

EL PLAN DE LECTURA: MARCO PARA DISEÑAR UN PROYECTO DE CENTRO QUE INTEGRE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA COMPETENCIA LECTORA

LUIS FERNANDO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ*

Resumen

INTRODUCCIÓN: En el currículo de la Comunidad de Castilla la Mancha se dan cita dos elementos exclusivos, el Plan de Lectura y la Competencia Emocional. Ambos presentan el doble interés de que son propios de nuestro currículo y representan la intención de nuestra Comunidad de dar relevancia a políticas educativas muy novedosas como son la enseñanza de la lectura y la adquisición de habilidades emocionales. En cuanto a la lectura, el plan de lectura pretendía que ésta se convirtiera en un proyecto de centro y se impartiera en una hora semanal y desde todas las áreas, con herramientas variadas e incorporando la escritura. Por su parte, la competencia emocional quiere destacar los elementos emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirla también en uno de los elementos básicos de nuestro diseño curricular. **MÉTODO:** el propósito de este artículo es mostrar cómo son dos iniciativas que pueden trabajarse conjuntamente mediante proyectos por tareas. **RESULTADOS:** como revelan estudios propios de cada una de ellas, la lectura y la adquisición de las emociones no corren paralelas, sino que se interrelacionan de manera significativa. **DISCUSIÓN:** consideramos que promover esta relación no sólo pone el acento dos elementos esenciales de la enseñanza en nuestra Autonomía, sino que también dará mayor sentido y cohesión a nuestro currículo oficial.

Palabras clave

Competencia lingüística, competencia lectora, competencia emocional, plan de lectura.

Abstract

INTRODUCTION: In the curriculum of the Community of Castilla la Mancha two exclusive items, the Reading Plan and Emotional Competence, come together. Both of them have interest because represent two actions of our Community in order to incorporate new didactics on reading and emotional abilities. **METHOD:** the purpose of this article is to show how two initiatives can work together in extensive projects. **RESULTS:** as it has been revealed by studies of each one of them, reading and the acquisition of emotions do not run parallel but they are interrelated in a meaningful way. **DISCUSSION:** we believe that promoting this relationship not only supports two essential elements of teaching in our Autonomy, but it will also give more meaning and cohesion to our official curriculum.

Key words

Linguistics Competence, Emotional Competence, Reading Plan, reading.

* Licenciado en Filología Hispánica.

Punto de partida

El currículo de secundaria en Castilla la Mancha consta de dos peculiaridades entre las que se puede establecer una “sinergia” muy eficaz: el Plan de Lectura y la Competencia Emocional (véanse la Orden del 28-2-2005 y los Decretos 69/2007 y 85/2008). El primero tenía como objetivos mejorar los hábitos de lectura y las técnicas de lecto-escritura. Este plan entendía la lectura como una competencia básica y debía trabajarse en una hora aparte (que acabó incorporándose al horario de los centros) y con la mayor interdisciplinariedad posible.

Por su parte, la competencia emocional es una competencia básica que nuestra Comunidad añadió y que se centraba en aspectos como el conocimiento de uno mismo para afrontar retos y realizar acciones, relacionarse con los demás, mejorar el autoconcepto, la empatía, el respeto, etc.

Podemos deducir que un primer nexo de unión reside en su naturaleza competencial, “operativa” o “general”¹, pues ambas pueden ser trabajadas de forma transversal o refiriéndolas a situaciones de aprendizaje focalizadas en aspectos concretos²; pero siempre dotándolas con los contenidos de todas las áreas. Por otro lado, estas competencias proporcionan didácticas significativas pues emplean recursos próximos al alumnado y contribuyen a formarlo como individuo. Metodológicamente, se recomienda emplear prácticas “extensivas” (de larga duración y con tareas diversas) dado que las competencias son saberes complejos orientados a la acción y que exigen incorporar habilidades y destrezas dirigidas a un fin último. Este “saber hacer” da sentido a los contenidos didácticos pues consigue transformar y construir conocimiento; de ahí la necesidad de prácticas funcionales, de resolución de problemas en contextos lo más reales posible. Ello se traduce en proyectos por tareas, bien de curso, nivel o bien de centro. Este último es el que nos parece más adecuado para la competencia lectora y emocional.

En resumen: el plan de lectura y la competencia emocional se relacionan por su naturaleza metodológica: como competencias básicas precisan del uso de proyectos por tareas de carácter interdisciplinar. En los siguientes apartados, trataremos de mostrar la relación intrínseca que existe entre ellas.

La competencia lectora

La competencia lectora es una de las dimensiones o subcompetencias más relevantes de la competencia lingüística. Tiene como objetivos principales mejorar la capacidad de comprensión lectora de los alumnos así como su hábito lector que conectan muy estrechamente con elementos emocionales, de tal manera que se establece una reciprocidad muy beneficiosa: la literatura ofrece modelos de conducta y muestra emociones y sentimientos que pueden actuar a modo de espejo para nuestros alumnos; mientras, que la

¹ Véase la obra de la profesora Escamilla: *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, donde clasifica las competencias en “generales”, “específicas” y “operativas”; según si son transversales, vinculadas a materias o a situaciones concretas de aprendizaje. La misma clasificación podría aplicarse a la lectura por su carácter instrumental.

