

La poesía: educadora de emociones

Poetry: educator of emotions

Eulalia Agrelo-Costas

Universidad de Vigo

magrelo@uvigo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>

Alexandra Piñeiro Casal

Universidad de Vigo

alexandrapicasal@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5667-4237>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.185

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 24/09/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Agrelo-Costas, E., y Piñeiro Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>

Resumen: Este trabajo parte de la hipótesis de que la poesía es un medio idóneo para abordar la educación emocional. Después de apuntalar teóricamente los vínculos entre la poesía y las emociones, se describe la intervención diseñada para implementar en sexto de educación primaria bajo los esquemas de la investigación-acción. Esta se estructura en cuatro fases y se propone modificar las prácticas educativas para alcanzar los objetivos propuestos. La pretensión de concretar las potencialidades de la poesía para tratar la educación emocional se basa en un diseño cuasi-experimental pretest / posttest, que se asienta en el estudio de caso entre un grupo de alumnado que ha trabajado previamente la poesía (experimental) y otro que no lo ha hecho (control). Cabe señalar que la intervención ha tomado la secuencia didáctica para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizan los datos y se recogen los logros, que se manifiestan en las nuevas percepciones y conocimientos del alumnado sobre el binomio poesía-emociones.

Palabras clave: poesía; emociones; educación básica.

Abstract: This work starts from the hypothesis that poetry is an ideal way to approach emotional education. After theoretically propping up the links between poetry and emotions, the intervention designed to implement in sixth grade of primary education is described under action research schemes. This is structured in four phases and it is proposed to modify the educational practices to achieve the proposed objectives. The aim of specifying the potential of poetry to deal with emotional education is based on a pretest / posttest quasi-experimental design, which is based on the case study between a group of students who have previously worked on (experimental) poetry and another that it has not (control). It should be noted that the intervention has taken the didactic sequence to face the teaching-learning process. The data is analyzed and the achievements are collected, which are manifested in the new perceptions and knowledge of the students about the binomial poetry-emotions.

Keywords: poetry; emotions; basic education.

I ntroducción

La Inteligencia Emocional (IE) irrumpe a finales del siglo XX en el panorama científico, debido a la exigible reflexión de una sociedad que aparta sus emociones de la esfera pública. Esto supuso una revolución en las ciencias sociales y de la salud (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017), dentro de las cuales se enmarca la educación y, por ende, la Educación Emocional (EE), que ha de ser abordada desde múltiples perspectivas, porque minimiza la vulnerabilidad de las personas ante ciertas disfunciones (estrés, depresión o agresividad) o previene su ocurrencia (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Todo ello no solo beneficia al ser humano, sino que al conjunto de la sociedad en la que vive (Gutiérrez, Ibáñez y Prieto, 2012).

Diferentes profesionales de la educación han propuesto estrategias para mejorar las competencias emocionales del alumnado, entre las cuales se sitúan aquellas procedentes del ámbito literario. No obstante, es de señalar que las emociones estéticas no han sido

atendidas convenientemente por encuadrarse en las emociones ordinarias (Bisquerra, 2009), además de no incidirse lo suficiente en la capacidad de las lecturas literarias para acercarse a las emociones, tan decisivas en la configuración de la identidad personal y del ser social en un período susceptible como es el de la infancia y juventud (G-Pedreira, 2018; Balça, Selfa y Azevedo, 2020). Entre esas lecturas literarias sobresalen las poéticas, porque su lenguaje educa en los sentimientos, en los valores democráticos y en el plano estético, así como facilita el descubrimiento de las dimensiones menos conocidas, pero imprescindibles, de las palabras (García, 2009).

Pese a que el género poético está íntimamente ligado a la materia de los sentimientos y sus composiciones son muestras de la verdadera ingeniería de las palabras, su presencia en las aulas continúa siendo reducida y acostumbra a estar condenada a tareas anodinas (Andricaín y Rodríguez, 2016). De ahí que nos hayamos propuesto elaborar una intervención de aula para aproximarse a la poesía desde los postulados de la educación literaria (Mendoza, 2004; Cerrillo, 2013; Roig, 2013), sin olvidar una faceta primordial de la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual y la posibilidad de transformación (Sanjuán, 2011). Por ello, la educación emocional y la educación literaria han de ser planificadas en conjunto por ser básicas en la formación inicial y permanente del individuo (Roig, 2018).

1. Un necesario marco teórico

1.1. De la Inteligencia Emocional a la educación

El ritmo de vida impuesto por la sociedad postmoderna ha privado a hombres y mujeres de tiempo para meditar sobre sí mismos y sus emociones. En lo referente a la infancia, esta vive en un ambiente de sobreestimulación constante, que le impide tener sosiego para desarrollar su sensibilidad, conocer y controlar sus emociones, reflexionar acerca de sus pensamientos y trabajar su creatividad (Bisquerra et al., 2015; Banderas, 2017).

Ante esta situación, se habla en el ámbito científico de Inteligencia Emocional (IE), concebida como una parte de la inteligencia social relacionada con el control de nuestras emociones y las de los demás, cuyo fin es utilizar dicha información para guiar nuestro pensamiento y comportamiento (Salovey y Mayer, 1990). Nuevas definiciones y matizaciones posteriores determinaron que se trata de un conjunto de habilidades intelectuales para valorar, expresar, comprender, regular y dirigir nuestras propias emociones, así como reconocer y entender las emociones de los demás (Goleman, 1996; Palomero, 2005; Darder y Bach, 2006; Gallego y Gallego, 2006; Malaisi, 2012; Mestre y Fernández, 2012).

Esta conceptualización motivó la necesidad de trabajar este ámbito del desarrollo en el proceso formativo de los niños y niñas, por lo que surge la Educación Emocional (EE), que se considera un proceso educativo, continuo y permanente capaz de potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, siendo ambos elementos esenciales en el desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000). Así concluimos que la EE representa un proceso educativo, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades emocionales, que mejorarán nuestra capacidad para afrontar situaciones vitales, permitiéndonos gozar de una vida personal y social más plena (Elias, Tobias y Friedlander, 2000; Gallardo y Gallardo, 2010; Malaisi, 2012).

