche son para mí lo que quiera,

Y mi cuerpo y espíritu flotan en su cuerpo y espíritu

Como leños perdidos que el mar anega o levanta

Libremente, con la libertad del amor,

La única libertad que me exalta,

La única libertad porque muero.

Tú justificas mi existencia:

Si no te conozco, no he vivido;

Si muero sin conocerte, no muero, porque no he vivido.

### 3. DESAMOR Y SOLEDAD

"XX"

Veinte canciones de amor y una canción desesperada  
(1924)

PABLO NERUDA

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,  
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".  
El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.  
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.  
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.  
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.  
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.  
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.  
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.  
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.  
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.  
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.  
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,  
mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,  
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

"Soliloquio del farero",

Invocaciones (1934-1935)

LUIS CERNUDA

Como llenarte, soledad,

Sino contigo misma.

De niño, entre las pobres guaridas de la  
tierra,

Quieto en ángulo oscuro,

Buscaba en ti, encendida guirnalda,

Mis auroras futuras y furtivos nocturnos,

Y en ti los vislumbraba,  
Naturales y exactos, también libres y fieles,

A semejanza mía,  
A semejanza tuya, eterna soledad.

[...]

Tú, verdad solitaria,

Transparente pasión, mi soledad de siempre,

Eres inmenso abrazo;

El sol, el mar,

La oscuridad, la estepa,

El hombre y su deseo,

La airada muchedumbre,

¿Qué son sino tu misma?

Por ti, mi soledad, los busqué un día;

En ti, mi soledad, los amo ahora.

## 4. AFECTO, AMISTAD

MIGUEL HERNÁNDEZ, "Elegía a Ramón Sijé"

*El rayo que no cesa (1936)*

*(En Orihuela, su pueblo y el mío,  
se me ha muerto como del rayo Ramón Sijé,  
con quien tanto quería.)*

Yo quiero ser llorando el hortelano  
de la tierra que ocupas y estercolas,  
compañero del alma, tan temprano.

Alimentando lluvias, caracolas  
Y órganos mi dolor sin instrumento,  
a las desalentadas amapolas  
daré tu corazón por alimento.

Tanto dolor se agrupa en mi costado,  
que por doler me duele hasta el aliento.  
Un manotazo duro, un golpe helado,  
un hachazo invisible y homicida,  
un empujón brutal te ha derribado.

No hay extensión más grande que mi  
herida,  
lloro mi desventura y sus conjuntos  
y siento más tu muerte que mi vida.

Ando sobre rastrojos de difuntos,  
y sin calor de nadie y sin consuelo  
voy de mi corazón a mis asuntos.

Temprano levantó la muerte el vuelo,  
temprano madrugó la madrugada,  
temprano estás rodando por el suelo.

No perdono a la muerte enamorada,  
no perdono a la vida desatenta,  
no perdono a la tierra ni a la nada.

En mis manos levanto una tormenta  
de piedras, rayos y hachas estridentes  
sedienta de catástrofe y hambrienta

Quiero escarbar la tierra con los  
dientes,  
quiero apartar la tierra parte  
a parte a dentelladas secas y  
calientes.

Quiero minar la tierra hasta  
encontrarte  
y besarte la noble calavera  
y desamordazarte y regresarte

Volverás a mi huerto y a mi higuera:  
por los altos andamios de mis flores  
pajareará tu alma colmenera  
de angelicales ceras y labores.  
Volverás al arrullo de las rejas  
de los enamorados labradores.

Alegrarás la sombra de mis cejas,  
y tu sangre se irá a cada lado  
disputando tu novia y las abejas.

Tu corazón, ya terciopelo ajado,  
llama a un campo de almendras espumosas  
mi avariciosa voz de enamorado.

A las aladas almas de las rosas  
de almendro de nata te requiero,  
que tenemos que hablar de muchas cosas,  
compañero del alma, compañero.

*(1 0 de enero de 1936)*

## 5. HASTÍO VITAL, ABURRIMIENTO, TEDIO

"Al lector", *Las flores del mal* (1857),

CHARLES BAUDELAIRE

¡Es el Tedio! -los ojos llenos de involuntario llanto-

Él sueña con cadalsos fumando su pipa.