² Es el caso de las técnicas de “modelado” y “role-playing” para la competencia emocional [Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.5] y de la recomendación de focalizar la lectura en aspectos emocionales para que se convierta en una experiencia personal y se vuelva más profunda y eficaz (Margallo, 2012, p.148).

competencia emocional, es sabido que la motivación y la disposición afectiva favorecen los procesos de comprensión y de hábitos de lectura.

Desde hace algunos años, la visión sobre la lectura, qué es leer y cómo enseñar a leer, se ha modificado sustancialmente. Ahora se parte del hecho de que la mejor lectura es aquella capaz de transformar los esquemas cognitivos y socio-afectivos del lector, que debe arrogarse un papel activo pues tiene que construir el significado de lo que lee. En relación con ello, se entiende que el mundo del lector se pone en relación con el de su lectura y ya no puede seguir siendo el mismo. A esta conclusión se ha llegado desde dos campos de investigación diferentes: la sociología de la lectura y los estudios sobre literatura infantil y juvenil.

En primer lugar, la sociología de la lectura ha evolucionado desde los primeros cuestionarios en los que se indagaba qué se leía, qué lecturas eran las preferidas y cuándo se leía más, a otros cuestionarios más complejos en los que se pone el foco en la identidad lectora, cómo se lee, qué lecturas calan más hondo y son más significativas, qué se entiende por leer, para qué y por qué leer,... Ello obedece a que se tiene una idea más compleja del proceso de lectura, de su circuito cultural y a que hoy día se lee de múltiples formas, en múltiples formatos y con múltiples propósitos: el gran problema del siglo XXI es el “no lector” o el lector de “pantallas tan volátiles como insípidas” (Poulain, 2004: 17)³.

En palabras de Bernard Lahire, se ha pasado del interés por el consumo al estudio de la experiencia literaria: qué es leer de verdad. A esto responde un tipo de lectura “ético-práctica” cuya base es la identificación con los personajes y las historias. Se trata de vivir las historias, introducirse en las ficciones (Lahire, 2004: 181 y 182). Esto no es sólo el tipo de lectura más significativa, sino que también es lo que distingue a los lectores más cultos o expertos, que se sumergen en las obras, imaginan lo que harían y elaboran juicios personales además de emocionarse. Se trata de una lectura que haga “trabajar, de un modo imaginario, los esquemas su propia experiencia” (op.cit.: 184). Con estas lecturas se modifican los patrones de comportamiento, los esquemas de acción, de evaluación o apreciación. De ahí cómo las ficciones tienen fines terapéuticos y ayudan en momentos de crisis. La literatura hace que nuestros esquemas de experiencia trabajen en marcos distintos y se vean potenciados, favorece “los sueños en vigilia”, “permite probarse en un papel” (op.cit.: 191, 192). En definitiva la experiencia de lectura no es estilística, sino que se basa en vínculos afectivos.

Por su parte, las investigaciones en lectura y en literatura infantil y juvenil han puesto también el acento en la necesidad de proponer y enseñar a llevar a cabo lecturas personales, que pongan en marcha operaciones como *figuración e imaginación, participación, previsión y retrospectión, valoración y evaluación* (Colomer, 1998: 75)⁴. Igualmente, también han hecho hincapié en cuestiones como por qué leer, para qué sirve la literatura, qué literatura enseñar, qué objetivos perseguir,...

Primeramente, existe acuerdo en considerar la literatura como “género segundo”, como ya la calificó Vygotski; lo cual la convierte en herramienta ideal para iluminar la realidad, conocerla y representarla. Según la profesora Colomer (Colomer, 2008: 33 y 35), la literatura nos permite comprender lo que nos rodea y contribuye a mejorar la capacidad

³ Este autor sostiene que lo importante es conocer las predisposiciones del lector, sus motivaciones y opiniones, así como el efecto que hacen en él las lecturas; las cuales, por su parte, deben ayudarle a sentir y comprender para actuar (p. 24).

⁴ Además de esta autora, Jover, Mata, Margallo, Borda, Teixidor, Chambers, Fernández Paz, Perdomo, etc., todos ellos comparten el mismo punto de vista y con las mismas repercusiones en la enseñanza.

simbólica y la capacidad de valorar acciones (además de realizar las propias valoraciones estéticas). En consecuencia, la literatura da sentido a la realidad y forma la personalidad al tiempo que está ligada a la sociabilidad. Esta unión de lo expresivo y los valores y estilos de vida aparece en los trabajos de la profesora Jover, que afirma que la literatura sirve para “conformar ciudadanía” (Jover, 2007: 33). La literatura nos muestra lo esencial de la condición humana y hace que podamos reconocernos en otros, con ejemplos que nos ayudan a percibir, sentir e interpretar las emociones. En este sentido también se pronuncia Emili Teixidor cuando dice que leer no es sólo imaginar, sino sobre todo “presentar la imagen del rol del lector en el mundo” (2007: 67). La literatura, entonces, construye la personalidad, como herencia colectiva que es y desarrolla la comprensión y representación del mundo desde una óptica lógica, pero también afectiva (Colomer, 2008: 41 y 75)⁵. En consecuencia, se debería programar un acceso a los libros que proporcionara esa representación de la realidad y ayudara a proyectar en ellos la intimidad de los lectores y el distanciamiento crítico.