La irrupción de la EE en la educación determinó que las Competencias Emocionales (CE) fuesen la guía para ser abordadas en las aulas, cuya sistematización exponemos a través de Gallardo y Gallardo (2010), Bisquerra et al. (2015), Pérsico (2016) y López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018):

- Conciencia emocional: hace referencia a la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, comprender su causa y valorar su intensidad.
- Regulación emocional: favorece el control de nuestras emociones, permitiendo una respuesta apropiada al contexto. Incluye habilidades como el control de la ira y la tolerancia a la frustración.

- Autonomía emocional: engloba habilidades relacionadas con la autogestión y autoeficacia (la autoestima, la responsabilidad, la resiliencia y el pensamiento crítico).
- Competencia social: incluye habilidades facilitadoras de las relaciones interpersonales (saber escuchar, ser capaz de convencer y respetar las diferentes opiniones).
- Habilidades de vida para el bienestar: permiten afrontar satisfactoriamente situaciones cotidianas promoviendo nuestro bienestar personal y social (tomar decisiones, fijar objetivos adecuados y ejercer una ciudadanía activa y responsable).

Numerosos estudios avalan los beneficios del desarrollo de estas competencias, que van desde el ámbito personal, donde encontraremos mayor tranquilidad y menos problemas mentales, al ámbito social, en el que gozaremos de un mayor bienestar y preparación ante elementos dañinos (Abarca, 2003; Sánchez, 2010; Bisquerra et al., 2015; Fernández-Berrocal et al., 2017).

La infancia ha de tener acceso a esta educación, sobre todo en el actual contexto social en el que la familia, principal transmisora de valores y artífice de construcción de la identidad, ha perdido peso en las enseñanzas emocionales y sociales. Esto motiva que la escuela asuma esta función, aunque no se debe obviar el papel de las familias, por lo que es imprescindible la coordinación de estas dos instituciones para alcanzar nuestros objetivos (Bisquerra, 2000; Ortega y Mínguez, 2003; López, 2010; Bas y Pérez de Guzmán, 2010; Malaisi, 2012).

1.2. Abordar la Educación Emocional a través de la poesía

Con el propósito de explorar las potencialidades de la literatura para trabajar las CE, nos apoyamos en Malaisi (2012), quien señala que el hemisferio derecho del cerebro, en el que se encuentra la forma de entender el mundo, responde a un lenguaje analógico e irracional, no al de la lógica. El lenguaje figurado de la literatura ayuda a la infancia a comprender las emociones y sentimientos de una manera más efectiva que las explicaciones lógicas. Los cuentos, las fábulas, la poesía, etc.

ponen al lector en contacto con su experiencia emocional, abriendo una puerta muy certera para profundizar en ella (Alabart y Martínez, 2016). En esta línea ya se había pronunciado Leibbrandt (2013), quien postula el estudio de las emociones y de la identidad mediante la literatura infantil y juvenil, ya que las posibilidades de identificación de sus lecturas conectan con el mundo de experiencias del lector y le conducirán a nuevas indagaciones que parecen, en un principio, irreconciliables con el propio mundo de vivencias.

La literatura institucionalizada y la literatura infantil y juvenil incluyen tres dimensiones –la ética, la estética y la liberadora–, siendo el componente emocional de gran relevancia en el aprendizaje lector y literario mediante una relación mutua: el rol de las emociones del lector en el aprendizaje literario, y el de la literatura en la construcción de la identidad personal y en el desarrollo integral de las personas (Sanjuán, 2013). De entre la variedad de modelos literarios, nos hemos decantado por la poesía, con frecuencia oculta tras el género narrativo en las aulas, debido a la falsa y extendida creencia de su complejidad e incluso inutilidad. Sin embargo, el lenguaje poético y el infantil comparten múltiples similitudes, además de manifestar la niñez una notable fascinación por la literatura popular, en la que predomina el cancionero infantil (Mendoza y López, 1997; Cerrillo, 2006). La elección del género poético se fundamenta, por lo tanto, en la estrecha conexión que aúna las emociones y la poesía, lo que nos posibilita aprovecharnos de su poderosa retroalimentación ya enunciada por Nobile (1992):

La poesía, fomentada y cultivada en formas adecuadas desde las primeras fases de la edad evolutiva, es iniciación en los valores, enérgico reclamo para el sentimiento y la afectividad, ruptura de esquemas y convenciones, exaltación de la espontaneidad y de la originalidad creativa, superación de la uniformidad y los estereotipos, correctivo contra la mediocridad, la trivialidad, exigencia para elevarse a una visión superior, más crítica y menos prosaica de la realidad (pp. 68-69).

La poesía remueve lo más profundo de nosotros mismos y nos propicia zambullirnos en nuestro mundo interior lejos del sentimentalismo, que podría despavorir al alumnado de su capacidad de sentir, pero sí próximos a ese anhelo de favorecer la construcción de la

propia identidad (Gómez, 2011; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016). Esta experiencia también ha de servir para mitigar la visión de que la poesía es sólo métrica y rima, y estimular el gusto por este género (Mendoza y López, 1997; García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010; Sanjuán, 2014). Esto no significa relegar las cuestiones estéticas y formales de sus composiciones, sino que actuarán de puente para llegar a sus significados, entender sus imágenes y disfrutar de su musicalidad, con la pretensión de que cada lector fije su interpretación del poema y lo acepte como un medio para satisfacer la necesidad de expresarse (Cerrillo y Luján, 2010; Díaz, 2012).

2. Intervención

2.1. *Justificación y objetivos*

A partir de la hipótesis de que la poesía es una materia válida para abordar la educación emocional, nuestro objetivo prioritario se centra en la elaboración e implementación de una propuesta de intervención de cariz transformador. De este modo introducimos las competencias emocionales en el aula, a la par que ahondamos en la competencia lingüístico-literaria, una asociación poco revisada a nivel teórico y con escasos estudios que sustenten su validez (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013; G-Pedreira, 2018). Se realizará en las aulas de sexto curso de educación primaria, por lo que seguimos la estela de otros programas que han reflejado los efectos positivos de tratar la inteligencia emocional con alumnado de 10 y 11 años (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Cruz et al., 2013).

Sus actividades conducen a la identificación, comprensión y valoración del lenguaje poético, a la vez que se potencia un nuevo canal de comunicación, sin perder de vista el goce, la creatividad y el ludismo. Cabe incidir en que ser competente literariamente también implica convertirse en un lector autónomo, capaz de aproximarse a la literatura y de reconocerla, interpretarla y valorarla, además de descubrir un espacio de conocimiento y modificar la conciencia y, de este modo, la experiencia (Fittipaldi, 2013).

