

COMPETENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN LITERARIA

LUIS FERNANDO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

IES FRAY ANDRÉS (PUERTOLLANO, CIUDAD REAL)

RESUMEN: El presente trabajo pretende mostrar la relación que existe entre la competencia emocional y la competencia lingüística a través de la lectura de obras pertenecientes a la llamada “literatura infantil y juvenil”. En primer lugar, se conoce desde hace tiempo que la lectura de obras de ficción no sólo ayuda a entender mejor los sentimientos y emociones propios y ajenos, sino que también se ve favorecida por un alto grado de competencia emocional, pues permite realizar lecturas más personales, profundas y significativas, con lo que aumenta no sólo la comprensión sino también el hábito lector. En segundo lugar, la metodología preferida para tratar ambas competencias, emocional y de lectura, es muy parecida, pues se basa en proyectos centrados en tareas cuyo objetivo es “ponerse en determinada situación” para llevar a cabo actividades de deducción e inferencia en general.

Así pues, hemos querido defender la ayuda recíproca que tanto la competencia lingüística, en su subcompetencia de lectura, como la competencia emocional pueden darse. Y, para mostrarlo con claridad, presentamos una unidad didáctica que hemos desarrollado con alumnos de 3º de ESO con dificultades de aprendizaje: Diversificación.

PALABRAS CLAVE: Competencia lingüística, competencia lectora, competencia emocional, literatura infantil y juvenil

ABSTRACT: This paper aims to show the relationship between emo-

tional and linguistic competence through the reading of works belonging to the so-called “children’s literature”. First, it has long been known that reading fiction not only helps to a better understanding of the feelings of ourselves and others, but is also favoured by a high degree of emotional competence because it allows more personal, meaningful readings in depth, that is why this increases not only the understanding but also the reading habit. On the other hand, the most suitable methodology to address both emotional and reading skills is very similar because it is based on projects focusing on tasks aiming to “put in a situation” in order to carry out activities of deduction and inference in general.

In consequence, we defend that emotional competence and linguistic competence can help mutually. So, we show a didactic unit with pupils of 3º ESO that have learning difficulties.

KEY WORDS: Lingüistics Competence, Emotional Competence reading, Children’s and Young People’s Literature

DOS COMPETENCIAS BÁSICAS DIFERENTES PERO MUY RELACIONADAS

Como todo el mundo conoce, las competencias básicas surgen de la necesidad de adaptar la educación de nuestros jóvenes a una realidad compleja y cambiante, que exige una instrucción menos teórica y más “funcional”: una “escuela” que permita a los alumnos comprender el mundo y actuar en él (Escamilla, 2009, 28). Así pues, se establecieron unas competencias básicas que nuestro alumnado debía adquirir al término de su educación obligatoria.

Sin embargo, no todas las competencias parecen iguales: la principal diferencia estriba en su “nivel o grado de generalidad – concreción” (Escamilla, 2009, 47). En otras palabras, en el hecho de que unas están directamente vinculadas a las materias que se imparten (es el caso de la competencia lingüística, por ejemplo); mientras que otras parecen más “holísticas”, esto es, no tan vinculadas a materias específicas, sino más bien a capacidades generales (como la competencia emocional).

Así pues, aunque todas ellas suponen un cambio sustancial en nuestra manera de trabajar, las segundas han supuesto un reto para muchos de nosotros por la dificultad de incorporarlas a nuestros currículos. En el presente artículo, me gustaría mostrar una conexión entre la competencia lingüística y la emocional a partir de recientes teorías que sitúan como objetivo principal de la primera la enseñanza de la lectura, la educación lectora.

El punto de intersección se ha buscado a partir de la naturaleza misma de las competencias: estas tienen como objetivo transformar, construir conocimientos con vistas a su aplicación en nuestra realidad. Por ello, están conformadas por habilidades y éstas a su vez por destrezas. Como tendremos ocasión de mostrar, la lectura es vista, hoy día, como una herramienta de construcción de identidad del lector; y la comprensión lectora

se ve como un proceso complejo en el que el sentido de un texto es construido por dicho lector desde su conocimiento lingüístico y sus experiencias personales. Estas líneas tan gruesamente esbozadas dan idea de adónde quiero llegar: sin decirlo explícitamente, numerosos investigadores han puesto el acento en la reciprocidad que existe entre lectura y competencia emocional; están una al servicio de la otra y viceversa.

La competencia lingüística ha sido desglosada en unas dimensiones básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Dentro de la dimensión de leer, se puede ver cómo la lectura de textos literarios se relaciona con la valoración del hecho estético, pero también con la contribución de los mismos a la información sobre acontecimientos, a la mejora de conocimientos, vocabulario, etc. (Escamilla, 2009: 55). Más concretamente aún, dentro del área de Lengua, se establecen indicadores como el interés por la lectura, el desarrollo de un gusto personal, de la sensibilidad estética y la autonomía lectora. Como veremos, coinciden con objetivos de lectura de los que se ha señalado su relación directa con elementos emocionales.

Por su parte, la competencia emocional estaría dentro de un grupo de competencias de tipo “socio-emocional”, que tienen como principal objetivo la autorreflexión

y la empatía, así como la eficacia en la expresión de las emociones. Sus dimensiones básicas serían la cooperación, la asertividad, la empatía, el autocontrol y la responsabilidad y sus conexiones principales se establecerían con los valores morales: la unión de personalidad y ambiente (véanse los artículos de Bisquerra, R. 2002, 2003, 2007)¹.

A continuación veremos en detalle ambas competencias tratando de mostrar cómo tienden una hacia la otra y se puede establecer una sinergia en la que ambas resulten favorecidas.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL

No es nuestra intención explicar el concepto de competencia emocional, sino más bien mostrar cómo aspectos esenciales de la misma tienen relación directa con la lectura y la ficción. No obstante, es necesario

1 Esto mismo puede verse en el libro mencionado de la profesora Escamilla, sólo que esta autora se refiere a la competencia en autonomía e iniciativa personal (no hace mención de la emocional aunque especifica que es propia de nuestra comunidad, pero que no altera los “núcleos de referencia” (p. 44). Así, en aquella competencia, se establecen dimensiones como la inteligencia intrapersonal e interpersonal (que veremos que son la base de la competencia emocional). Además, se destaca en su relación con la materia de Lengua el estímulo a la lectura y la actitud crítica.

precisar qué como fundamentamos dicha competencia emocional.

Así, en primer lugar, hay que precisar que la competencia emocional forma parte del grupo de *competencias socio-emocionales*, lo cual se refleja en sus dimensiones básicas: “conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía personal, habilidades sociales y bienestar” (Bisquerra, 2002)². Se trata, en definitiva, de entender las emociones propias y de los demás y orientar con ello el pensamiento y las acciones, por lo que debe basarse en aprendizajes de autorregulación interna y regulación con los demás: se une lo intrapersonal y lo interpersonal (Carpena, 2010, 43 y 45).

