

LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA OBRA ADAPTADA: FRANKENSTEIN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL)
2016/2017*

Alumna: Sara González Molina

DNI: 20491483-R

Tutor: Adolf Piquer Vidal

ÍNDICE

RESUMEN

1. JUSTIFICACIÓN
2. MARCO TEÓRICO
 - 2.1 Las emociones
 - 2.2 Las emociones negativas
 - 2.3 Términos lingüísticos
 - 2.4 Clasificación de las emociones
3. LITERATURA ADAPTADA A PRIMARIA
 - 3.1 Literatura universal adaptada
 - 3.2 *Frankenstein o el moderno Prometeo*
 - 3.2.1 Contextualización
 - 3.2.2 Análisis de fragmentos escogidos
4. PROPUESTA DE PROYECTO EN EL AULA
 - 4.1 Comprensión lectora
 - 4.2 Expresión oral y escrita
 - 4.3 Metodología
 - 4.4 Principios pedagógicos
 - 4.5 Desarrollo de la propuesta de proyecto
 - 4.6 Actividades y secuenciación
5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO
6. REFLEXIÓN PERSONAL
7. BIBLIOGRAFIA
8. ANEXOS

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster consiste en tratar la gestión emocional a través del currículo escolar. Para ello, primero ahondaré en la base teórica, centrándome en los aspectos negativos y por qué voy a darle una mayor importancia en mi trabajo.

A continuación, propondré un proyecto de aula para niños de 4º de primaria a través de una lectura juvenil concreta y, considerando el currículo escolar, desarrollaré unas actividades creativas para tratar las emociones negativas a través de la lectura previa específica.

Finalmente, llevaré a cabo una reflexión y una valoración personal de todo el proyecto de la gestión emocional en el aula a través de la literatura.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente documento es un Trabajo de Fin de Máster (TFM) que se ha realizado para la obtención del Máster de Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas, por la Universidad Jaime I de Castellón (UJI).

En el transcurso del trabajo me adentraré en el mundo de las emociones negativas a través de la literatura infantil, y contemplaré cómo trabajar la gestión emocional dentro del ámbito y sistema educativo.

Actualmente, la inteligencia emocional está cobrando una mayor relevancia dado los diversos estudios e investigaciones que se están llevando a cabo en los últimos años por diversos autores, y que se trabaja en la práctica dando unos mayores resultados positivos tanto académicos como psicológicos. A lo largo de la historia el coeficiente intelectual ha sido más valorado que la inteligencia emocional, los conceptos clásicos de psicología le daban una mayor prioridad, pero el autor Daniel Goleman llevó a cabo una teoría revolucionaria que hizo tambalear estos conceptos.

Según el psicólogo estadounidense (Goleman, 1995) la inteligencia emocional es la que permite a las personas tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás y tolerar las presiones a las que a veces estamos sometidos. Adoptar una actitud empática es la que brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. Además, Goleman insta a ser competente en estas cuatro áreas: la autoconciencia, la automotivación, la empatía y la habilidad para relacionarnos. Esto nos ayudará a superar los sentimientos negativos, vencer las frustraciones, frenar los impulsos o gestionar el estrés. Anteriormente, otros autores como Salovey y Mayer ya habían definido la inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Esta definición era recogida en la publicación de un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia Emocional”.

Para poder tratar en el aula la gestión emocional sería estimulante llevar a cabo un proceso educativo que pretenda desenvolver las competencias emocionales para el desarrollo íntegro de la persona. El alumno o alumna, no solo es capaz de adquirir conocimientos de diferentes áreas, también tiene sentimientos y emociones que influyen en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida académica.

Es muy importante que tanto el docente como el alumnado conozca que es la educación emocional, como tratarla en el aula y qué recursos poseemos para poder desarrollarla. Rafael Bisquerra define la educación emocional como un proceso que pretende potenciar la gestión emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad íntegra. Además, tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009). Como indica el autor, la educación emocional se puede resumir en estos objetivos generales:

- Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad de automotivar
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Aprender a fluir

Estos objetivos sirven tanto para los docentes como para el alumnado ya que los primeros son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos. Por otro lado, la investigación está demostrando que la gestión emocional ayuda a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo. En cuanto a los alumnos y alumnas, son mayores los beneficios a la hora de desarrollar su conocimiento. El problema es que hoy en día la educación emocional sigue sin reflejarse como materia en el currículo escolar de la mayoría de centros educativos y por eso se trata en algunas aulas como competencia transversal, es decir, a través de otras materias que sí que están reflejadas en el currículo escolar.