Este propósito principal orientado a la formación integral del alumnado de educación primaria lleva asociados los siguientes objetivos:

- Explorar las emociones intrapersonales para promover la creación de un modelo de si mismo, que pueda comprender y aceptar.
- Aproximarse a las emociones interpersonales que posibiliten observar, entender y relacionarse con los demás de un modo afectivo, respetuoso y productivo.
- Desarrollar la competencia literaria que propicia dominar otras competencias relacionadas con la expresión oral, formas textuales y aspectos metaliterarios e intertextuales.
- Valorar el género poético por su riqueza estética y cultural, así como por su utilidad para abordar la EE.
- Incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje metodologías activas que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje copartícipe y reflexivo.

2.2. Metodología

La presente intervención se ciñe a los esquemas de la investigación-acción, por ser los que más se ajustan a la concepción y consecución de sus objetivos. Esta metodología, impulsada por Lewin (1973), hibrida el ejercicio docente, la investigación y la reflexión, siendo definida por Elliot (1993) como el estudio de una situación social para tratar de optimizar la calidad de la acción en la misma, por medio de la interpretación de lo que ocurre desde la perspectiva de quien actúa e interactúa en la situación problemática.

Por lo tanto, se construye desde y para la práctica, busca mejorarla mediante la transformación y comprensión, exige la participación de los sujetos en la renovación de las actuaciones y requiere de una intervención grupal y coordinada, además de demandar un análisis crítico y componerse de una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Dentro de los tres modelos básicos de investigación-acción

propuestos por Grundy (1982) –el técnico, el crítico y el práctico–, hemos optado por este último, ya que implica un camino de exploración y reflexión de ida y vuelta entre la práctica educativa y sus propósitos.

Para su implementación precisa de una hoja de ruta que contempla cuatro fases según Kemmis y McTaggart (1988): diagnóstico y reconocimiento de la situación; diseño de una propuesta de acción; realización de la intervención y observación; y reflexión sobre los resultados para motivar una nueva planificación. Este modelo asentado en la observación-acción-reflexión (Cohen, Manion y Morrison, 2007) se define por su carácter resolutivo, puesto que intenciona la prospección de las prácticas educativas para modificarlas con el propósito de superarlas (Munarriz, 1992; Latorre, 2004).

Con la finalidad de discernir las potencialidades de la poesía para ahondar en la educación emocional desde el paradigma de la investigación-acción, tomamos un diseño cuasi-experimental pretest / postest (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982), que parte del estudio de caso, porque implica una indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

El plan de acción diseñado se llevará a cabo en un aula de sexto de educación primaria que, previamente, ha trabajado la poesía. No obstante, para evaluar el impacto real que tiene contemplar la poesía en la práctica educativa, este alumnado actuará de grupo experimental, frente al alumnado del mismo curso de otro centro educativo, que representa el grupo control, por obviar casi por completo la poesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que propicia el establecimiento de relaciones de significado intragrupo e intergrupo (González y Cano, 2010).

El diagnóstico de la situación se efectuó con un pretest anónimo e individual reproducido al final del presente artículo para establecer los conocimientos y valoraciones del alumnado, así como para tener los indicadores de las variables del objeto de estudio mediante las respuestas emitidas por los sujetos (Casas, Repullo y Donado, 2003;

Muñoz, Rodríguez y Domínguez, 2003). El pretest cuenta de diez cuestiones para determinar las apreciaciones y sensibilidades del alumnado en relación al género poético, las emociones, la música y las posibilidades de la escritura.

Tras el análisis del pretest, se seleccionaron las composiciones textuales, a partir de su proximidad a la realidad emocional del alumnado y su calidad estética (Selfa y Fraga-de-Azevedo, 2013). El carácter eminentemente práctico de todo programa de educación emocional y su adecuación a la edad del destinatario (Vivas, 2003) aprueban la elección de la secuencia didáctica para emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que arranca de los conocimientos previos e implica la elaboración de actividades significativas, además de originar la reflexión sobre lo trabajado y alcanzar las metas propuestas (Tobón, Pimienta y García, 2010; Díaz-Barriga, 2013; Núñez y Santamarina, 2015). El docente comparte sus saberes con el discente (Díaz-Barriga, 2013) y se propicia el aprendizaje cooperativo y el desarrollo competencial (Tobón et al., 2010), especialmente la competencia sociolingüístico-comunicativa (Camps, 2003; Fernández, 2016).

La estructura de la secuencia didáctica es tripartita. En la apertura, se exploran los conocimientos y valoraciones sobre la materia –poesía y emociones–, mientras que en el desarrollo se entra en contacto con los nuevos saberes y experiencias que han de resultar provechosos, para en el cierre efectuar una síntesis reflexiva de lo aprendido (Díaz-Barriga, 2013). Su configuración ha contado con las recomendaciones del maestro y poeta Antonio García Teijeiro y de las tutoras de los grupos participantes, con los que se han mantenido varias entrevistas. Es de señalar que el tiempo de ejecución se ha adecuado a la evolución de los aprendizajes del alumnado y la evaluación se ha acometido durante el desarrollo de la secuencia, con la intención de detectar dificultades e introducir mejoras (Tobón et al., 2010). Por medio de esta observación-participante, el docente, que también ha de ser visto como un modelo de control emocional (Mestre y Fernández, 2012), recoge datos de un modo no intrusivo (Munarriz, 1992).

Después de realizar la intervención en el grupo experimental, se hizo en el grupo control introduciéndose las adecuaciones pertinentes a cada contexto. Se concluyó con el postest, que recogía las preguntas iniciales, lo cual determinó cuantificar las variaciones y evaluar el nivel de éxito. A esas valoraciones también han ayudado las anotaciones de sesgo cualitativo, que recogen el relato de lo vivido en el diario de observación (Creswell, 2014). De este modo, se han contemplado instrumentos de recogida de información propios de la investigación-acción, que nos proporciona gran flexibilidad en la selección de las técnicas de recogida de datos (Hinkel, 2011), por medio de la observación, entrevista y análisis de datos (Rincón, 1997).