En relación con esto último, existe también acuerdo en que lo emocional debe incorporarse al currículo porque la cognición y la emoción están más relacionadas de lo que se creía: “El cerebro madura a través de experiencias” (Bisquerra, 2002). La profesora Carpena también afirma que las emociones pueden dominar los procesos racionales y la conducta; pues lo emocional influye más en el “cerebro pensante” que a la inversa (Carpena, 2010, 43). La educación emocional debe au-

2 Estas mismas dimensiones se destacan en otros autores, como la profesora Caballero (Caballero, 2009): “autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales”.

nar lo cognitivo, lo conductual y a la vez incidir en el descubrimiento y educación de las emociones³.

En resumidas cuentas, se puede trazar un camino desde qué es la competencia emocional a cómo incluirla en los currículos escolares. Un punto de intersección de ambos aspectos se puede encontrar en los estudios ya conocidos sobre “inteligencia emocional”. En dichos estudios ya se estableció la colaboración necesaria entre las emociones y la inteligencia racional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 1). Además de lo ya mencionado, estos autores afirman que dominar y controlar los sentimientos (objetivos de la inteligencia-competencia emocional) muestra relación con los resultados académicos; no sólo eso, en otro trabajo se puede leer que se han detectado problemas de bienestar, ajuste psicológico y malas y pocas relaciones, junto a problemas de rendimiento académico. Se afirma, sin dejar lugar a dudas, que las habilidades personales y el manejo del estrés y la adaptabilidad favorecen dicho rendimiento; es más: “los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o

3 La profesora Caballero propone claramente un “modelo emocional de enseñanza” (Caballero, 2009, 55). Dicho modelo podría concretarse en una programación paralela que precisaría una integración curricular bien en materias, bien en un proyecto de centro.

bajo CI) la inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico” (Fernández-Berrocal, Extremera, 2004, 4, 8 y 10).

En consecuencia, como ya se ha dicho, se hace necesaria una intervención educativa cuyo objetivo sea enseñar al alumnado a percibir y expresar los sentimientos y, con ello, dominarlos y controlarlos. Se trata, por un lado, de regular las emociones, lo cual se muestra como una habilidad para manejar nuestras reacciones (Fernández-Berrocal, Extremera 2002, 4). Por otro lado, un segundo objetivo es la “destreza empática”. La educación de las emociones, tanto en su aspecto personal como social, puede ayudar a atenuar “conductas disruptivas”: impulsividad, agresividad, comportamiento antisocial (Fernández-Berrocal, Extremera, 2004, 10). Igualmente, puede ayudar a crear lo que se conoce como “resiliencia” (Bisquerra, 2007, 75): “rasgos que determinan el modo de hacer frente a la adversidad y situaciones de estrés”. Las escuelas pueden actuar como organismos resilientes a medida que admiten y desarrollan una educación emocional y social.

Una de las herramientas más importantes en esa “enseñanza de emociones inteligentes” creemos que es la lectura. Los profesores Fernández-Berrocal y Extreme-

ra defienden las técnicas del “modelado” y “role-playing” que consisten en observar conductas que sirvan como modelo de lo que se está trabajando y usar los debates y puestas en común, respectivamente. Pensamos que estas técnicas pueden llevarse a cabo fácilmente con la lectura de ficciones, como por otro lado han puesto de manifiesto los estudios en Literatura Infantil y Juvenil actual (véase más abajo), precisamente.

En conclusión, vemos cómo la competencia emocional, exclusiva de nuestra comunidad, recibe su fundamentación en la conocida “inteligencia emocional”, a partir de la cual, distintas investigaciones sí hacen referencia al término de “competencia emocional” señalando por un lado sus características internas y, por otro lado, su proyección didáctica y la implicación necesaria en la escuela. Además, hemos apuntado ya una primera interrelación con la literatura en las didácticas que se consideran más apropiadas para una y otra.

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

La competencia en comunicación lingüística significa que se tienen los recursos necesarios para participar en sociedad mediante el lenguaje. Entre los usos, mejor contextos, sociales destaca la educación literaria, que

se ha explicitado como un bloque de contenidos dentro del área de Lengua Castellana, si bien desde una perspectiva comunicativa en los currículos más actuales. Por otro lado, la competencia lingüística también recoge este punto de vista sobre la lectura en una subcompetencia como es la *competencia lectora* (véase en Zayas, 2009). El profesor Zayas indica que, desde esta óptica, se concibe la lectura como un proceso en el que el lector tiene que usar determinadas estrategias para construir el significado de un texto de acuerdo con determinados fines y situaciones (Zayas, 2009, 27). En otro lugar, este mismo autor señala que la competencia lectora es una competencia básica que exige destrezas complejas como acceder a la información, seleccionarla y valorarla críticamente; así como su carácter necesario para participar con éxito en la sociedad (Zayas, 2012, 19 y 20).

Esta reflexión hace referencia a la lectura en general, pero no cabe duda de que incluye la lectura literaria, como se aprecia en elementos compartidos como la comprensión y el carácter social de la misma (este carácter social se divide en el componente social de la literatura, como se ha visto en estudios sobre sociología de la lectura y en la sociabilidad como objetivo de la literatura infantil y juvenil, como se ha visto también en estudios recientes sobre LIJ).

En conclusión, nos estamos refiriendo a una subcompetencia de la competencia lingüística, la competencia literaria o competencia lectora, sancionada en varios estudios y que tiene su correlato curricular en el bloque de “Educación literaria”. En él, se especifica que entre lo que debe adquirir un alumno al término de la educación secundaria se encuentra la comprensión de textos literarios, que incluye no sólo la capacidad de interpretar textos correspondientes a este tipo de uso lingüístico, sino también elementos conceptuales de teoría de la literatura y de historia literaria; pero también se establecen otros objetivos como consolidar el hábito lector, ampliar sus experiencias y capacidad de simbolización y representación de la experiencia (véase Zayas, 2009, 101). Así pues, hay textos para aprender a leer y otros para incitar a leer (Perdomo, en Abril 2009, 160). Los objetivos de la educación literaria no son sólo cognitivos o estéticos, sino también afectivos (Borda, 2002, 210).