Enseñanza de la lectura

Un nuevo modelo de enseñanza de la lectura se está imponiendo desde hace ya algunos años. Dicho modelo se relaciona problemáticamente con los esquemas tradicionales que incidían en los elementos retóricos y en la historia de la literatura. De ahí, la variedad de soluciones a las que asistimos: establecer líneas paralelas (educación literaria + historia de la literatura); distribuir las por cursos (lecturas del canon infantil y juvenil en los cursos de primaria y primer ciclo de ESO y clásicos en bachillerato y algún curso del segundo ciclo de ESO); lecturas completas de obras de catálogos infantiles y juveniles y estudio de fragmentos relevantes de los principales clásicos, etc. Todas estas soluciones trataban de dar respuesta a preguntas como ¿qué literatura enseñar?, ¿para qué sirve la literatura?, ¿qué hacer con la literatura en nuestras aulas?, ¿cómo integrarla en los currículos?,... En opinión de la profesora Colomer, el **objetivo** principal de la enseñanza de la lectura es unir el **deseo de leer** a la ampliación del bagaje cultural de los alumnos. Por ello, se produce una tensión entre los objetivos escolares tradicionales y la necesidad de construir una identidad propia como lectores, que debe ser el fin de la educación literaria: la socialización y a la construcción del yo (Colomer, 2009: 8-9). La percepción que un alumno se hace de sí mismo como lector no es, pese a todo, una cuestión puramente afectiva o psicológica, ya que también se produce una importante relación con la comprensión y los hábitos lectores. Por otro lado, la implicación personal influye en factores como el tiempo y la variedad de lecturas, que son de gran relevancia en los modelos de lectura más actuales.

En la misma línea se manifiesta la profesora Jover, que declara abiertamente que la “educación literaria” debe sustituir a la clásica “enseñanza de la literatura”. Esto tiene importantes implicaciones en nuestras clases, pues es necesario dilucidar si se da más importancia a la historia de la literatura (con su perspectiva cronológica, biográfica y retórica) o a la enseñanza de la lectura (que hace hincapié en la adquisición de la misma como competencia, desde una perspectiva de iluminación de las vidas de los lectores y como herramienta para potenciar la conciencia crítica). A su juicio, **el objetivo es crear lectores autónomos y críticos**: “la construcción de la identidad es el desafío más apremiante en los años de la adolescencia” (Jover, 2007: 38 y 46). Esta nueva ideología ha recibido el respaldo de las editoriales, que dan prioridad a lecturas que estimulen el placer

⁵ La profesora Borda opina que la literatura ordena el mundo y sólo es buena si expresa una búsqueda de identidad y el lector se implica en ella.

de leer y que contribuyan al proceso de maduración personal. En relación con ello, se hace necesario alcanzar otros objetivos diferentes a los tradicionales, como compartir imaginario, afianzar hábitos lectores, hacer de nuestros alumnos lectores competentes (Jover, 2009: 10). Para lograr estos objetivos es preciso cambiar el canon de lecturas y seleccionarlas en función de las expectativas y competencias de los lectores, así como de sus preocupaciones (Jover, 2007: 65).

Un tercer aspecto relevante en la pedagogía actual de la lectura pone el foco en la comprensión como **construcción del significado** del texto que lleva a cabo cada lector desde su propia experiencia (Perdomo, 2005: 149). De ahí se deduce que los lectores ponen su mundo en relación con el mundo de la lectura. A partir de ahí, se repiten las mismas constantes vistas más arriba: la lectura contribuye a la socialización y atiende a la configuración de la personalidad (Perdomo, op.cit.: 164); la selección de obras se debe realizar desde las preocupaciones de los alumnos y, por tanto, hay que “fomentar los temas transversales”.

En síntesis, se aprecia una perspectiva en la enseñanza de la lectura basada en aspectos claramente emocionales: la búsqueda de la identidad personal y como lector, de ahí la unión de lo literario-estético y lo moral (de ahí el predominio de temas morales e intimistas). En definitiva, una lectura que deba “operar en el mundo espiritual del adolescente”, ofreciéndole conocimientos e intereses (Borda, 2002: 24). En opinión de esta autora, corroborando lo visto más arriba, la educación literaria debe formar a los alumnos si no quiere correr el riesgo de convertirse “en rutina, estereotipo” (Borda, op.cit.: 205). En consecuencia, los objetivos de dicha educación no son sólo cognitivos, sino también afectivos. La competencia literaria tiene como una de sus fases la progresión en la “proyección psicológica”.