El análisis de los datos se hace desde un método mixto (Onwuegbuzie y Leech, 2006), ya que se combina el método cuantitativo de corte descriptivo en el pretest y postest, y el método cualitativo con el estudio de casos. En el método descriptivo, el análisis se hará a partir de procedimientos estadísticos (Sabariego, 2004), mientras que el estudio de casos precisa de una reordenación de la información obtenida durante la experiencia en el aula, lo que motiva un proceso cíclico de construcción y reconstrucción (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). Se explora y reflexiona sobre el significado que los individuos otorgan a una cuestión, en este caso sobre las posibilidades de la poesía para abordar la educación emocional, mediante el análisis inductivo de los datos recogidos, interpretándolos con detalle y elaborando teoría de lo particular a lo general (Creswell, 2014).

La combinación de múltiples métodos alrededor de un mismo objeto facilita alcanzar la triangulación que menciona Cowman (1993), porque supone recabar datos desde perspectivas múltiples e incluso afrontar comparaciones desde enfoques y procedimientos dispares (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2000). El análisis sistémico y reflexivo de los datos favorecerá arrojar luz sobre el proceso de investigación-acción llevado a cabo, que tiene como epicentro vislumbrar la utilidad de la poesía como medio para la educación emocional, a la vez que interna al alumnado en los códigos discursivos del lenguaje poético.

2.3. Contexto y muestra

Esta intervención fue realizada en el año escolar 2019-2020, durante los meses de enero y febrero, con alumnado de sexto de educación primaria. Para obtener unos resultados más fiables, se llevó a cabo en dos centros educativos:

- Un centro público de una zona semiurbana del área metropolitana de Vigo (Pontevedra), que llamamos A y actúa como grupo experimental. El aula estaba formada por 16 alumnos, de los cuales 9 eran niñas y 7 niños. En ella, el alumnado ya había tenido contacto con la poesía.

- Un centro privado-concertado ubicado en el núcleo urbano de esa ciudad, al que etiquetamos como B y representa el grupo de control. En el aula había 26 alumnos, 16 niñas y 10 niños. En este centro la relación previa con el género lírico era prácticamente nula, limitándose a conceptualizaciones teóricas y lecturas anecdóticas.

2.4. Descripción de la intervención

La intervención educativa se ejecutó durante diez sesiones de cincuenta minutos en el horario de las asignaturas de lengua castellana y literatura, y lengua gallega y literatura, estructurándose en las cuatro fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1988):

- **Primera fase: diagnóstico y reconocimiento de la situación.** Realización de un test individual y anónimo para valorar las ideas previas del alumnado acerca de la poesía y la implicación de las emociones y sentimientos en ella. Sus resultados supusieron el punto de partida de la intervención e incluso la revisión de algún aspecto contemplado en el borrador primigenio.

• **Segunda fase: diseño de una propuesta de acción.**

Elaboración de una secuencia didáctica (Tobón et al., 2010; Díaz-Barriga, 2013; Núñez y Santamarina, 2015), que se ha enfocado a acercar la poesía al alumnado desde la educación literaria y la educación emocional.

Apertura. Para aproximar el alumnado a la poesía de un modo amable y atractivo, partimos de canciones y poemas musicados, tanto destinados al público infantil como al público general (García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016), así como de actividades que invitan a una reflexión preliminar y animan a la desinhibición.

Desarrollo. El núcleo de la propuesta se dirige a la prospección, reconocimiento, creación y valoración del lenguaje poético tanto desde su dimensión formal como emocional, entendiéndose la formación literaria como una situación comunicativa que proporciona la construcción de significados mediante la experiencia estética (Lluch y Zayas, 2015; Agrelo, 2018). Las actividades parten de una pertinente y cuidada selección de textos crucial en el ejercicio de la mediación (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018), que aglutina poemas de autores y autoras clásicos y contemporáneos de la literatura de adultos y de la literatura infantil y juvenil, así como responden a esquemas compositivos y corrientes temáticas heterogéneas para demostrarle al alumnado que la poesía se encuentra en su vida cotidiana (Cerrillo y Luján, 2010). Por medio del diálogo, la reflexión, la creación y el juego, fundamental para la consecución de nuestros objetivos (Navarro, 2006/2007), se encarrilará el acercamiento a los tropos, figuras de dicción y figuras de pensamiento más comunes del género poético (Azaustre y Casas, 1997). Se pretende incluir en las actividades los cuatro niveles de competencia comprensiva –literal-global, inferencial-interpretativa, valorativa, organizativa y transcodificación (Moreno, 2011)–, pues el alumnado ha de pasar de ser un mero receptor a convertirse en un prosumidor (Quain, 2002).

Este cambio de rumbo supone situar en el centro del aprendizaje al alumnado e implicarlo en el desarrollo de la competencia literaria, mediante el acceso directo a los textos y la ejecución de actividades comunicativas de lectura, creación y experimentación (Correro y Real, 2014). De un modo sincrónico, esta práctica formal e imaginativa se acompaña de una prospección y análisis conducentes a la conciencia y control de las propias emociones, la autoestima, la autorrealización, la comunicación afectiva y efectiva, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos, y las habilidades y calidad de vida (Bisquerra, 2000; Torres, 2000).

Cierre. Representa el establecimiento de un espacio para el diálogo y el pensamiento, mediante el contraste de las ideas iniciales y de las percepciones finales acerca de la poesía, la regulación emocional y la retroalimentación entre ambas dimensiones.

• **Tercera fase: realización de la intervención.** El alumnado de los dos grupos mostró escasa apetencia e incluso disconformidad con el objeto de trabajo en la sesión inicial, sobre todo el que no había tenido un contacto más vivencial con la poesía. No obstante, el hecho de comenzar por las canciones e incluso de sustituir sus dinámicas de aula más conductistas por otras de corte socioconstructivista fueron determinantes para que sintiesen una mayor motivación. Si bien es cierto que, en un principio, también eran reticentes a expresarse oralmente o por escrito sobre sus emociones, habiendo incluso quien tildó a la poesía de cursilería, por medio de la creación de un ambiente cálido, respetuoso y de confianza, fueron modificando sus actitudes hacia los ejes de trabajo y se implicaron con mayor vehemencia.