EL SURGIMIENTO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Esta variedad de objetivos, que podemos traducir en destrezas lectoras o estrategias de acceso a un texto para adecuarnos a la terminología de las competencias, constituye la base de reflexión en los estudios de litera-

tura infantil y juvenil (LIJ). Este tipo de literatura surge como respuesta a estas cuestiones, pues se hizo necesario un tipo de obras literarias que dieran cuenta de estas pretensiones didácticas. La llamada LIJ tiene entre sus funciones posibilitar el acceso a las formas literarias, ofrecer representaciones articuladas del mundo y proporcionar modelos de representación de la realidad (Colomer, 1999, 15). Esto supone establecer asociaciones con elementos emocionales y morales. Más adelante (Colomer, 1999, 149) se sostiene que la novela juvenil se convierte en un lugar propicio para el desarrollo de temas realistas y de introspección psicológica, lo cual provocó debates sobre la dureza de los temas y la inserción de escenarios familiares y escolares. En otra obra, la profesora Colomer (1998, 41) sostiene que la literatura es herencia colectiva y también constructora de la personalidad. Así pues, la novela juvenil sirve a los lectores para potenciar lecturas personales y significativas (Teixidor, 2007, 29: “La literatura nos habla del sentido de nuestras vidas”). En definitiva, la literatura se usa en la enseñanza para facilitar debates sobre temas concretos que afectan a nuestros alumnos (Teixidor, 2007, 202), aunque esto conlleva el riesgo de caer en una “pedagogía invisible”, un exceso de “psicologización” (Colomer, 1998, 212-214).

Dada esta variedad de objetivos, la LIJ ha sido objeto de polémica en cuanto a qué debía priorizar o cómo trabajarla en nuestros currículos. Así, para algunos, la LIJ debía servir a la expresión de la búsqueda de la identidad mediante la identificación con el personaje favoreciendo la implicación en la lectura y, al mismo tiempo, también ser instrumento de educación artística y moral (Borda, 2002, 24). En este sentido, se puede mencionar cómo ha habido ocasiones en que incluso se ha usado de forma terapéutica: es el caso de los experimentos de Bettelheim con niños de campos de concentración nazis, en los que se usó la literatura como medio de curación mediante la identificación con el héroe (Colomer, 1998, 57). Para otros, en cambio, debía adaptarse a modelos clásicos como la “novela de formación”.

Por tanto, en un primer lugar, queda establecido que esta literatura para jóvenes se centra en propuestas introspectivas, en los intereses de los jóvenes y se sirve de elementos psicológicos; es decir, *psicoliteratura*. Se trata de un tipo de literatura que ordena el mundo y sirve al mismo tiempo de modelo de socialización (por ello ha sido estudiada tanto por la narratología y semiótica como por la psicología cognitiva y la pedagogía). En este sentido, se habla de la función de “distanciamiento” o “extrañamiento”, que favorece aspectos que

hoy se incluyen como destrezas básicas de la competencia emocional. Ya se han mencionado casos en los que la distancia y la identificación con el protagonista han facilitado la verbalización de problemas psíquicos importantes. La literatura ayuda a tomar distancia de los propios problemas y así poder observarlos, comprenderlos y adaptarse a ellos; se puede tomar decisiones sobre las emociones (Teixidor, 2007, 34 y 51). Este escritor afirma que la salud mental depende de encajar con el exterior nuestro interior, por lo que se puede hablar de una *biblioterapia*: ayudar al lector a entender y resolver sus problemas usando los que aparecen en las ficciones, pues leer no es sólo imaginar sino presentar al lector un rol en el mundo (Teixidor, 2007, 55 y 67). Más adelante, añade que “todos los lectores buscamos en los libros la metáfora de la felicidad” (Teixidor, 2007, 75). Esta capacidad de distanciamiento ha sido reflejada también por la profesora Colomer y ve en ella la fuerza educadora de la literatura (Colomer, 1999: 15). Sin embargo, antes advirtió contra un uso excesivo y simplista de este enfoque que puede convertir a la literatura en un “botiquín de remedios” (Colomer, 1998, 59). No obstante, se aprecia una tendencia fuerte en las novelas actuales, que se centran en conflictos de madurez con el objetivo de construir experiencias, vivencias.

El objetivo es lograr una lectura personal, pues este tipo de lectura es la más elaborada; no obstante, depende del grado de asunción del papel del personaje por parte del lector (Margallo, 2012, 145)⁴.

En segundo lugar, no es sólo lo personal, lo íntimo, lo que se ve favorecido por la lectura. También la LIJ repercute favorablemente en la socialización de los jóvenes y en cómo aprenden a estructurar el mundo en el que viven. Investigaciones recientes han hecho hincapié en que los lectores elaboran una visión del mundo a través de textos literarios y conectan su experiencia con las representaciones que son capaces de hacer después de la lectura. Asimismo podemos realizar interpretaciones culturales mediante la literatura, pues ella misma es un sistema cultural que da forma a nuestra experiencia. Los lectores llevan a cabo actividades de *figuración, imaginación, participación, identificación, previsión, retrospección, valoración y evaluación*. En resumen, la lectura desarrolla la comprensión-representación del mundo de forma lógica y emocional; las lecturas son “agentes socializadores” (Colomer, 1998, 72 y 75).

4 En otro estudio, la profesora Margallo afirma que los libros más relevantes son aquellos que revelan partes de uno mismo porque la literatura abre las puertas del yo con relatos experienciales y ayuda a la construcción de la identidad (Margallo, 2012b, 8).

La conexión de la literatura juvenil con lo emocional y lo social se evidencia en el proceso de adaptación de aquella a los nuevos lectores y modelos sociales de la actualidad (Colomer 1999, 107-108). Dicha adecuación se ha fundamentado en el predominio de temas referidos a “conflictos intra e interpersonales”. En este sentido, las profesoras Borda y Colomer han mostrado cómo la literatura para jóvenes ha sufrido una progresiva ampliación en sus temáticas: la multiculturalidad, la inmigración, “la otredad”, la diferencia, el medioambiente, lo íntimo sin tapujos, temas de actualidad como drogas, enfermedad, muerte de los padres, nuevas tecnologías...⁵ En definitiva, la literatura deja de ser un repertorio de temas consagrados en los tópicos de la tradición y se ve como una herramienta de formación de los alumnos; de lo contrario, se convertiría en “rutina, estereotipo” (Borda, 2002, 205). Pero no sólo se ha dado una mayor variedad temática, sino que también el tratamiento ha sido diferente, pues no se ha usado únicamente el modelo de realismo, sino que también mediante el humor o la fantasía se han abordado estos problemas.

5 Puede verse una propuesta interesante de temas en la obra de la profesora Jover donde desarrolla el concepto de “constelaciones” (Jover, 2007 y 2009).

Por otro lado, además de los temas y los géneros narrativos, también las técnicas han sufrido avances muy significativos. Así, se ha potenciado el empleo de finales abiertos o finales no considerados “felices”, incluso definitivamente negativos – aquellos que cancelan o frustran las expectativas del lector – (Colomer, 1999, 169). Otros avances técnicos han sido la fragmentación narrativa, la multiplicación de líneas en el relato, los juegos con la focalización, la distancia narrativa, la voz, el tiempo, etc. (Colomer, 1998, 166 y ss.).