¿Qué tipo de literatura?

Según lo que hemos visto, la literatura que se propone muestra importantes conexiones con lo emocional, puesto que se busca una literatura que sirva para dar sentido a la realidad, aunando los valores a la propuesta estética. Se trata de buscar lecturas que ayuden a comprender la vida, que fomenten la formación de la personalidad, que mejoren la representación de la realidad de nuestros alumnos. Es una literatura basada en los valores, que construya la imagen del lector y sea un reducto donde él proyecte su intimidad y donde también lo social cobra especial importancia.

Esta literatura ha encontrado su mayor campo de explotación en la actual literatura infantil y juvenil. Ésta no sólo proporciona ordenación al mundo de nuestros alumnos, sino que contribuye a su socialización. De hecho, autores como Colomer han subrayado que la literatura infantil y juvenil ha sufrido una evolución hacia temas psicológicos y sociales, lo cual afecta incluso a procedimientos retóricos como la abundancia de la forma de “diario” y de narradores cercanos a los adolescentes. La temática también se ha actualizado e introduce problemas sociales de actualidad⁶.

Junto a esta condición, se busca una literatura que incite a leer al mismo tiempo que enseñe a leer. Según los últimos estudios, esto se consigue proponiendo temas cercanos a los alumnos, que conecten con sus preocupaciones e intereses y que permitan entablar un diálogo lector-libro donde se confronten las experiencias de ambos.

⁶ Véase Colomer, 1998: 214y ss.

La competencia emocional

No es nuestro objetivo explicar la competencia emocional de forma abstracta, sino que buscaremos los puntos de contacto con la lectura y la literatura que ya hemos ido avanzado; comenzando desde la perspectiva de la inteligencia emocional, que sería la fundamentación teórica.

En primer lugar, como ya hemos mencionado, esta competencia podría pertenecer a dos tipos: las *generales* o las *operativas*. Las primeras se entienden como un saber hacer transversal, que serviría de base a todo el diseño curricular. Las *operativas* son aquellas vinculadas a situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje (Escamilla, 2009: 137 y ss.). En sentido estricto, la competencia emocional tal y como se plantea en los Decretos mencionados tiene un carácter transversal. Pero nosotros creemos que también se corresponde bien con las del segundo tipo porque, como veremos, se recomienda trabajar lo emocional mediante técnicas focalizadas en el modelado, muy concretas por tanto y que se pueden ajustar a lecturas específicamente. Lo que es claro es que se trata de una competencia no *específica*, pues no se puede vincular a ninguna materia o área.

Lo mismo podría decirse de la lectura, pues como competencia sería transversal u operativa según si se entiende como una herramienta para todas las áreas o se trabaja de forma concreta focalizando algún elemento de la misma (en cuyo caso, una focalización interesante es tratarla desde aspectos emocionales, como defendemos en este trabajo). De ahí que viésemos más arriba cómo ambas competencias coinciden en su naturaleza, lo cual constituye un punto de partida importante para trabajarlas conjuntamente, como veremos.

Esta naturaleza transversal u operativa las hace todavía más susceptibles de ser trabajadas en proyectos extensos de tareas secuenciadas. Como se sabe, las competencias básicas hacen posible estas estrategias integradoras e interdisciplinares y favorecen didácticas globalizadoras. Ello tiene como consecuencia principal que sea necesario un lugar donde redactarlas y recogerlas. En el caso de los proyectos globales, a los que se adecuarían perfectamente la lectura y las emociones (véase más abajo), el lugar ideal es el Proyecto Educativo de Centro (Escamilla, op.cit.:130).

En segundo lugar, como es bien sabido, las competencias están conformadas por habilidades y estas por destrezas. La competencia emocional presenta las siguientes habilidades o subcompetencias⁷:

BISQUERRA, R: “Las competencias emocionales”; en <i>Educación</i> , 2007.	CABALLERO, <i>Presentación A: Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación</i> , 2009.
Conciencia emocional: Toma de conciencia de las propias emociones. Nombrarlas. Comprender las de los demás.	Autoconocimiento: Conocer las emociones y vincularlas a sentimientos y acciones, así como reconocer sus efectos. Ser reflexivos y abiertos a la crítica. Ser rigurosos y tomar decisiones.
Regulación emocional: Concienciarse de la interacción emocional.	Autocontrol: No proyectar sentimientos en los demás.

⁷ Presentamos habilidades de dos autores que recogen la mayoría de las que aparecen en la bibliografía sobre la competencia y la inteligencia emocional. Aunque no son exactamente correspondientes, hemos preferido presentarlas en una tabla para que se pueda ver lo que tienen en común. Creemos que sería fácil sintetizarlas y agruparlas bajo una misma denominación.