Tú le conoces, lector, ese monstruo delicado,

Hipócrita lector -mi igual- mi hermano!

### "Estoy cansado"

*Un río, un amor* (1929),

LUIS CERNUDA

Estar cansado tiene plumas,  
tiene plumas graciosas como un loro,  
plumas que desde luego nunca vuelan,  
mas balbucean igual que loro.

Estoy cansado de las casas,  
prontamente en ruinas sin un gesto;  
estoy cansado de las cosas,  
con un latir de seda vueltas luego de espaldas.

Estoy cansado de estar vivo,  
aunque más cansado sería el estar muerto;  
estoy cansado del estar cansado  
entre plumas ligeras sagazmente,  
plumas del loro aquel tan familiar o triste,  
el loro aquel del siempre estar cansado.

## 6. DOLOR Y PENA

### “Los heraldos negros”

Los heraldos negros (1918)

CÉSAR VALLEJO

Hay golpes en la vida, tan fuertes...Yo no sé!  
Golpes como del odio de Dios: Como si ante ellos,  
la resaca de todo lo sufrido  
se empozara en el alma...Yo no sé!  
Son pocos, pero son...Abren zanjas oscuras  
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.  
Serán tal vez los potros de bárbaros atilas;  
o los Heraldos Negros que nos manda La Muerte.  
Son las caídas hondas de los Cristos del alma.  
de alguna Fe adorable que El Destino blasfema.  
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones  
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.  
Y el hombre...pobre...pobre! Vuelve los ojos  
como cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;  
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido  
se empoza como un charco de culpa en la mirada.  
Hay golpes en la vida, tan fuertes...Yo no sé...

Soledades, Galerías y otros poemas(1907)

ANTONIO MACHADO

Era una tarde cenicienta y mustia,  
destartalada, como el alma mía;  
y es esta vieja angustia  
que habita mi usual hipocondría.  
La causa de esta angustia no consigo  
ni vagamente comprender siquiera;  
pero recuerdo y, recordando, digo:  
—Sí, yo era niño, y tú, mi compañera.

\*

Y no es verdad, dolor, yo te conozco,  
tú eres nostalgia de la vida buena  
y soledad de corazón sombrío,  
de barco sin naufragio y sin estrella.  
Como perro olvidado que no tiene  
huella ni olfato y yerra  
por los caminos, sin camino, como  
el niño que en la noche de una fiesta  
se pierde entre el gentío  
y el aire polvoriento y las candelas  
chispeantes, atónito, y asombra  
su corazón de música y de pena,  
así voy yo, borracho melancólico,  
guitarrista lunático, poeta,  
y pobre hombre en sueños,  
siempre buscando a Dios entre la niebla

## 7. ODIO, IRA, RABIA

### "Hombre" Ángel fieramente humano (1950)

BLAS DE OTERO

Luchando, cuerpo a cuerpo, con la muerte,  
al borde del abismo, estoy clamando  
a Dios. Y su silencio, retumbando,  
ahoga mi voz en el vacío inerte.

Oh Dios. Si he de morir, quiero tenerte  
despierto. Y, noche a noche, no sé cuándo  
oirás mi voz. Oh Dios. Estoy hablando  
solo. Arañando sombras para verte.

Alzo la mano, y tú me la cercenas.  
Abro los ojos: me los sajas vivos.  
Sed tengo, y sal se vuelven tus arenas.

Esto es ser hombre: horror a manos llenas.  
Ser - y no ser - eternos, fugitivos.  
¡Ángel con grandes alas de cadenas!

### "Insomnio", Hijos de la ira (1944) DÁMASO ALONSO

Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).

A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo  
en este nicho en el que hace 45 años que me pudro,  
y paso largas horas oyendo gemir al huracán,  
o ladrar los perros, o fluir blandamente la luz de la luna.

Y paso largas horas gimiendo como el huracán,  
ladrando como un perro enfurecido, fluyendo como la leche de la ubre caliente de una gran  
vaca amarilla.