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LO EMOCIONAL DESDE UN ENFOQUE DISTINTO: LA SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA

Ya hemos mencionado que el otro gran objetivo de la educación literaria es promover el gusto por la lectura: hacer de nuestros alumnos lectores lo más asiduos posible; de hecho, preocupa mucho la pérdida de interés por la lectura, el descenso en los niveles de lectura; si bien, esto sólo se da en los adultos, pues los jóvenes muestran un progreso en los últimos años (vid. *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*, 16 y 29). De esta publicación pueden extraerse las siguientes ideas básicas:

- Desde el año 2009, la lectura de libros ha subido entre los jóvenes, pero desciende en las generaciones siguientes a 24 años. La frecuencia lectora entre 14 y 24 años ha subido desde el 55 hasta el 61'4%, que lee en torno a 10 libros por año.
- El nivel de estudios influye positivamente en los niveles de frecuencia de lectura.
- Se lee preferentemente en el tiempo libre, más que por trabajo o estudios; de hecho, la lectura en tiempo libre ha subido hasta un 57'9% en 2011. Sin embargo, este dato sólo se da en los lectores frecuentes; mientras que desciende en los ocasionales y en los no lectores.
- Aumenta el número de los que leen todos o casi todos los días en el sector de los lectores frecuentes, pero en los otros ámbitos desciende.
- La razón principal para leer es el entretenimiento. El obstáculo principal, la falta de tiempo.

En otra publicación, esta vez anterior, se muestran los siguientes datos de interés (*Boletín de temas educativos*, “Los hábitos lectores de los adolescentes españoles”, 2002):

- Los jóvenes de 15-16 años encuestados declaran que les gusta leer (45%), aunque les gustaría leer

más. Esto es, se muestran poco satisfechos de su imagen como lectores.

- Seleccionan la lectura por el tema, siendo la trama lo que más influye en la valoración del libro. Otros criterios son la comprensión y el protagonista.
- La mayoría termina sus lecturas, salvo que les aburran o no les guste el argumento.
- Existe relación entre el rendimiento académico y el hábito lector.

En Castilla la Mancha, los resultados son muy similares (*Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla la Mancha, 2009*): el 54'7% leyó un libro al menos en el último año; 38'5% son lectores frecuentes en su tiempo libre (en general, el dato de frecuencia lectora es menor que la media de España: 50'1% frente a 55%); igualmente desciende la lectura según aumenta la edad.

No obstante, lo que más nos interesa en este trabajo es que, hoy en día, se asume que el hábito lector va inseparablemente unido a la competencia lectora; concretamente se afirma que depende de alcanzar una verdadera comprensión de los textos, lo cual sólo es posible si se produce una relación con los intereses personales (Perdomo, 2009, 149). En otras palabras, el hábito lector depende de que se establezca una rela-

ción personal con la lectura, dando lugar a una lectura que ayude a entender y a entendernos (Margallo, 2012, 144); pero también es preciso familiarizar al alumnado con el circuito social del libro para que establezca vínculos personales no sólo con lo leído sino con el acto mismo de leer.

Estas ideas que acabamos de esbozar señalan dos caminos que la sociología de la lectura ha transitado. El primero, más frecuente, desde sus comienzos, se centra en aspectos de frecuencia lectora (tanto de libros como de tiempo). El segundo aspecto, más novedoso, se centra en la relación entre el acto de leer y la actividad socio-cultural en la que se inscribe, la cual está sujeta a condicionantes próximos a aspectos que entran dentro de la competencia emocional (imagen de uno mismo como lector, actitudes de lectura, tipo de lectura –personal y significativa– etc.). En consecuencia, las preguntas que cabe hacer actualmente son del tipo de qué es leer, cuándo se tiene la impresión de que se lee de verdad, qué lecturas se relacionan con qué saberes y qué modos de lectura existen (véase en la bibliografía los estudios compilados por Lahire, 2004).

Precisamente, una de las piezas clave de la sociología de la lectura moderna es entender qué predisposiciones, motivaciones y opiniones se tienen de la lectu-

ra. Ello obedece a que nuestra sociedad ha cambiado y ya no son productivas las encuestas anteriores. El gran problema del siglo XXI es el “no lector” o el lector de “pantallas tan volátiles como insípidas” (Poulain, en Lahire, 2004, 17). Para conocer cómo están cambiando los hábitos de lectura es preciso conocer qué efecto tienen las lecturas, qué relación se establece con los textos, qué actitud de lectura es la más favorable. Pues bien, todos estos aspectos se relacionan directamente con un tipo de lectura emocional, una lectura de identificación con los temas y con los personajes, que favorece correspondencias con concepciones y valores personales. La lectura debe transformar al lector, hacerle sentir, comprender y juzgar para actuar. Hoy se ha pasado “del libro al acto de leer” (Poulain, 2004, 23 y ss.). Los libros que circulan, los que se intercambian, son lecturas “personales”. Muchos de los libros que se escogen lo son por su temática, por lo que se prima la relevancia o significatividad de los mismos (Chartier, en Lahire 2004, 126 y 127).

En relación con estos temas, en el mes de febrero, realicé una encuesta parecida a mis alumnos de 2º de bachillerato. La muestra recogió 31 respuestas a un grupo de alumnos de calificaciones por encima de la media en general, con pretensiones de cursar carreras

universitarias de ámbito científico. Algunos datos corroboran las ideas vistas más arriba:

- Su imagen como lectores es muy positiva: la mayoría dice que entiende lo que lee y que son buenos lectores porque, aunque leen poco, disfrutan de sus lecturas.
- La mayoría, un 84%, habla de sus lecturas y el factor que más influye en la elección es el consejo de un amigo, 92% o la recomendación en televisión, radio o internet, 54%.
- El factor más influyente en que lean más es la comprensión del argumento y entender e identificarse con el personaje.
- En cuanto a la competencia con otras actividades de ocio, la lectura sigue llevando las de perder: tan sólo es una opción preferente para un 39%; mientras que oír música, quedar con los amigos, hacer deporte o conectarse a internet son opciones preferidas siempre por encima del 70% (esto último también se refleja en los cuestionarios reseñados más arriba).

Estos datos ratifican lo dicho anteriormente y vuelven a situar la competencia lectora en estrecha colabora-

ción con la competencia emocional, como ya hicieran los estudios sobre literatura infantil y juvenil.

UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La consecuencia directa de la existencia de esta competencia lectora que fija sus objetivos en mejorar la capacidad de comprensión lectora de nuestros alumnos así como su hábito lector es la exigencia de un cambio en nuestras propuestas didácticas. Se hace necesaria una nueva visión sobre la enseñanza de la literatura que establezca alternativas a la historia literaria y que se base en la lectura y no en programaciones didácticas de carácter enciclopédico. El cambio esencial es pasar de la enseñanza de la literatura a la “educación literaria”, lo cual supone afianzar hábitos lectores y enseñar a leer, en otras palabras, formar lectores competentes (Jover, 2009, 9-11)⁶.