Concienciarse de la necesidad de regular sentimientos y emociones. Habilidad para afrontar emociones negativas. Habilidad para generar emociones positivas.	Modificar emociones, negarlas, sumergirse en ellas. Manejar los impulsos, ser íntegros y responsables.
Autonomía emocional: Autoestima, automotivación. Responsabilidad. Actitud positiva. Análisis crítico.	Automotivación: Fijarse metas difíciles. Hacer sacrificios. Persistir.
Habilidades sociales: Dominar conductas sociales básicas. Respeto. Prevención y solución de conflictos. Gestión de situaciones.	Empatía: Prestar atención a los sentimientos ajenos y ser sensibles. Ofrecerse y comprender las necesidades de los demás. Respeto. Asertividad.
Bienestar, competencia para la vida: Fijarse objetivos adaptativos. Ciudadanía responsable.	Habilidades sociales: Agradar. Escuchar. Detectar conflictos y arbitrar soluciones. Mantener amistades.

Estas subcompetencias pueden servir para elegir las lecturas de una forma organizada y secuenciada (véase el apartado del proyecto). De esta manera, es fácil aunar el trabajo con ambas competencias tomando como base las habilidades de la competencia emocional, que actuarían como objetivos y contenidos de las lecturas en general; mientras que la competencia lectora se ceñiría a aspectos técnicos de la lectura y de la comprensión, junto con elementos propios del lenguaje literario.

Otro aspecto de la competencia emocional que interesa a nuestros fines reside en la defensa que hacen todos los autores de que dicha competencia no es sólo el conocimiento de las emociones o de las habilidades sociales, sino su gestión, su aprovechamiento en las diferentes situaciones en que nos vemos envueltos. Igualmente es muy relevante saber qué influye en ella y cómo valerse de dicha competencia emocional para obtener éxito en todo tipo de metas que surjan o se planteen. En otras palabras, la resolución de problemas no se hace únicamente desde una perspectiva racional o lógica, sino que hay que aprender a ayudarse de las emociones. El objetivo principal sería adquirir fundamentos sobre las emociones, saber valorarlas y regularlas para que sirvan como respuesta a entornos cambiantes y complejos.

En este sentido, muchos autores han hecho hincapié en la necesidad de unir lo emocional a lo cognitivo en el currículo, ya que existen evidencias de que las emociones pueden beneficiar algunos aspectos de nuestro alumnado como el bienestar, la asistencia a clase, la atenuación de “conductas disruptivas” y mejorar el rendimiento académico (el manejo de las emociones —estrés o adaptabilidad, por ejemplo— favorecen dicho rendimiento)⁸.

⁸ Todas estas reflexiones están suficientemente fundamentadas en los estudios de Sánchez Santamaría, CarpenaCasajuana, Extremera y Fernández Berrocal. La conclusión principal es que la

Finalmente, existe también acuerdo en la forma de trabajar esta competencia. Se recomienda basarse en “modelos de habilidad”, que suponen procesar emocionalmente la información. Se trata de que las emociones “faciliten” el pensamiento (Fernández Berrocal y Extremera, 2002: 2). Más concretamente aún, estos autores se refieren a dos técnicas, “el modelado” y *role playing*, que consisten en la observación de modelos y en el trabajo de comprensión de los demás mediante el diálogo, el debate o las puestas en común, respectivamente (*op.cit.*: 5).

En definitiva, también desde la perspectiva de la competencia emocional se concluye que trabajarla conjuntamente con la competencia lectora aportaría múltiples beneficios. Por un lado, la competencia emocional hace posible focalizar aspectos de las lecturas muy significativos como la identificación con los personajes y con las historias narradas; o mejora factores de conducta (entre los que estaría por supuesto el hábito lector). Por otro lado, la sociología de la lectura más reciente y los estudios de enseñanza de la lectura han puesto de manifiesto que la literatura puede ayudar a entendernos mejor, comprendernos y comprender el mundo que nos rodea. La literatura “abre las puertas del yo” (Margallo, 2012b: 8), forma ciudadanos, lectores autónomos y críticos (Jover, 2007: 38). Asimismo, desde los estudios de las emociones también se subraya que la literatura ayuda a una mayor comprensión de las mismas porque las verbaliza.

Llegados a este punto, se impone la pregunta de cómo trabajarlas, con qué herramienta didáctica aprovechar esta reciprocidad.

El proyecto. Justificación

Tanto las investigaciones en didáctica de la literatura como los trabajos sobre competencia emocional destacan los beneficios de esta herramienta: la profesora Jover sostiene que las lecturas deben ser “accesibles” y vincularse a un “proyecto editorial global encaminado al desarrollo integral”. La profesora Caballero, respecto a la competencia emocional, afirma que debe ser un proyecto de centro, incluyéndola en el horario y estableciendo planes de intervención: necesidades, responsables y recursos (*op.cit.*:32 y 42).