La acción individual y sobre todo las posibilidades formativas que impulsa el trabajo cooperativo (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013) fueron decisivas en este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la orientación docente contribuyó a la adquisición de competencias tanto comunicativas como sociales desde los parámetros de la educación emocional, tal y como se recoge en las percepciones, reflexiones, notas de mejora, etc. plasmados en el diario de observación. En sus páginas también se incluyen diferentes manifestaciones del alumnado que, ante

una de las preguntas de cierre —“¿Qué es para ti la poesía?—, expuso lo siguiente: “Para mi la poesía son palabras que al principio parece que no tienen sentido, pero después descubres que están llenas de significado”; “Para mi la poesía es un mundo de palabras preciosas que alimentan mi mente de fantasía y emociones”; “Para mi la poesía son palabras que te ayudan a entender los sentimientos”; “La poesía para mi es una manera de expresar sentimientos que se escribe desde el corazón”; “La poesía es magia y me hace sentir vivo” y “Para mi la poesía es algo que me divierte y me emociona”.

• **Cuarta fase: reflexión sobre los resultados obtenidos para motivar una nueva planificación.** Repetición del test inicial para valorar cuantitativamente el porcentaje de alumnado que había cambiado su parecer sobre la poesía y su relación con las emociones, así como verificar la consecución de los objetivos marcados mediante el análisis cualitativo de lo experimentado, fijar las limitaciones de esta práctica educativa con fines transformadores y hacer propuestas de mejora para futuras intervenciones.

2.5. Análisis de los resultados

2.5.1. Análisis del pretest

En el caso del centro A, los datos recogidos nos muestran que el 43,7% del alumnado considera que no es difícil entender la poesía, frente a un 50% que cree que depende del poema y un 6,2% que estima que sí lo es. Sin embargo, cuando preguntamos si suelen leer textos de este género literario, nos encontramos con que sólo un 25% lo hace, mientras que el 37,5% indica que “sólo a veces” y el mismo porcentaje que únicamente lo hace en el colegio. Esto último nos preocupa, pues muestra que en gran medida la lectura de la poesía es una imposición y no una elección. Con respecto a la tercera pregunta, observamos que al 65% le gusta este género y a un 35% no le complace demasiado. Este dato choca con los anteriores, ya que nos extraña que, si entienden las composiciones poéticas y son de su gusto, no las incluyan entre sus lecturas con más frecuencia. Pensamos que el problema reside, por una

parte, en que no alcanzan a comprenderlas y apreciarlas realmente, por lo que no acaban de seducirlos; y, por otra, en que este género literario suele estar menos presente en las selecciones lectoras si lo comparamos con el narrativo.

Cuando preguntamos qué piensan que pueden encontrar en los poemas, nos sorprendió que un 93% del alumnado contestó que emociones y sentimientos, pues entendemos que no cuadra con que sólo el 12,5% muestre que lo más importante de un poema es que emocione y con que haya un 50% que nunca se haya emocionado ante un poema. Lo que conjeturamos es que, al haber trabajado este género en clase, tienen ciertas nociones teóricas que les permite contestar “adecuadamente” a la pregunta 4, pero en la 5 y en la 6, con respuestas más personales y subjetivas, evidencian su verdadero parecer. Estos datos nos parecen fundamentales, porque nos interesa cambiar este punto: ansiamos que el alumnado entienda que la poesía está edificada sobre las esencias de las emociones.

En las respuestas 7 y 8 apreciamos que las canciones son más próximas al alumnado, por lo que acostumbra a emocionarse más a través de ellas. Esto reafirma nuestra propuesta de introducir la poesía en el aula mediante las canciones. Los porcentajes de las preguntas 9 y 10 visibilizan que tendremos que esforzarnos para que la creación poética se convierta en un medio de expresión emocional, ya que sólo un 25% de la clase escribe para desahogarse y nadie lo hace con frecuencia sobre sus emociones.

Por lo que respecta al grupo B, comprobamos que el punto de partida es mucho menos favorable. Esto se debe sobre todo a que el contacto previo con la poesía ha sido circunstancial, limitándose a escasas lecturas y a indicaciones conceptuales. La comprensión del género lírico no se ha trabajado al detalle, pues el alumnado o bien expresa que es difícil de entender (23%) o bien que depende del poema (76,9%), no habiendo ningún alumno o alumna que no concuerde con esta supuesta dificultad plenamente arraigada. También percibimos que el hábito lector de este género es casi inexistente, ya que la mitad del alumnado nunca lee poesía y el 42,3% lo hace sólo en la escuela, lo cual

se puede entender mejor al ver que un 50% de la clase afirma que le resulta indiferente este género literario e incluso un 26,9% ha contestado que no le satisface.

En cuanto a las preguntas 4, 5 y 6, nos reencontramos con la misma tendencia que en el centro A. El porcentaje de alumnado que sitúa el poema como contenedor de emociones y sentimientos (61,5%) es mucho mayor que el que piensa que lo más importante es que emocione (15,3%), lo cual a priori puede parecer contradictorio, al igual que el hecho de que un 76,9% del grupo nunca se haya emocionado con un texto poético. Esto confirma nuestra idea de que la pregunta 4 puede responderse “correctamente” atendiendo a contenidos teóricos administrados desde la escuela, pero las otras tienen un carácter más subjetivo y manifiestan que el alumnado, en verdad, no atisba la carga emocional de los poemas.

En esta clase también hemos confirmado que comenzar con canciones es muy adecuado, pues el 84,6% del alumnado se fija en su letra, bien sea dándole más (50%) o menos (34,6%) importancia respecto a la melodía musical. Además, un 23% del grupo se ha emocionado en numerosas ocasiones con el texto de una canción y el 61,5% lo ha hecho alguna vez. Por último, los porcentajes de las preguntas 9 y 10, que versan sobre la expresión de sentimientos a través de la escritura, evidencian que tendremos que profundizar en este aspecto, ya que un 50% de la clase no suele escribir. Dentro de la negatividad de este dato, nos parece alentador que un 42,3%, pese a que no se siente capaz de expresar sus emociones mediante la palabra, confiesa que le complacería hacerlo. Esta predisposición propiciará una mejora en la competencia lingüística y prueba que el alumnado tiene inquietud por comprender y hacer aflorar sus emociones más íntimas.