Se hace necesario, según la profesora Jover, cuestionarse qué y cómo leer a lo que responde con un mo-

6 En palabras del profesor Lomas (2007), el hábito se define como una conducta que perdura y que, para ello, exige disfrute y libre albedrío (lo cual tendrá consecuencias en los diseños de programaciones de lectura). Por su parte, la profesora Gómez-Villalba (en Lomas, 2007) sostiene que entre las razones que explican los problemas de lectura se encuentran la falta de motivación y hábito.

delo de “constelaciones literarias”, que son itinerarios hilvanados de lectura en torno a temáticas determinadas. Este modelo, que ejemplifica este cambio de orientación en la enseñanza de la literatura, responde a lo que hemos visto en los apartados anteriores, pues emplea obras características de LIJ y los criterios de conexión tienen mucho que ver con aspectos de la competencia emocional. Así, los temas deberán “conectar con el horizonte de expectativas de los adolescentes”, como la aventura (y ya hemos destacado el hecho de que la aventura supone también una maduración esencial en el protagonista) o “el mundo del yo” (Jover, 2009, 16 y 17).

Otros estudios no concretan tanto la propuesta didáctica, pero inciden en los mismos aspectos básicos. Así, podemos destacar nuevamente que la literatura reúne no sólo cualidades estéticas, sino también valores, puesto que permite reinterpretar la realidad como “género segundo” que es (Colomer, 2005, 30). Por ello, debería centrarse su enseñanza en textos próximos, que conecten con las preocupaciones de los alumnos para que estos alcancen una verdadera comprensión. El nuevo modelo de enseñanza debe cambiar sus objetivos y atender a esa configuración de la personalidad. En correspondencia, la evaluación, por tanto, también

debe exigir actividades que permitan comparar el mundo de los alumnos con la realidad de la obra literaria (Perdomo, 2009, 164).

Por otra parte, la profesora Colomer en un libro ya clásico (Colomer, 2005) aboga por el diseño de proyectos extensivos porque permiten dinámicas integradoras que se adecuan a la perfección al nuevo tipo de enseñanza de la lectura. Esta pedagogía subraya la construcción del sentido como objetivo final, por lo que las narraciones propuestas deben multiplicar la experiencia del lector (Colomer, 2005, 89). Así pues, se diseñarán actividades que establezcan un diálogo entre el lector y el texto; y el lector y la cultura. Pero siempre apuntando al sentido global, a la “estructura simbólica”, donde se proyecta el lector. Por otro lado, no se tratará de lecturas aisladas, sino dentro de un “itinerario de aprendizaje cultural” (Colomer, 2005, 188). En este sentido, aunque no se descuidará la calidad, la selección de obras atenderá a lo formativo por encima de lo literario. Dado que se trata de un itinerario, se seleccionarán obras que vayan aumentando la capacidad interpretativa de los alumnos y su experiencia literaria, así como las que favorezcan la progresión en respuestas afectivas y construcción de juicios.

En definitiva, el aprendizaje escolar se centrará en la construcción personal de sentido, donde la lectura será un “espacio intermedio” entre lo personal y los saberes exteriores. En secundaria, concretamente, se recomienda un trabajo progresivo sobre los elementos constructivos y los valores “morales” de las obras (nosotros podríamos añadir también los personales, emocionales, como ya hemos visto) (Colomer, 2005, 250).

En este sentido, otros autores recalcan la unión de ética y estética (véase en la bibliografía López Valero y Encabo, en Abril, 2005). Estos autores coinciden con los anteriores en que la LIJ es esencial para el desarrollo formativo de los alumnos. Es más, ellos sí explicitan que colabora con elementos emocionales, como la “aceptación del otro” y temas morales (López Valero y Encabo, 2005, 173). De ahí que sea preciso priorizar una “perspectiva axiológica” y decidir qué valores se van a trabajar con las lecturas: “La literatura infantil y juvenil se convierte en paradigma de producción axiológica” (López Valero y Encabo, 2005, 177). Al igual que en las otras propuestas, estos autores declaran que esta visión la literatura juvenil exigiría una guía y la realización de trabajos colectivos como modelo más eficaz. La enseñanza depende, entonces de la óptica, del tratamiento de

los temas y de las experiencias vitales de los lectores.

Esta postura que favorece la perspectiva ética ha sido también defendida desde presupuestos no de educación literaria sino de sociología de la lectura (Lahire, 2004). Este autor defiende una posición basada en lo ético porque la literatura permite esencialmente vivir las historias, realiza “sueños en vigilia” (Lahire, 2004, 190). Estos sueños dirigidos son los que hacen posible la identificación o la formación de esquemas de experiencias, que es lo que precisamente hace posible prepararse para situaciones difíciles o dolorosas: “La literatura permite probarse en un papel” (Lahire, 2004, 191) y la confrontación con el texto hace que los lectores lleguen a conocerse mejor o incluso a descubrirse.

A efectos prácticos, este autor llama la atención sobre el hecho de que la escuela es el principal socializador, pero que debe ceñirse a textos como los que se leerán fuera del contexto escolar, textos de recepción real. Estos textos, según ha explicado antes, permiten “hacer trabajar de un modo imaginario los esquemas de su propia experiencia”. Por ello, los lectores prefieren historias reales, que faciliten la adhesión y la participación, la identificación con el personaje o con la historia. Debe primarse un modo de lectura “ético-práctica” (Lahire, 2004, 182-188).

Estas ideas esbozadas pueden servir para definir un tipo de educación literaria que use buenos textos de lo que se conoce como literatura infantil y juvenil, textos que aúnen la calidad literaria con las exigencias de esa lectura ética y que sean lo suficientemente variados para que satisfagan todos los gustos e intereses del alumnado (Fernández Paz, en Lomas, 2007). En segundo lugar, se necesita un proyecto, un programa de lecturas basado bien en temas, bien en un crescendo de dificultad técnica y argumental (modelos de Jover y Colomer, respectivamente). Estos proyectos no deben soslayar la necesidad de hacer que nuestros alumnos lean más y más diversificado, pues hoy por hoy sólo leen aquello que está más de moda, con lo que no salen de uno o dos géneros y no saben leer otra cosa (Manresa, 2009)⁷. Finalmente, se diseñarían proyectos con actividades que potencien ese contraste de experiencias, que hagan significativos los textos leídos desde supuestos emocionales, morales, o experienciales.

7 Tanto en las encuestas citadas de CIDE y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez como en la encuesta realizada por mí, se aprecia que los jóvenes prefieren los géneros de intriga, aventura o épica fantástica por encima de cualquier otro, lo cual limita su competencia lectora y, al soslayar otros temas más realistas, también la emocional.