Asimismo, los proyectos respetan el ritmo de trabajo y los intereses de los alumnos. Respecto a ello, desde la lectura se ha recalcado que los alumnos puedan elegir libremente y trabajar según su velocidad. De hecho, investigadores como Chambers (2006) destacan que el objetivo de la enseñanza es estimular a los alumnos para que descubran los libros y los valoren; siendo el papel de los profesores orientar esa elección. Otras opiniones son menos extremas y matizan la libre elección sometiéndola a criterios prescriptivos. Sin embargo, en lo que hay acuerdo es en que la lectura debe priorizar valores, emoción y reflexión: perspectiva “ética” según Lahire o “axiológica” (López Valero y Encabo, 2005: 177). Estas ideas se reflejan en la progresiva “psicologización” de la literatura juvenil (Colomer, 1998: 214). Precisamente, los proyectos permiten focalizar las lecturas en estos valores, permitiendo anteponer la lectura personal, que conecte con la imaginación de los alumnos. Y estos elementos, la identificación con argumentos y personajes, se ha revelado como el principal motor para el fomento de la lectura⁹.

educación emocional debe conjugar lo cognitivo, lo conductual y el descubrimiento de las emociones.

⁹ Encuestas recientes sobre hábitos de lectura, enfocadas a la imagen del lector y a las repercusiones de las lecturas, señalan que los alumnos eligen sus lecturas según sus intereses (relacionado con el contenido) y según lo que les aportan afectivamente (relación con las emociones).

La tercera razón que justifica el empleo de proyectos es la necesidad de secuenciar los aprendizajes. Así, una progresión en las lecturas es lo que defienden Jover y Colomer desde posiciones diferentes: Jover (2008: 167) muestra la importancia de planificar en torno a una secuenciación de contenidos – temas que articulan lecturas diversas. Son las conocidas “constelaciones literarias” (vid. Jover 2007 y 2009). Colomer coincide con algunos de esos temas, pero nos interesa más por su “itinerario de aprendizaje cultural” (2005: 188) basado en la complejidad técnica de las obras. Con respecto a la competencia emocional ocurre lo mismo: Bisquerra diseña una progresión en la adquisición de las subcompetencias que va desde la comprensión y conocimiento de los propios sentimientos hasta el dominio de las habilidades sociales (Bisquerra, 2002).

En resumen, los proyectos favorecen uno de nuestros objetivos principales: una “educación continua de la sensibilidad” (Gómez-Villalba, 2007: 27) y son útiles para ampliar el horizonte mental de los alumnos y enriquecer su visión del mundo. El proyecto, entonces, garantiza un proceso educativo, frente a acciones aisladas; permite variedad de lecturas, libertad de elección, adecuación a intereses y objetivos; y, al mismo tiempo, responde a una necesaria prescripción. En palabras de la profesora Colomer (Colomer, 2005: 164 y ss.), los proyectos son englobadores y favorecen aprendizajes significativos, integrando usos y ejemplos, lectura y escritura.

Tipo de proyecto

El objetivo que nos proponemos es mejorar la capacidad comprensiva y el hábito lector de nuestros alumnos. Para ello, pondremos en consonancia, tal y como hemos defendido, aspectos de la didáctica de la lectura y de la competencia emocional. En tal caso, nuestro proyecto debería comenzar proponiendo un abanico de lecturas variadas capaces de satisfacer los gustos e intereses de los alumnos. Así, seleccionaríamos algunos tipos de novelas ya clásicos: la novela de formación, la novela de valores ideológicos, novela-espejo: de asuntos realistas cercanos a los alumnos (amor, cambios personales, dificultades existenciales, drogas, etc.); novelas de compromiso, donde destaca el ecologismo; relatos históricos, iniciáticos, fantásticos (en los que es factor fundamental la superación del protagonista, su capacidad de adaptación y evolución, por tanto, también muy psicológicas). En definitiva, lecturas de temas que favorecen la construcción del yo: el realismo crítico, la literatura de los otros (exilio, migración), la aventura como conquista de lo extraño o lejano (Colomer, 2005 capítulos 3, 6 y 7). La profesora Jover menciona *amores difíciles, moverse de cada, bien y mal, utopía y contrautopía, hombre y naturaleza...* (2007: 129 y ss.).

La unión de libros según temáticas generales es de gran importancia, pues consigue que los alumnos les den sentido, los enjuicien y valoren. El proyecto que proponemos consiste en cohesionar lecturas a partir de las subcompetencias emocionales ya referidas, que garantizarían una progresión necesaria además de la coherencia temática.

Por otro lado, como ya se ha dicho, también es preciso mejorar la competencia lectora desde un punto de vista teórico. En este caso, seleccionaríamos obras en creciente complejidad técnica¹⁰ para que la lectura no se quede únicamente en el reconocimiento de

¹⁰ Ya se ha hecho mención del “itinerario de aprendizaje” (Colomer, 2009: 50); pero también otras investigaciones subrayan la importancia de una progresión en la dificultad retórica de las obras (véase Margallo, 2012: 9 y Borda, 2002: 210).

sentimientos o competencias sociales, sino que promueva al mismo tiempo actividades propias de lo “filológico” (Mata, 2008: 132).