Por ello he decidido escoger la literatura, en primer lugar, porque ayuda a adquirir un nuevo vocabulario emocional para desarrollar el autoconocimiento. En segundo lugar, porque ayuda a tomar perspectiva y a identificar otros puntos de vista que apoyarán al alumno en el desarrollo de habilidades sociales. Por último, el alumno o la alumna genera modelos de estrategias de resolución de conflictos que le ayudará a tener responsabilidad en la toma de decisiones.

La literatura infantil aporta grandes beneficios en el aprendizaje socio-emocional ya que ayuda a los niños a entender mejor las experiencias vitales, así como tomar conciencia de los diferentes dilemas que se puedan enfrentar los niños en su día a día. Además, estimula su curiosidad y creatividad, y pueden llegar a generar un conocimiento acerca del comportamiento humano y las emociones. También les aporta diferentes estrategias de resoluciones de conflictos.

Ahondando en la literatura infantil me centraré en los clásicos de la literatura universal donde encontramos a autores famosos de la talla de Charles Dickens, Miguel de Cervantes, los Hermanos Grimm, Homero o Charles Perrault. La razón de escoger uno de estos clásicos para mi propuesta de proyecto es que contiene una gran riqueza lingüística, complejidad en los personajes y sentimientos, valores culturales, una capacidad para mantenerse actual a lo largo de los años y ser objeto de interpretaciones sin fin.

Gracias a la literatura juvenil podremos adentrarnos en el mundo de las emociones y de los sentimientos a través de los personajes de la obra en cuestión. Para mi propuesta de proyecto concretaré mi investigación en los sentimientos y emociones negativas, ya que son tan necesarias como las positivas. Vivimos en una sociedad donde lo que provoca malestar se evita, cuando realmente nuestra existencia implica también errores, fracasos o frustraciones, y debemos lidiar con ellos porque forman parte de nosotros. No podemos simplemente ignorar las emociones negativas o, incluso, restringirlas, ya que llegará un momento que cuando aparezcan deberemos saber cuál es su utilidad y cómo controlarlas para superarlas y seguir adelante.

Así mismo, no podemos omitir ciertas emociones o sentimientos porque nuestra inteligencia emocional estaría incompleta y descompensada. El optimismo, la felicidad o el sentido del humor son tan necesarios como la angustia, el dolor, la agresividad, la vergüenza o la culpa y no por omitirlos van a desaparecer, sino que siguen estando ahí, aunque sin nombre y sin significado, lo cual es un grave error ya que cuando aparezcan esas emociones y sentimientos negativos en nosotros, no sabremos identificarlos y mucho menos sabremos como tolerarlos.

Los psicólogos Todd Kashdan y Robert Biswas-Diener (2015), señalan que la sociedad donde vivimos es adicta al confort tanto físico como mental y la gente, como he dicho anteriormente, evita todo aquello que genere malestar. Es por eso que no se tolera la duda, el aburrimiento o la ansiedad, incluso, está aumentando la intolerancia al malestar: esperar se ha convertido en una tragedia, sentir aburrimiento (antes considerado una fuente de creatividad) hoy en día es intolerable, y dudar es considerado vergonzante.

Por otro lado, según Susana Méndez, cuando las propias emociones no se reconocen difícilmente es posible entender las de los demás, de forma que la relación con los otros se ve alterada. Negar una parte de las emociones no afecta únicamente a un individuo concreto, sino que ocurre en los grupos, en las pequeñas comunidades y en las grandes sociedades.

Finalmente, como quiero centrar mi investigación en las emociones negativas dentro del aula a través de la literatura, después de barajar diversos autores y obras literarias, me he decidido por un clásico de la literatura gótica como es *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley.