UN PROYECTO PARA 3º DE DIVERSIFICACIÓN

Todas estas directrices de los apartados anteriores: aspecto socializador e introspectivo de la lectura, la lectura como formadora de experiencias y herramienta de comprensión y representación del mundo (principalmente de las emociones), lecturas lo más cercanas posible al circuito cultural, con un adecuado nivel de dificultad argumental y técnica, el aprendizaje de las emociones como herramienta básica en la escuela, etc. En resumidas cuentas, la lectura para mejorar la capacidad emocional de los alumnos y, recíprocamente, las emociones para mejorar la capacidad lectora de aquéllos ha sido la base de un proyecto que hemos puesto en marcha para un grupo de alumnos en los que se vieron carencias importantes en ambas competencias y que, por consiguiente, exigían un trabajo específico.

El curioso incidente del perro a medianoche, ésta es la novela en la que hemos basado el trabajo con el grupo de 3º de diversificación. El objetivo principal hacía referencia a las dos competencias analizadas: por un lado, se quiso mejorar la capacidad de comprensión y el hábito lector de los alumnos. Por otro lado, el objetivo fue el de aprender a adquirir conocimientos sobre las emociones, para ser capaces de valorarlas y regularlas;

pero también, para servirse de ellas en contextos de aprendizaje escolar y en contextos de relaciones personales⁸. Ambos objetivos vinieron dados después de observar la conducta del grupo en lo que respectaba a la competencia lectora y en sesiones de clases y de tutorías en las que se apreciaba un distanciamiento de los alumnos que daba lugar a situaciones de agresividad y violencia verbal de unos contra otros (en algún caso, los chicos, también de violencia física). Según nuestra apreciación, dicho distanciamiento se debía a que los alumnos no entendían ni hacían el esfuerzo por entender a sus compañeros, sus emociones, reacciones, sentimientos, y caían en la burla y el agravio continuo. Así pues, se diseñó esta actividad en la que se pretendía que la lectura de una obra de ficción mostrara la importancia de entender las emociones propias y ajenas y les enseñara cómo hacerlo. Y, a la vez, que esto diera pie a un tipo de lectura profunda, significativa, que sirviera de modelo para trabajar la comprensión y aumentara el gusto por leer en los alumnos, mostrándoles también cómo realizar estas lecturas en su vida personal, fuera del ámbito escolar.

8 Este tipo de conocimiento, emocional pero orientado a lo cognitivo y a nuestras experiencias ha sido puesto de manifiesto por autores como Sánchez Santamaría, 2010.

Por tanto, las decisiones de qué aspectos trabajar (lectura y aprendizaje de las emociones) y dónde (en el aula) fueron inmediatamente respondidas desde la observación (si bien también se trabajó estos conceptos a partir de cuestionarios en la primera fase del proyecto). En lo que respecta al cómo, se eligió en primer lugar hacerlo a través de la lectura por las razones que se deducen de los apartados anteriores en los que se demuestra la relación entre lectura y competencia emocional. En segundo lugar, se decidió escoger una obra de literatura juvenil que se adecuaba perfectamente a nuestros propósitos pues mostraba un modelo de comportamiento alejado de lo que se considera “normal” y que, por tanto, requería un esfuerzo de comprensión y empatía⁹. En tercer lugar, se decidió trabajar con el modelo didáctico del *proyecto*¹⁰. Este tipo de actuaciones didácticas favorecen la lectura extensiva y libre (una continuidad necesaria para una lectura constante que

9 Ya hemos visto cómo la llamada LIJ supone una herramienta valiosa para trabajar con este tipo de temáticas y, al mismo tiempo, mejorar la capacidad lectora y el hábito de nuestros alumnos. Además, el hecho de focalizar la lectura en aquello que se busca es una actuación didáctica sancionada entre otros por la profesora Borda (2002, 173).

10 Esta didáctica ha sido especialmente recomendada en la enseñanza de la lectura por varios autores (Lomas, 2007; Gómez-Villalba y Núñez, 2007; Colomer, 1999, 2005, 2009; Margallo, 2012).

propicia la educación de la sensibilidad, en opinión de las profesoras Gómez-Villalba y Núñez, 2007, 25-27), ideal para el debate y la reflexión. Se basa en la lectura de obras enteras, de forma cooperativa para tomar conciencia del progreso realizado. De esta forma, la lectura contribuye a la formación personal del alumno ya su socialización. En efecto se ha puesto de manifiesto que los proyectos propician aprendizajes significativos, prácticas sociales e interacciones, así como actividades de carácter participativo y funcional (véase Margallo, 2012).

En lo que respecta al tipo de proyecto, ya hemos mencionado que éste tiene que basarse en un tipo de lectura centrado en lo “ético”. Se trata de aunar la enseñanza de la literatura y de la lectura potenciando experiencias o vivencias que hagan de esa lectura algo significativo, próximo a los alumnos. Es necesario aprehender lo que comunican los textos, dialogar con ellos, aproximarlos a las circunstancias de los lectores (Mata, 2008, 132).

Para un diseño concreto de este tipo de trabajos, nos centraremos en las ideas de la profesora Colomer (2005, 144 y ss.):

- Los proyectos deben contener actividades de lectura de “compartir”; con extensión en el tiempo, lo

cual hace posible la lectura diaria, en contextos diversos (Colomer, 2005, 144 y 159).

- Deben incluir actividades creativas, lectura individual, intervenciones moderadas y mediadas en base a preguntas/respuestas y comentarios e interpretaciones (Colomer, 2005, 159).
- “Leer con los demás”: los proyectos deben construir contextos de socialización, de comunicación de lectores en los que se beneficien todos de la competencia de los demás (Colomer, 2005, 194 y ss.). La profesora Borda (2002, 177) recomienda estas actividades de puesta en común y grupales en relación con la enseñanza de la literatura juvenil, lo que vuelve a demostrar la interrelación que existe entre lectura y competencia emocional. Por su parte, los profesores López Valero y Encabo Fernández también incidían en estas actividades, junto con la mediación, guía, del profesor.

Así pues, se diseñó un proyecto que podríamos sintetizar en las siguientes fases con sus actividades aparejadas:

FASE INICIAL

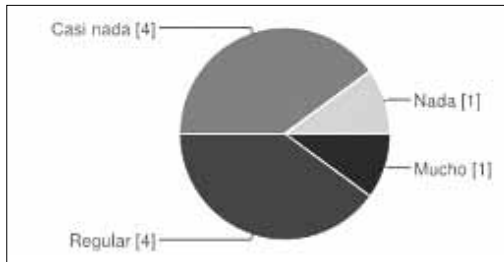
Una vez observadas las conductas mencionadas más arriba, se decide trabajar la mejora en la comprensión lectora y el aumento del hábito lector, así como el conocimiento de las emociones y la mejora en las relaciones sociales. Para que los alumnos se involucraran desde el principio, se les pasó sendos cuestionarios sobre los que se reflexionó luego para acordar los objetivos y contenidos del proyecto. El tratamiento de la competencia emocional se basó en los llamados “modelos de habilidad”, procedentes de los estudios de Mayer y Salovey, que consideran que la inteligencia emocional es adaptativa, debe usarse para resolver problemas y adaptarse al medio con eficacia. En definición de sus creadores: “La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (tomado de Fernández-Berrocal, 2011, 167-168).