Finalmente, en la metodología, las líneas directrices tendrán como referencia la propia dinámica de los proyectos: extensión y actividades variadas conducentes a un objetivo final. En cuanto al tipo de actuaciones, también existe acuerdo tanto desde la competencia emocional como desde la enseñanza de la lectura. Así pues, la didáctica de la lectura hace hincapié en la reflexión, la exploración y construcción del significado, la implicación en los libros. La didáctica de la competencia emocional promueve emplear instrumentos como el diálogo en grupos, la discusión de temas y la guía de preguntas no directivas, las tareas que fomenten la autonomía y la planificación (Caballero, 2009: 55).

Sobre estos presupuestos, podemos diseñar actividades como las siguientes¹¹:

¹¹ Todas estas ideas provienen de los estudios ya citados de Colomer, Jover, Lomas, Margallo, Mata. Hemos tratado de sintetizar las distintas propuestas que aparecen diseminadas seleccionándolas por bloques que nos parecen significativos.

Reflexión

- dialogar con los libros,
- focalización ético-práctica
- provocar dudas y una nueva percepción de la realidad
- provocar distanciamiento crítico
- ofrecer textos modelo de las diferentes actitudes
- conectar las lecturas con las expectativas de los lectores

Experiencia estética

- buscar progresión en los conocimientos y competencia lectora,
- aunar la experiencia lectora a la evolución psíquica de los temas: lecturas más complejas al tiempo que más distantes de los alumnos

Libros

- libros próximos, cercanos, pero que se vayan alejando de los alumnos
- diarios, blogs,
- actividades de creación
- compartir lo leído, debatir
- fomentar la opinión, convertir la clase en comunidad interpretativa
- "Leer con los demás": involucrarse en el acto social de la lectura, beneficiarse de la competencia de los demás

Lectura

- pública y privada
- colectiva e individual
- en clase de forma comunitaria o silenciosa
- respetando los tiempos voluntarios
- en prácticas extensivas y libres

Enriquecer las lecturas

- crear contextos de lectura
- crear contextos históricos y sociales para cada libro
- unir la lectura a la escritura
- usar avances, "trailers", promocionar la lectura
- buscar la interdisciplinariedad
- buscar contrapuntos con otros discursos (no sólo temáticos, sino también expresivos-retóricos)
- emplear cánones de lectura variados: literatura juvenil actual, clásicos juveniles, clásicos de nuestra historia literaria, etc.

En lo que respecta a la evaluación, debemos establecer indicadores referidos a las actividades y tareas desarrolladas con el fin de valorar cómo el alumno se apropia de la lectura tanto desde una perspectiva estética (ya tradicional en nuestras aulas) como emocional (más novedosa). Para evaluar la competencia emocional, la profesora Caballero propone test y actividades basados en el "metaconocimiento" (Caballero, op.cit.: 65).

Asimismo, recomienda la medición por medio de distintos registros y usando inventarios¹². Desde una perspectiva de la lectura, la profesora Perdomo sostiene que la evaluación exige comparar el mundo personal de los alumnos con el mundo de la obra literaria, para lo cual son necesarias evaluaciones con actividades creativas y críticas referidas a la comprensión literal, inferencial y valorativa (como también se recomienda desde las pruebas PISA) (Perdomo, op.cit.: 164 y ss.).

Algunas lecturas estructuradas a partir de la competencia emocional

A partir de estas consideraciones, los profesores de Lengua podrán diseñar proyectos en los que la focalización en las emociones sirva de eje vertebrador de las lecturas y su progresión. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Primer ciclo de ESO	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás Asertividad, control del impulso y de la frustración Automotivación	<i>El misterio Velázquez, El diablo en Madrid</i> <i>Laia, África en el corazón,</i> <i>El caso de la cofradía, Un piercing en el corazón,</i>
Segundo ciclo de ESO	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás: Desarrollo de autoconcepto y autoestima: Desarrollo de empatía y conductas sociales:	<i>El anillo de Irina, Sin máscara</i> <i>Almogávar sin querer, Diario en un campo de barro</i> <i>Náufragos, Saboreando el cielo, Una habitación en Babel, Sala de conflictos</i>
Bachillerato	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás: Desarrollo moral y del juicio crítico: Autocrítica y aceptación de puntos de vista: Respeto a la diversidad	<i>El curioso incidente del perro a medianoche, Las heridas de los elefantes</i> <i>El hijo de Noé, Reencuentro</i> <i>La edad de la ira</i>

¹² En los Anexos finales de su libro, la autora aporta ejemplos de cuestionarios propios de la inteligencia emocional y otros que miden el conocimiento que los alumnos alcanzan de la competencia emocional.