2.5.2. Análisis de la intervención

El desarrollo de la práctica resultó muy positivo y alentador en ambos centros. La forma en la que, paulatinamente, nos fuimos adentrando en la poesía, a través de las canciones y de los poemas musicados, ayudó al alumnado a aproximarse a este género literario, sobre todo en el centro B, donde la predisposición inicial era menor. El alumnado comprobó el estrecho vínculo entre los poemas y las canciones —estas segundas preferidas casi siempre— y ahuyentó esa “inapetencia” hacia la poesía confesada en el anuncio de la intervención. El progreso fue notable y la actitud fue mejorando con el avance de las sesiones, por lo que fue cada vez más reflexivo en la decodificación de los textos y llegó incluso a mostrar interés por aspectos más formales del discurso poético (rima, modelos estróficos...). Para nuestra sorpresa, su mayor fascinación se manifestó ante los recursos poéticos, pues se sintió motivado y supo disfrutar de la creación de personificaciones e ideación de símbolos, que asumió como un juego creativo.

Las actividades de expresión escrita fueron las más apetecibles y también, según pudimos apreciar y anotar en nuestro diario de observación, las que más animaron a la exploración del mundo interior y del contexto vivencial. El alumnado evidenció que es capaz de revelar sus sentimientos con la ayuda de las palabras y, aunque en un inicio había ciertas reticencias a dejar emerger sus emociones e incluso hubo quien se amuralló tras la fachada de la indiferencia, esos parapetos se fueron resquebrajando. Al final la poesía de autor y la poesía de creación propia actuaron de acicate para el desarrollo emocional, que abarca el autoconocimiento de las emociones propias y el conocimiento de las de nuestros congéneres.

2.5.3. Análisis del postest

Al revisar los resultados del centro A, probamos con satisfacción que muchos datos han variado de forma notable. El porcentaje de alumnado que piensa que no es difícil entender la poesía ha subido considerablemente, de un 43,7% a un 68,7%, no exponiendo nadie que

sus textos sean de ardua comprensión. Nos sorprende que el porcentaje de alumnado lector de poesía por obligación en la escuela haya bajado de un 37,5% a un 12,5% y que el de alumnado lector habitual de sus composiciones, que partía de un 25%, se encuentra en un 50%. Esto nos lleva a conjeturar que la intervención sirvió para suscitar la querencia por la poesía, lo que se confirma cuando ahora un 37,5% expone que le cautiva la poesía; un 56,2%, que le agrada; y un 6,2%, que no le gusta demasiado.

En lo relativo a las cuestiones 4, 5 y 6, percibimos una mayor coherencia entre sus respectivos resultados. En general, no sólo sabe que los poemas contienen emociones y sentimientos, sino que el 68,7% estima que lo más relevante de estos textos es que emocionen. Sin embargo, el avance más significativo y grato se plasma en las respuestas de la pregunta 6. De unos decepcionantes datos, que nos revelaban que la mitad de la clase nunca se había emocionado con un poema y que un 12,5% entendía que era imposible que esto sucediese, pasamos a tener un 31,2% que afirma haberse emocionado muchas veces y un 56,2% que asiente haberlo hecho alguna vez. Tenemos el convencimiento pleno de que, si seguimos trabajando en esta línea, podremos lograr que continúe emocionándose con la poesía y que el porcentaje de la primera opción sea mayor.

A los datos referentes a las canciones no les damos tanto valor en el contraste con lo anterior, pues la intención real de estas preguntas radicaba en confirmar que partir de esas composiciones era una opción válida. En lo que concierne a la expresión emocional mediante la escritura, los resultados también son alentadores. El porcentaje de alumnado que escribe para exteriorizar sus emociones y siente que esto es relajante ha subido de un 25% a un 50% y ya nadie ha marcado que nunca practica la escritura. Esto significa que hemos apuntalado un hábito muy útil para su conciencia y regulación emocional, pues escribir sobre lo que siente le llevará a entender qué le sucede y a administrar sus emociones. Para ello es vital que el alumnado se sienta capaz de expresar esas emociones mediante las palabras y en los resultados de la pregunta 10 comprobamos que en este aspecto también hemos progresado. El porcentaje de alumnado que se manifiesta capaz de

escribir acerca de sus emociones ha pasado de un 34,6% a un 75% y ya no hay nadie al que no le interese hacerlo.

Los datos del centro B vuelven a reflejar una evolución positiva del grupo. No obstante, no hemos alcanzado los valores ideales, en buena parte, porque el alumnado apenas había tenido contacto previo con la poesía. Hemos pasado de que todo el alumnado viese cierta dificultad en entender la poesía a que el 50% venciese esa percepción, lo cual nos permite reafirmarnos en que el “miedo a la poesía” falsamente extendido se debe a su desconocimiento. Las respuestas de la segunda pregunta nos demuestran que no hemos conseguido afianzar el hábito lector de la poesía en el grupo, lo cual es entendible porque un hábito no se crea ni promueve tan fácilmente. Pese a esto, ver que en la tercera cuestión hemos avanzado, del 26,9% al que no le agradaba la poesía y un 50% al que le resultaba indiferente, a que un 53,8% indique que le gusta e incluso un 19,2% señale que le encanta. Estos datos nos invitan a pensar que el camino es el adecuado y que de mantener la línea de trabajo de nuestra intervención podríamos impulsar ese hábito lector orientado hacia la poesía.

También apreciamos que, igual que pasó en el otro centro, hay más coherencia entre las preguntas 4, 5 y 6. No sólo el 92,3% del alumnado sabe que en los poemas se albergan emociones y sentimientos, sino que además el 84,6% es consciente de que la capacidad para emocionar es uno de sus valores intrínsecos más relevantes. Respecto a la pregunta 6, observamos que, antes de hacer esta intervención, un 76,9% del alumnado nunca se había emocionado con un poema. Ahora, un 57,6% afirma haberse emocionado alguna vez con uno y ya no hay nadie que piense que los poemas no emocionan. Igual que indicamos en el análisis de los resultados del otro centro, no nos interesa valorar la evolución en las preguntas 7 y 8, por su carácter introductorio y no suponer un objetivo prioritario. En la pregunta 9 recogemos ciertos progresos, pero la escasa duración de la intervención y el inconsistente punto de partida respecto a la costumbre de escribir sobre los sentimientos y como vía de desahogo no nos han permitido fomentar un hábito sólido. Sin embargo, las respuestas de la pregunta 10 nos hacen entrever que la dirección es halagüeña, pues un 76,9% se

siente capaz de expresar con palabras emociones y sentimientos, cuando en un principio esto solo pasaba en el 34,6%. Sin ningún género de duda, mejorar las habilidades competenciales en este sentido promueve la práctica de la escritura sobre lo que transcurre por nuestro interior.