Y paso largas horas preguntándole a Dios,  
preguntándole por qué se pudre lentamente mi alma,

por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid, por qué mil  
millones de cadáveres se pudren lentamente en el mundo.

Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre?  
¿Temes que se te sequen los grandes rosales del día,  
las tristes azucenas letales de tus noches?

## 8. ANGUSTIA Y MIEDO

### “Mucho más allá”, Las aventuras perdidas ( 1958)

**ALEJANDRA PIZARNIK**

¿Y si nos vamos anticipando  
de sonrisa en sonrisa  
hasta la última esperanza?

¿Y qué?  
¿Y qué me das a mí,  
a mí que he perdido mi nombre,  
el nombre que me era dulce sustancia  
en épocas remotas, cuando yo no era yo  
sino una niña engañada por su sangre?

¿A qué, a qué  
este deshacerme, este desangrarme,  
este desplumarme, este desequilibrarme  
si mi realidad retrocede  
como empujada por una ametralladora  
y de pronto se lanza a correr,  
aunque igual la alcanzan,  
hasta que cae a mis pies como un ave muerta?  
Quisiera hablar de la vida.  
Pues esto es la vida,  
este aullido, este clavarse las uñas  
en el pecho, este arrancarse  
la cabellera a puñados, este escupirse  
a los propios ojos, sólo por decir,  
sólo por ver si se puede decir:  
"¿es que yo soy? ¿verdad que sí ?  
¿no es verdad que yo existo  
y no soy la pesadilla de una bestia?".

Y con las manos embarradas  
golpeamos a las puertas del amor.  
Y con la conciencia cubierta  
de sucios y hermosos velos,  
pedimos por Dios.  
Y con las sienas restallantes  
de imbécil soberbia  
tomamos de la cintura a la vida  
y pateamos de soslayo a la muerte.

Pues esto es lo que hacemos.  
Nos anticipamos de sonrisa en sonrisa  
hasta la última esperanza

## 9. FELICIDAD y TRISTEZA

con JAIME GIL

DE BIEDMA

### "Noches del mes de junio"

*Compañeros de viaje*  
(1959)

*A Luis Cernuda*

Alguna vez recuerdo  
ciertas noches de junio de aquel año,  
casi borrosas, de mi adolescencia  
(era en mil novecientos me parece  
cuarenta y nueve)  
porque en ese mes  
sentía siempre una inquietud, una angustia  
pequeña  
lo mismo que el calor que empezaba,  
nada más  
que la especial sonoridad del aire  
y una disposición vagamente afectiva.

Eran las noches incurables  
y la calentura.  
Las altas horas de estudiante solo  
y el libro intempestivo  
junto al balcón abierto de par en par (la calle  
recién regada desaparecía  
abajo, entre el follaje iluminado)  
sin un alma que llevar a la boca.

Cuántas veces me acuerdo  
de vosotras, lejanas  
noches del mes de junio, cuántas veces  
me saltaron las lágrimas, las lágrimas  
por ser más que un hombre, cuánto quise  
morir  
o soñé con venderme al diablo,  
que nunca me escuchó.

Pero también  
la vida nos sujeta porque precisamente  
no es como la esperábamos.

### "Resolución",

*Moralidades (1966)*

Resolución de ser feliz  
por encima de todo, contra todos  
y contra mí, de nuevo  
-por encima de todo, ser feliz-  
vuelvo a tomar esa resolución.  
Pero más que el propósito de enmienda  
dura el dolor del corazón.

## 8.6. Documentos realizados por los alumnos

2

### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

Crear arte por medio de palabras, ya sean vivencias, conocimientos...  
Sin necesidad que rime.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

La sensación que vivimos en determinadas circunstancias y dependiendo también del momento en el que estamos anímicamente.