En esta fase se establece el grado de adquisición de la competencia emocional que poseen los alumnos y qué objetivos y contenidos se trabajarán.

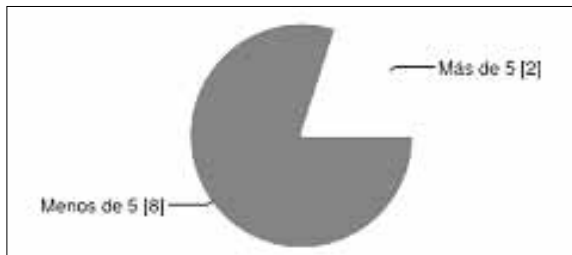
Actividad 1: se pasa a los alumnos dos cuestionarios: un cuestionario mínimamente adaptado del TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*, proporcionado por el doctor Fernández-Berrocal en correo electrónico). Y el otro también mínimamente adaptado de los cuestionarios de lectura proporcionados por la Fundación Sánchez Ruipérez ya mencionados. De todas las respuestas dadas, habría que destacar la unanimidad en torno a algunos temas que nos interesan especialmente para este trabajo:

1. Bajos niveles de lectura:

1.1. ¿Te gusta leer?

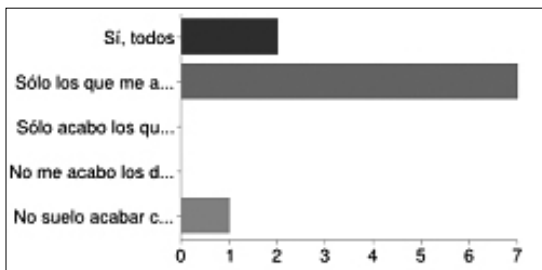


1.2. ¿Cuántos libros lees en un año?



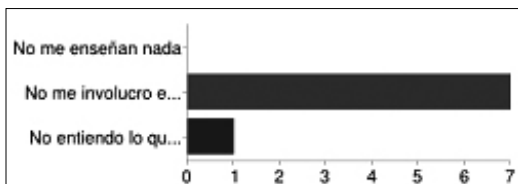
2. Importancia de que los argumentos-historias sean significativas para los alumnos:

2.1. ¿Terminas los libros que te mandan?



La respuesta 2 es: “Sólo los que me atrapan porque me identifico con el personaje o con los problemas del argumento”.

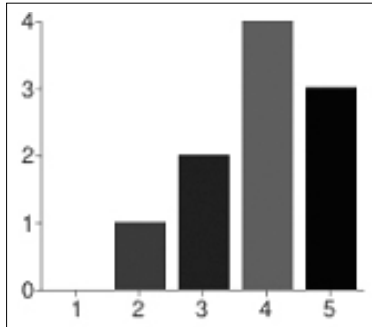
2.2. ¿Por qué no acabas tus lecturas?



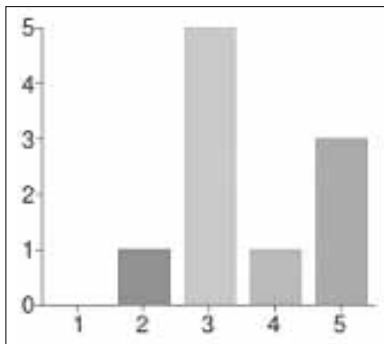
La respuesta 2 es: “No me involucro en el argumento o en los sentimientos de los personajes”.

3. Fuerte presencia de las emociones en nuestros alumnos:

3.1. Presto mucha atención a los sentimientos



3.2. Presto mucha atención a los sentimientos de los demás



Actividad 2: se debaten los resultados con los alumnos y se establecen los objetivos y contenidos del proyecto explicando cómo los fundamentaremos en las “dimensiones” o “habilidades” que tanto el profesor

Bisquerra (2002 y 2003), como la profesora Caballero (2009) establecen para la inteligencia emocional y la competencia emocional respectivamente. Ambos autores hacen referencia a las mismas realidades, con lo que hemos hecho una síntesis de sus elementos para concretar nuestros objetivos y contenidos, a los que hemos añadido los más significativos desde el punto de vista de la competencia lectora:

| Objetivos | Contenidos |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las herramientas de comprensión lectora. • Aumentar el gusto por leer. • Conocer y comprender las propias emociones y las de los compañeros y saber nombrarlas. • Regular las emociones, autocontrolarse. • Generar emociones y actitudes positivas. • Respetar a los compañeros. • Resolver conflictos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura “vívida” desde la experiencia, conectada al lector: horizonte de conocimientos, emociones, expectativas,... 2. Vínculos entre sentimientos y acciones, reconocimiento de efectos. 3. No proyectar mis sentimientos en los demás. Flexibilidad, manejo de los impulsos. 4. La reflexión, la crítica constructiva, el análisis crítico de situaciones. La cooperación. 5. La responsabilidad, la comunicación expresiva y receptiva. 6. La negociación, el sacrificio, la colaboración, el mantenimiento de la amistad. |

FASE DE DESARROLLO

Actividad 1: lectura debatida de la novela seleccionada. A lo largo de varias clases, en sucesivas semanas, los alumnos leyeron la novela y comentaron en clase junto con el profesor aspectos relevantes de la misma, incidiendo sobre todo en el comportamiento de los personajes principales (el niño, que presenta síntomas de Asperger; la madre, que no lo superó y lo abandonó aunque finalmente volvió con él; y el padre, que lo cuidó todo el tiempo con más o menos fortuna.

Actividad 2: los alumnos completaron un documento de lectura en el que trabajaban estos aspectos por escrito para sistematizarlos. En dicho material, había también unos trabajos de investigación mínimos: sobre el autor y sobre dos conexiones importantes de la novela (con la película *Rainman* y con un reportaje donde aparece una persona real que pudo inspirar dicho largometraje). También se les pidió que preguntaran a la orientadora del centro sobre ese síndrome y se aprovechó un reportaje reciente de un periódico donde se trataba este asunto.

FASE DE CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS

En esta fase hemos querido alcanzar alguna conclusión y evaluar el trabajo realizado por los alumnos desde la competencia lingüística y emocional.

Actividad 1: para establecer el grado de adquisición de los objetivos planteados se les pasó a los alumnos dos cuestionarios basados en modelos de la profesora Caballero: uno de ellos medía su conocimiento de las emociones propias y el otro su capacidad de empatía.