Conclusión

Hemos querido mostrar con este trabajo una posibilidad didáctica de trabajar dos competencias que interactúan muy beneficiosamente. La competencia lectora permite verbalizar y comprender los sentimientos dado que actúa como un espejo donde vemos reflejadas conductas. A menudo, la literatura nos revela partes de nosotros mismos o nos aclara zonas oscuras de nuestro interior. La competencia emocional, por su parte, ayuda a que focalicemos las lecturas justo en los elementos que se han revelado como más interesantes o significativos para nuestros alumnos. Ello no sólo hace posible que aumente la comprensión de las obras, sino también que lean con más gusto, no abandonen los libros, busquen otros y aumente en consecuencia su hábito lector y mejore su imagen como lectores.

En segundo lugar, los proyectos proporcionarán cohesión, facilitarán la progresión y encauzarán las tareas hacia la mejora de ambas competencias en trabajos específicos de lecturas y de niveles o ciclos educativos. Pero, además, en la recomendación de diseñar un proyecto para el centro, éste proporcionará una dinámica de trabajo capaz de vertebrar estas áreas transversales y de crear actividades generales fundamentales para la enseñanza de la lectura y de las emociones y hábitos sociales.

Estas competencias, además, han sido puestas de relieve por la Junta de Castilla la Mancha en su currículo oficial, por lo que creemos que destacar esta unión entre ellas puede enriquecer muy significativamente nuestras prácticas docentes.

Bibliografía

- ABRIL, Manuel. (coord.), (2005): *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Málaga: Editorial Aljibe.
- ARANDA, D; Cabello, R; Fernández-Berrocal, P. (2009): “Inteligencia emocional para educadores”. *Revista Multiárea. Competencias básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha, pp. 195-219.
- BISQUERRA Alzina, R. (2003): “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 1. pp. 7 – 43.
- (2007): “Las competencias emocionales”. En *Educación*, pp. 61 - 82, Facultad de Educación. UNED.
- BORDA, M^a Isabel (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.
- CARPENACASAJUANA, A. (2010): “Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar”. *CEE Participación Educativa*, 15. Pp. 40 - 57.
- 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.
- (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCC (1^a 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.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2007): “Lectura y libros en la educación secundaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector*. Barcelona: Graó, pp. 46-56.
- GÓMEZ-VILLALBA, E; 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*. Barcelona: Graó, pp.19-34.
- JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- (2008): “Se está haciendo cada vez más tarde”, en Lomas, C. (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp.149-178.
- 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”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La construcción del hábito lector*. Barcelona: Graó, pp. 9-19.
- 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*. Barcelona: Graó, pp. 44-55.
- MARGALLO GONZÁLEZ, A.M. (2012): “La educación literaria en los proyectos de trabajo”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 139 – 156.
- MATA, J. (2008): “La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en Lomas, C. (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp.119-135.
- MORENO BAYONA, V. (2005): “Lectores competentes”. En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 153 – 167.
- PERDOMO, Carmen A. (2005): “Sobre la enseñanza de la literatura y la formación de la competencia literaria”, en ABRIL, M. (2005): *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Málaga: Editorial Aljibe, pp. 149-169.
- POULAIN, M. (2004): “Entre preocupación social e investigación científica”. En LAHIRE, B. (comp), (2004): *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- 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.

Fuentes electrónicas

- BISQUERRA ALZINA, R. (2002): “La competencia emocional”. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
[Consultado en <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional>, 20, diciembre, 2012].
- CHAMBERS, Aidan (2006):” ¿Qué hacemos con la basura?, *Imaginaria*, 183, 21 de junio de 2006 [Consultado en <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm>, 20 enero 2013].

- 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). [Consultado el 12 de febrero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>].
- 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. [Consultado en www.ricoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf, el 15 de febrero de 2013].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2011): *La educación emocional y social en España*. Fundación Marcelino Botín. [Consultado en http://www.fundacionmbotin.org/analisis-internacional_plataforma-botin_educacion.htm, el 10 de enero de 2013].
- JOVER, G. (coord.) (2009): Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Delegación Provincial de Málaga [Consultado en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecascolar/index.php?option=com_content&view=article&id=237:constelaciones-literarias-sentirse-raro-miradas-sobre-la-adolescencia&catid=50:separatas&Itemid=81, 3 de marzo, 2013].
- MARGALLO, A.M. (2012), (b): “Claves para formar lectores adolescentes con talento”. *Leer.es* [Consultado en <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/>, el 20 de febrero de 2013].
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J.(2010): “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 25, 2010, pp. 79-96. [Consultado en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>, el 3 de marzo de 2013].

Encuestas

- “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 [Consultado en: http://www.oei.es/fomentolectura/habitos_lectura_jovenes_cide.pdf diciembre de 2012].
- Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla la Mancha, 2009*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009. [Consultado en: <http://www.bibliotecaspublicas.info/docus/clm.htm>, febrero de 2013].
- Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2012. [Consultado en: [http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_Compra Libros_2011.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_Compra_Libros_2011.pdf), febrero de 2013]¹³.

Recibido: 23 de septiembre de 2013

Aceptado: 10 de octubre de 2013

¹³ Ambos documentos fueron proporcionados por correos electrónicos por el Sr. Hilario Hernández Sánchez, de la propia Fundación Germán Sánchez Ruipérez.