2. MARCO TEÓRICO

El sistema educativo español no contempla dentro de sus leyes un apartado específico para tratar las emociones en el aula de primaria, pues no se imparte como asignatura troncal u optativa. Aunque sí que podemos encontrar, dentro de la ley educativa y de los decretos, menciones sobre el desarrollo personal e individual como tema transversal de otras asignaturas en cuestión. De esta manera, expondré sobre qué artículos se respalda el desarrollo afectivo, sensorial y social de los niños y niñas de educación primaria para tratar los sentimientos y emociones dentro del aula, estableciendo una jerarquía de lo general a lo particular, primero sobre de la ley educativa general de educación, continuando con los decretos que establece la educación primaria, y finalizando con el decreto sobre educación primaria dentro de la Comunidad Valenciana.

En primer lugar, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) en referencia al artículo 17 en el párrafo b) dice:

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

En este artículo nos dice que se deben desarrollar actitudes de confianza en uno mismo, tener un sentido crítico, tener motivación y creatividad. Todo ello se deberá trabajar en el aula para llegar a ese objetivo.

Según el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en el artículo 10 que hace referencia a los elementos transversales expone que:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechaza la violencia terrorista.

Además, el punto 4 también dentro del artículo 10 expone que:

Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

Por último, en el *DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*, en el artículo 3 se menciona dos objetivos sobre el desarrollo personal:

“b) Desarrollar buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, así como las actitudes responsables y de respeto por los demás.”

“c) Incentivar valores como el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo y la superación personal.”

Por otro lado, dentro del *Decreto 108/2014*, también encontramos dos artículos que hace referencia a la intervención familiar y a la atención a la diversidad.

Artículo 14. Participación de los representantes legales del alumnado

La participación de los representantes legales del alumnado en el proceso educativo se efectuará según establece el artículo 16 del Real Decreto 126/2014. Con el fin de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros docentes cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo del alumnado.

Artículo 15. Aspectos generales de atención a la diversidad

...se velará por el respeto a las necesidades del alumnado, a sus intereses, motivaciones y aspiraciones con el fin de que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como el máximo grado de logro de los objetivos y competencias en la etapa.

Un factor importante para entender las emociones en el aula es comprender qué contexto las envuelve y qué papel juega el entorno familiar y social que pueda llegar a alterar el pequeño mundo del alumno o la alumna.

Según Inés Monjas (1998), cada familia es diferente y por tanto utiliza diferentes formas para educar a sus hijos e hijas. Las prácticas educativas de las familias influyen de manera decisiva en el desarrollo personal del alumno o alumna ya que existen cuatro estilos de educación: La democrática, la autoritaria, la permisiva o la indiferente. La función de las familias será educar en valores, en normas de respeto y comportamiento, y también atender a los roles sociales en el aula, pero también fuera de ella. El aprendizaje social, afectivo y emocional será una garantía para llevar a cabo una vida sana, positiva y saludable. Por esta razón se incluirá, en la propuesta de proyecto, a las familias del alumnado con intención de involucrar a toda la comunidad educativa en la educación íntegra de los niños y niñas de primaria.

Para finalizar, se destacará una parte importante dentro de la disposición de las actividades del proyecto: La estructura de la competencia comunicativa. En una primera instancia las actividades partirán de una comprensión lectora, de una obra literaria, para finalizar con actividades sobre expresión oral y escrita, desarrollando estas habilidades a través de la práctica de la gestión de emociones.

2.1 Las Emociones

Las emociones han sido estudio de diversos autores a lo largo de la historia, pero no siempre ha sido así, de hecho, antes del siglo XX apenas se recogen estudios científicos o filosóficos sobre las emociones en el ser humano. Aristóteles dio algunas pinceladas, pero no formuló con rigor ninguna teoría sobre emociones en sus tratados tan solo las menciona, *el pathos* retórico, para calificar uno de los efectos retóricos.

A partir del siglo XX se empieza a tener constancia de estudios científicos y filosóficos sobre las emociones en el ser humano y se desarrolla las teorías que diferentes autores han aportado a lo largo de los años. Pero para conocer algunas definiciones, primero deberemos saber qué es el concepto de emoción y qué posibles confusiones puede haber con los sentimientos.