Conclusiones

Los resultados nos autorizan a valorar positivamente la presente intervención, que se gestó a partir de la hipótesis de que la poesía es un medio válido para trabajar la educación emocional. El tratamiento de las emociones ha de hacerse desde el curriculum como una cuestión transversal, asociándose con diferentes áreas académicas e implementándose en un curso con voluntad de continuidad (Cruz et al., 2013). La percepción final del alumnado sobre la poesía, la capacidad de decodificar su lenguaje y formas y, sobre todo, el reconocimiento de su vinculación con el universo emocional han mejorado de forma sustancial en los grupos participantes de sexto de educación primaria. Todo ello ha contribuido al cambio educativo, al despliegue de la teoría y a la resolución de problemas (Goyette y Lessard-Hébert, 1988), por lo que hemos promovido los índices de calidad de la enseñanza e instigado el modelo de un docente investigador, reflexivo y en constante proceso formativo (Rincón, 1997), según se postula desde la investigación-acción.

Como avanzaban investigaciones precedentes (Abarca, 2003; Cerrillo y Luján, 2010; Díaz, 2012; Zayas, 2018), nos topamos al comienzo con un sesgo de ideas contaminadas por esas falsas creencias alrededor del género poético, que se balanceaban entre una supuesta dificultad al servicio de un excesivo formalismo y una aparente inutilidad. El acercamiento previo del grupo A (experimental) al género poético dispuso que el punto de arranque de la experiencia fuese más estimulante, aunque distaba de nuestros objetivos en lo relativo a la vinculación de la poesía con las emociones y a su inclusión dentro de las selecciones lectoras de índole personal. Por el contrario, las primeras sesiones con el grupo B (control) resultaron más desalentadoras,

exigieron una acción más intensa y requirieron una motivación constante.

La puesta en práctica de las actividades nos permitió confirmar las tesis sobre la viabilidad de las canciones como medio idóneo para introducir en el aula la poesía de una forma más atractiva (García, 2009; Cerrillo y Luján, 2010), pues, a pesar del recelo inicial a participar en la intervención, dicha disconformidad se desvaneció al escuchar esas canciones que, casi siempre, reconocían o eran de su preferencia. Estas actividades preliminares también nos posibilitaron comprobar que el escaso o nulo interés del alumnado por los componentes formales de la poesía se debe a que no alcanza a identificarlos y dotarlos de significado, probablemente, por las ineficaces prácticas efectuadas con anterioridad.

Las actividades propiciaron la reflexión, a través del canal oral y escrito, sobre las emociones, lo que suscitó una mayor proximidad a sus causas y consecuencias, a su gestión y a la utilización de la poesía como soporte de expresión emocional. La respuesta del alumnado no solo confirmó su aptitud sino que el acierto de los textos seleccionados, que actuaron de polo de atracción, detonante revulsivo y modelo a emular en las creaciones propias (Agrelo, 2018). Cabe recordar que en un principio el alumnado actuó de una manera reticente, por lo que tendía a cohibirse en sus medidas manifestaciones. Sin embargo, la configuración de un espacio amable impulsado por el binomio docente-alumnado fue clave para difuminar esos temores y avanzar en las interacciones grupales y en los resultados de las acciones. Por lo tanto, para que la poesía, al igual que otras representaciones literarias, contribuya al desarrollo de las emociones necesita de la escucha, la confianza, el ludismo, la creatividad, el grupo y la trasposición de la experiencia vivida (Navarro, 2006/2007; Cruz et al., 2013).

A través de un test, valoramos diferentes ítems que nos permitieron avalar la funcionalidad de la poesía como instrumento para la EE, aunque somos conscientes de que el número de alumnado

participante fue limitado. Su ejecución en la apertura y cierre fue revelador para obtener unos resultados más veraces sobre cuatro aspectos primordiales: el hábito lector respecto al género poético, las ideas sobre la relación entre emociones y la poesía, las percepciones sobre el vínculo entre las emociones y las canciones, y la recurrencia a la escritura como plataforma de expresión emocional. A través del corpus de actividades, los puntos que queríamos reforzar con mayor ahínco eran el segundo y el cuarto. Los resultados de la evaluación final, en contraste con la inicial, evidenciaron un progreso apreciable, con ascensos de hasta un 69,2% en el centro A y de un 56,2% en el centro B con respecto a la pregunta 5: “¿Qué es lo más importante de un poema?”. Una vez más ha quedado demostrada la dimensión *humanizadora* de la literatura, que puede desempeñar un papel insustituible en esa idea de “llegar a ser quien se es” (Sanjuán, 2011, p. 97), así como que si favorecemos experiencias gratas de lectura sentaremos las bases de la construcción de lectores literarios (Sanjuán, 2014).

Pese a que no se logró que todo el alumnado marcara las respuestas estimadas más apropiadas, nos acercamos a esas cifras y en ambos centros los porcentajes de las respuestas consideradas más negativas están por debajo del 8%. El progreso nos hace pensar que, de prolongar la práctica en el tiempo, los resultados mejorarían, pues la perduración de la propuesta con sesiones de refuerzo solidificaría los beneficios (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman y Abu-Saad, 2006). Por ello, creemos que la duración de una práctica de este tipo, en la que debemos dejar que las interacciones surjan con naturalidad, sin prisas y libertad, debería incrementarse, siendo este un aspecto a modificar.

A modo de síntesis corroboramos que el resultado de esta intervención confirma nuestras ideas de partida. El notable progreso del alumnado, que se puede apreciar en los tests y también en el desarrollo de la propuesta, probó que la poesía se siente más próxima si lo acompañamos en el proceso de desentrañar sus textos, interpretar sus mensajes y apreciar su valor estético. Asimismo se patentizó que, si la incorporamos a las programaciones de aula bajo un enfoque activo y

propositivo, con sensibilidad, cuidadas selecciones lectoras y atractivas prácticas, puede convertirse en posibilitadora de la adquisición de las CE. Concluimos insistiendo en que la palabra poética propicia la identificación de las emociones, la comunicación interpersonal y la empatía, además de mejorar el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Agrelo, E. (2018). Literatura, lectura, competencias e formación docente: ao redor da educación literaria no ensino primario. En M. Fernández (Coord.). *De letras e de imaxes nas aulas de primaria* (pp. 13-32). A Coruña: Hércules de Ediciones.