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Miedo	Preocupación grande por algo, sentir terror.
Felicidad	Sentir que estás bien y que estás libre de preocupaciones.
Soledad	No sentir compañía ni comprensión por parte de sus queridos.
Amor	Sentir cariño o atracción grande por algo o alguien.
Euforia	Sensación de gran energía y/o motivación en una circunstancia.
Inseguridad	Pensar que las cosas te van a salir mal y que no tienes oportunidades.
Odio	Sentir rebeldía contra algo o alguien, no querer verlo e incluso desearle algún mal.
Satisfacción	Sentirse agusto por haber realizado algún acto.
Gratificación	Sentirse agradecido por alguien al haberle ayudado con algo.
Extrañar	Recuerdo de veros a alguien o algo.

4) ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? SI / **(NO)**

Explica por qué has elegido esta opción.

Exceptuando a algún profesor muy bueno con las almas, creo que en un instituto solo se le da importancia a los resultados académicos y a los conocimientos y notas.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

*MÚSICA CAUTIVA*

*A dos voces*

*"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;*

*tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"*

*"Entonces dime el remedio, amigo,*

*si están en desacuerdo realidad y deseo."*

*Luis Cernuda*

Algún hombre que está enamorado, pero por varias experiencias amorosas, está inseguro de si es capaz de alcanzar el amor, apesar que el deseo se resiente y se resigna a arriesgarse a quedar como un idiota si es rechazado.

6) ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?

Me parece interesante aunque por el momento no entiendo bien el fin que busca.

Gracias por tu colaboración.

5

### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

Pues es el embellecimiento de las palabras representándolas con versos y tratar de transmitir ~~en~~ emociones.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

Es el como te sientes día a día, ~~te~~ como te encuentras en cada momento.

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Tristeza	Cuando te sientes mal por algo.
Felicidad	Cuando sucede algo que es buena.
Rabia	Cuando pasa algo injusto o que no quieres que pase.
odio	Cuando no te gusta algo.
Amor	Cuando quieres mucho a alguien.
Ira	Cuando estas enfadado y te sientes con ira.
Orgulloso	Cuando eres orgulloso y no cedes por nada.

4) ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? SI / **NO**

Explica por qué has elegido esta opción.

Porque en el instituto no me pueda expresar tal y como soy.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

*MÚSICA CAUTIVA*

*A dos voces*

*"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;*

*tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"*

*"Entonces dime el remedio, amigo,*

*si están en desacuerdo realidad y deseo."*

*Luis Cernuda*

Me transmite como si fuera contradictorio, de los ojos de enamorado a los labios que no creen en el amor, como si le parecieran todas guapas pero no conformarse con ninguna.

Como de odio porque no entiende que los ojos expresen una cosa y los labios otra.

6) ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?

Son buenas porque me parece interesante, porque quiero ver el final a ver si realmente sirve para algo.

Gracias por tu colaboración.

Denada :)

7



### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

La poesía para mí es una forma de expresar sentimientos y emociones.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

Una emoción es ~~una~~ un tipo de sentimiento que expresas de forma natural

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Alegría	
tristeza	
afecto	
enamorado	
miedo	
euforia	
sorpresa	
desgracia	

4) ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? SI /  NO

Explica por qué has elegido esta opción.

Porque mis emociones las he conocido fuera del instituto en la calle.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

*MÚSICA CAUTIVA*

*A dos voces*

*"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;*

*tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"*

*"Entonces dime el remedio, amigo,*

*si están en desacuerdo realidad y deseo."*

*Luis Cernuda*

Yo creo que transmite un poco de desamor y las emociones que expresa es un poco de tristeza y confusión

6) ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?

Pues no está mal, me ha gustado un poco

Gracias por tu colaboración.

7

### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

La poesía es algo que se transmite de forma escrita  
• oralmente y expresa sentimientos, emociones  
y pensamientos.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

Es una reacción que puede expresar sentimientos  
negativos o positivos ante lo de fuera y lo de  
dentro

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
ira	<sup>o su</sup> <del>o su</del> sentimiento que se da cuando te enfadas
frustración	sentimiento que te da sensación que no puedes más
triste	sentimiento que da la sensación de desgarro que todo da igual y lloran
alegría	sentimiento que sientes y te sientes vivo con ganas de todo
impotencia	sentimiento que <del>te</del> sientes que no puedes hacer algo
miedo	sentimiento de temor a algo y alguien
deseo	sentimiento de querer algo y poder tenerlo
aburrimiento	sentimiento de estar dormido con pereza
dolor	sentimiento que te da tristeza
soledad	sentimiento que te da la sensación de que estás solo

Atra Afecto, amor.