Actividad 2: para establecer el grado de comprensión de la novela y, al mismo tiempo, del proyecto en su totalidad, se pasó a los alumnos unas preguntas de redacción libre en las que expresaran su opinión sobre el tipo de lectura, el trabajo realizado y su aprovechamiento.

La evaluación tomará en cuenta todos estos instrumentos: debates y reflexiones orales en clase, realización del documento de actividades y cuestionarios finales. Se trata de actividades variadas y diversas que exigen también diferentes capacidades cognitivas.

Conclusión

1. Los alumnos saben y pueden reflexionar sobre sus emociones y las ajenas cuando se les mues-

tra cómo hacer y se les hacen patentes dichas emociones. Es lo que se desprende de los cuestionarios que les pasamos sobre sus propios sentimientos y los de los demás.



Ejemplo de cuestionario para trabajar la empatía, los sentimientos de los demás.

2. La lectura focalizada en las emociones es más intensa y profunda: los alumnos “viven” los libros, se involucran en el argumento y comparten la historia con los personajes. Es lo se deja ver de las reflexiones que se les pedían sobre el protagonista y algunos personajes principales de la novela.

CLUB DE LECTURA
LA MADRE

Página 4
EL PADRE

Di qué opinas sobre la actitud de la madre. Usa lo que dice en las cartas y la reacción del hijo y sus sentimientos. A pesar de que ella confiesa tener poca paciencia, ¿crees que Christopher no la quiere o la quiere menos que a su padre? Reflexiona sobre ello.

Compara su actitud con la de la madre. Valora su comportamiento final.

Lo comprendo

Pues al principio muy mala pero al final ~~comprendo~~ tenía sus razones por dejarlo. En las cartas que le escribía le explicaba todo paso a paso para que no tenga líos en su cabeza para que lo comprenda. Yo creo que Christopher le sigue queriendo a pesar de lo que ha sufrido y inseguro que lo perdono todos cometemos errores.

PIENSA EN CHRISTOPHER

Di qué opinas acerca de este tipo de personas, cómo las tratarías tú, si intentarías comprenderlas o las dejarías de lado, si las ayudaras o no, etc.

Cuando empiezo a leer el libro y entonces conozco al nuevo personaje Christopher pues nada me parece de veras con su comportamiento, ~~como~~ con su forma de ser, pensar. Pero al final es auténtico incluso, lo comprendo y me da mucha lástima al verlo. Lo trataría con mucha delicadeza, cariño. Intentaría comprender su comportamiento etc... Si le ayudaría en todo.

Buen

↓

Mal a pasado.

DI CÓMO TE GUSTARÍA QUE CONTINUARA LA VIDA DE CHRITOPHER

~~Me gustaría que...~~ Pues que vaya a Londres para ver a su madre, para que hablen etc... Espero que intentarían llevar una vida normal, comportarse bien. Que tenga su propia familia, hijos etc...

3. La variedad de actividades hace que la lectura sea más enriquecedora y los alumnos la recuerden mejor. Así se vio en los debates que se produjeron tras el documental que vimos sobre la persona en la que se basó la película *Rainman*: se habló del trastorno, se hizo referencia a la novela y todo ello en un marco de discusión cuyo centro fueron los sentimientos y emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, D., CABELLO, R. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Inteligencia emocional para educadores. *Revista Multiárea. Competencias básicas*, 4, 195-219.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2002). La competencia emocional. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. [En línea] <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional> [Consulta: 20 de diciembre de 2012].
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 82, 61-82.

- BORDA, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CABALLERO GARCÍA, P.A. (2009). *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- CARPENA CASAJUANA, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- CHAMBERS, A. (2006). ¿Qué hacemos con la basura? *Imaginaria*, 183 [En línea] <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm> [Consulta: 20 de enero de 2013].
- CHARTIER, A-M. (2004). La memoria y el olvido o cómo leen los jóvenes profesores. En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCC (1ª reimpresión 2008).
- COLOMER, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, Crítica y Fundamentos.

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). [En línea] <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [Consulta: 12 de febrero de 2013].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 pp. 1-6. [En línea] www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf [Consulta: 15 de febrero de 2013].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2011). *La educación emocional y social en España*. Fundación Marcelino Botín. [en línea] http://www.fundacionmbotin.org/analisis-internacional_plataforma-botin_educacion.htm [Consulta: 10 de enero de 2013].
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2007). Lectura y libros en la educación secundaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp. 46-56). Barcelona: Graó.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. y NÚÑEZ BALLESTEROS, M.P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp.19-34). Barcelona: Graó.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- JOVER, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde”, en Lomas, C. (2008). *Textos literarios y contex-*

tos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela (pp.149-178). Barcelona: Graó.

JOVER, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Delegación Provincial de Málaga. [En línea] http://www.junta-deandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=237:constelaciones-literarias-sentirse-raro-miradas-sobre-la-adolescencia&catid=50:separatas&Itemid=81 [Consulta: 3 de marzo de 2013].

LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

LAHIRE, B. (2004). *Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura*". En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

LOMAS, C. (2007). *La construcción del hábito de leer*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector* (pp. 9-19). Barcelona: Graó.

LÓPEZ VALERO, A y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2005). *Ética, estética y educación literaria*. En ABRIL, M. (2005). *Lectura y literatura infantil y juvenil* (pp. 171-187).

MANRESA, M. (2009). *Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Literatura infantil y juvenil* (pp. 44-55). Barcelona: Graó.

- MARGALLO GONZÁLEZ, A.M. (2012a). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- MARGALLO, A.M. (2012b). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer.es* [En línea] <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/> [Consulta: 20 de febrero de 2013].
- MATA, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en Lomas, C. (2008). En *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp.119-135). Barcelona: Graó.
- MORENO BAYONA, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 153-167.
- POULAIN, M. (2004). Entre preocupación social e investigación científica. En LAHIRE, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. [En línea] <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> [Consulta: 3 de marzo de 2013].
- TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- TEJERINA LOBO, I. (2004). *Lecturas y lectores en la ESO: una investigación educativa*. Consejería de Educación de Cantabria.

ENCUESTAS CONSULTADAS

Los hábitos lectores de los adolescentes españoles.

Boletín de temas educativos, junio de 2002. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Dirección General de Educación Formación Profesional e Innovación Educativa. MECD [En línea] http://www.oei.es/fomentolectura/habitos_lectura_jovenes_cide.pdf [Consulta: diciembre de 2012].

Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla la Mancha, 2009. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009. [En línea] <http://www.bibliotecaspublicas.info/docus/clm.htm> [Consulta: febrero de 2013].

Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2012. [En línea] http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2011.pdf [Consulta: febrero de 2013]¹¹.

11 Ambos documentos fueron proporcionados por correos electrónicos por el Sr. Hilario Hernández Sánchez, de la propia Fundación Germán Sánchez Ruipérez.