Alabart, M. À., y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia*. Barcelona: Graó.

Andricáin, S., y Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ary, D., Jacobs, L. C., y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

Azaustre, A., y Casas, J. (1997). *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel.

Balça, Â., Selfa, M., y Azevedo, F. (2020). Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo. *Tejuelo*, 32, 55-82. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.55>.

Ballester-Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 8-15.

Banderas, A. (2017). *Niños sobreestimulados. Cómo educarlos con calma y protegerlos de los peligros que esconden las tecnologías*. Barcelona: Planeta.

Bas, E., y Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. doi: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8).

Cerrillo, P. C. (2006). El cancionero infantil. Su aprovechamiento didáctico. *CLIJ*, 195, 15-24.

Cerrillo, P. C. (2013). *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C., y Luján, Á. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

Correro, C., y Real, N. (2014). Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. *Textura*, 16(32), 224-244.

Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788>.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.

Cruz, V., Caballero, P., y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>.

Darder, P., y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/3202>.

Díaz, O. M. (2012). ¿Vivir la poesía en el aula? Una experiencia educativa. *Zona Próxima*, 16, 105-117.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández, M. P. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Gallardo, P., y Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.

Gallego, D. J., y Gallego, M. J. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

García, A. (2009). *A poesía necesaria*. Vigo: Galaxia.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, J. L. (2011). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 165-175. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7139>.

González, T., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, 1-10.

Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación Educativa*, 28, 217-232. doi: <https://doi.org/10.15304/ie.28.5290>.

Grundy, S. (1982). Three modes of action research. En S. Kemmis y R. McTaggart (Eds.). *The Action Research Reader* (pp. 353-364). Victoria, Australia: Deakin University Press.

Gutiérrez, P., Ibáñez, P., y Prieto, S. (2012). Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. *Tejuelo*, 13, 24-46.

Hinkel, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., y Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.

Leibrandt, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. *Lenguaje y Textos*, 38, 149-158. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/fomentar_la_competencia_emocional_a_traves_de_la_lij_leibrandt_i.pdf.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). London: Souvenir Press.

Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

López, R. (2010). Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391497>.

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

Malaisi, L. J. J. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy: educación emocional*. San Juan, Argentina: Educación Emocional Argentina.

Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza, A., y López, A. (1997). *La creación poética en la escuela: Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Mestre, J. M., y Fernández, P. (Coords.). (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Navarra: Pamiela.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde y J. M. Muñoz (Coords.). *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). A Coruña: Universidade da Coruña.

Muñoz, P. C., Rodríguez, E., y Domínguez, A. (2003). Metodología cuantitativa. Métodos y técnicas de evaluación de centros. Una propuesta de clasificación operativo-funcional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(9), 69-95.

Navarro, M. R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.

Núñez, P., y Santamarina, M. (2015). Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia comunicativa en comunicación lingüística. En P. Núñez (Ed.) e I. Alonso (Comp.). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 9-23). Barcelona: Octaedro.

Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11 (3), 474-498. Recuperado de 2006 474-498 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>.

Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/3022>.

Palomero, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.

Pérsico, L. (2016). *Inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.

Pujolàs, P., Lago, J. R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.

Quain, B. (2002). *El poderío de ser prosumidor*. Bogotá: Internet Services Corporation Colombia.

Rincón, D. (1997). Investigación acción-cooperativa. En M. J. Gregorio (Ed.). *Memorias del seminario de investigación en la escuela* (pp. 71-97). Santa Fe de Bogotá: Quebecor Impreandes.

Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J., (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Roig, B. A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias Companhia.

Roig, B. A. (2018). Educación emocional. A poesía nas escolas infantís. María Victoria Moreno e Antonio García Teijeiro. En A. C. Macedo, M. Neira y S. Reis (Coords.). *Primeiros leitores. Primeiros poemas* (pp. 113-133). Porto: Tropelias Companhia.

Sabariago, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). Madrid: La Muralla.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

Sánchez, 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736521>.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 7, 85-100. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07.

Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 155-178.

Selfa, M., y Fraga-de-Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 10, 55-69. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.03.

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33-54.

Zayas, F. (2018). Los versos necesarios. Sobre albas y alboradas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, 13-21.

TEST / POSTEST

1¿Te parece difícil entender la poesía?

- a) Sí
- b) No
- c) Depende del poema
- d) No le encuentro significado

2¿Sueles leer poesía?

- a) Sí
- b) Nunca
- c) Sólo en el colegio
- d) Pocas veces

3¿Te gusta la poesía?

- a) Me encanta
- b) Me gusta
- c) Me resulta indiferente
- d) No me gusta

4¿Qué crees que puedes encontrar en los poemas?

- a) Emociones y sentimientos
- b) Pensamientos
- c) Cuentos
- d) Frases sin mucho sentido que riman

5¿Qué es lo más importante de un poema?

- a) Que emocione
- b) Que cuente algo bonito
- c) Que suene bien
- d) Que rime

6¿Alguna vez te has emocionado con un poema?

- a) Sí, muchas veces
- b) Sí, alguna vez
- c) No, nunca
- d) Creo que los poemas no emocionan

7¿Te fijas en la letra de las canciones?

- a) Sí, es lo que más me gusta
- b) Sí, pero me importa más la música
- c) Casi nunca me fijo
- d) No me fijo

8¿Alguna vez te has emocionado con la letra de una canción?

- a) Sí, muchas veces
- b) Sí, alguna vez
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca

9¿Sueles escribir para desahogarte o expresar lo que sientes?

- a) Sí, me relaja y me gusta
- b) Escribo, pero no para desahogarme
- c) No suelo escribir
- d) Nunca escribo

10¿Crees que serías capaz de explicar sentimientos y emociones a través de palabras?

- a) Sí, lo hago muchas veces
- b) Sí, pero pocas veces lo hago
- c) No, pero me gustaría hacerlo
- d) No, y no me gustaría hacerlo