4) ¿Consideras que en estas sesiones has aprendido a conocer tus emociones?  SÍ / NO

Explica por qué has elegido esta opción.

un poco más de emociones y aprender que expresa la poesía.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

*Hombre*

*Luchando, cuerpo a cuerpo, con la muerte*

*Al borde del abismo, estoy clamando*

*a Dios. Y su silencio, retumbando,*

*ahoga mi voz en el vacío inerte. [...]*

*Blas de Otero*

Transmite frustración, tristeza y un poco de ira

6) Valora del 1 al 10 las siguientes cuestiones y explica por qué.

➤ Tu satisfacción general

➤ La utilidad para la vida de los contenidos tratados

7) Comenta cualquier aspecto, positivo o negativo, sobre las sesiones.

Positivo que me lo he pasado bien leyendo poesías.

Gracias por tu colaboración.

11

### CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

Una forma de expresar como eres y como te sientes en ese momento.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

Una forma de personalidad, porque casi siempre tienen las mismas.

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Tristeza	Sientes pena por alguien cercano.
Felicidad	Estas contento por algo bueno que te pasó
Amor	
Enfado	Estas cabreado, pero por un tiempo
Odio	Cuando no quieres ver ni en pintura a la persona
Coriño	

4) ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? SI /  NO

Explica por qué has elegido esta opción.

Porque tiene normas estrictas hacia los alumnos.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

MÚSICA CAUTIVA

A dos voces

"Tus ojos son los ojos de un hombre enamorado;  
tus labios son los labios de un hombre que no cree en el amor,"

"Entonces dime el remedio, amigo,  
si están en desacuerdo realidad y deseo."

Luis Cernuda

Emociones: amor, odio, duda.

Me transmite que él está enamorado pero no lo quiere decir y pide ayuda a su amigo.

6) ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?

Interesantes, porque nunca había hecho una actividad como esta y es nuevo para mí

Gracias por tu colaboración.

11

## CUESTIONARIO CONCIENCIA EMOCIONAL Y POESÍA

Responde libremente y de forma reflexiva a las cuestiones planteadas.

1) ¿Qué es para ti la poesía?

Forma de expresión, escribiendo lo que sientes como eres.

2) ¿Qué son para ti las emociones?

Son lo que sientes cuando los expresas físicamente, y te marca más que un sentimiento.

3) Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas.

EMOCIÓN	SIGNIFICADO
Miedo	terror que tienen cuando te asustas
ira	Rabia y enfado
Asco	Cosa que te produce náuseas
Alegría	Estar feliz
tristeza	lloras por alguien
sorpresa	te ocurre como positivo o negativo
Amor	sentir algo muy fuerte por una persona.
Pena	Cuando se te muere un ser querido.
Dolor	Sufres más que cuando tener pena.
Deseo	Pensar en algo que crees que va a ocurrir.
odio	No quieres ver a esa persona.
Angustia	Estar agobiado

4) ¿Consideras que en estas sesiones has aprendido a conocer tus emociones?  SI /  NO

Explica por qué has elegido esta opción.

Porque he aprendido nuevas emociones que yo no sabía que había y las "practico" todo el día.

5) Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa.

Hombre

Luchando, cuerpo a cuerpo, con la muerte

Al borde del abismo, estoy clamando

a Dios. Y su silencio, retumbando,

ahoga mi voz en el vacío inerte. [...]

Blas de Otero

Transmite un sentimiento negativo.  
Y sus emociones son de tristeza.

6) Valora del 1 al 10 las siguientes cuestiones y explica por qué.

> Tu satisfacción general

> La utilidad para la vida de los contenidos tratados

Porque es interesante meterse tanto en los sentimientos.

7) Comenta cualquier aspecto, positivo o negativo, sobre las sesiones.

No sé, me ha parecido interesante lo que hemos hecho sobre las emociones y sentimientos.

Gracias por tu colaboración.