La palabra emoción, según el diccionario de la Real Academia Española, procede del latín *emotio* derivado de *emotus*, participio pasado de *emovere* que significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia". Por lo tanto, se puede decir que las emociones son respuestas inmediatas que nos llevan a realizar una acción determinada. Por otro lado, la palabra sentimiento proviene del latín *sentire* que originariamente significaba oír, aunque también se vincula con su raíz *sent* que significa ir delante, tomar una dirección. Además, la palabra latina *sentire* compuesta por el sufijo *-miento* (que proviene a su vez del latín *-mentum*), adjetivan para señalar la acción y el efecto de algo. Por esta razón, se confirma que el sentimiento es un estado de ánimo consciente y un fenómeno mental.

Charles Darwin (1984) fue uno de los primeros que desarrolló el tema de las emociones en los seres humanos y en los animales en su publicación *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Para Darwin, las emociones son innatas y se heredan de nuestros antepasados, pero también manifiestan cierta continuidad como existe en la evolución biológica. Además, consideraba que a pesar de ser innatas y que existan programas genéticos que determinen la forma de la respuesta de expresión emocional, lo cierto es que Darwin ya exponía que el aprendizaje puede determinar que una reacción se presente en ciertas situaciones, o no, además de modificar el propio patrón de respuesta expresiva.

Otros autores definieron las emociones a lo largo de la historia de la siguiente manera:

El psicólogo Paul Ekman (1977) es uno de los mayores expertos en la expresión de las emociones y se recorrió numerosas culturas para demostrar que las emociones tienen un origen cultural, pero se equivocó, se dio cuenta de algo que ya había constatado Charles Darwin, que las emociones básicas son innatas y están en continua evolución. Así pues, elaboró una lista de las diferentes emociones universales de la especie humana.

Para el científico humanista V.J. Wukmir (1967) las emociones son una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o situación. Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) y si no, experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.). De esta forma, los organismos vivos disponen del mecanismo de la emoción para orientarse, a modo de brújula, en cada situación, buscando aquellas situaciones que son favorables a su supervivencia (son las que producen emociones positivas) y alejándose de las negativas para su supervivencia (que producen emociones negativas). (González et. al. 1998)

Goleman (1996) “utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y a sus pensamientos característicos, a las condiciones psicológicas y biológicas que lo caracterizan, así como a una serie de inclinaciones a la actuación” (p. 441).

Bisquerra (2000), define las emociones como “un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61).

Por otro lado, para Alston (1967), extraído del libro *Metaphor and emotion* (apud Kövecses, 2000), proporciona las siguientes características típicas de la emoción:

- Una cognición sobre algo de manera deseable o indeseable.
- Sentimientos de ciertos tipos
- Sensaciones corporales marcadas de ciertos tipos
- Tendencia a actuar de cierta forma
- Procesos corporales involuntarios y manifestación de expresiones
- Estado alterado de la mente o del cuerpo

Finalmente, me centraré en el neurólogo Antonio Damasio y en su obra *Y el cerebro creó al hombre* (2010) para explicar las diferencias que existen entre emoción y sentimiento.

Para describir las emociones Damasio explica que son acciones automáticas que se llevan a cabo en nuestro cuerpo, desde expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno. Además, las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, aunque cuando se está experimentando no haya un proceso mental, inconscientemente.

Sin embargo, los sentimientos son percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo. De hecho, un compañero de Antonio Damasio, David Rudrauf, investigó el curso temporal de las emociones y de los sentimientos. Rudrauf observó que desde el momento en que los estímulos fueron procesados en las cortezas visuales, hasta que los sujetos notificaron que habían sentido algo, transcurrió medio segundo. Esto quiere decir que el sujeto se encuentra en tiempo de mente consciente y que, por lo tanto, se puede modular las manifestaciones externas como las expresiones. De hecho, los sentimientos pueden durar desde segundos, minutos o incluso hasta horas. Aunque un sujeto pueda controlar las expresiones emocionales externas a través de los sentimientos, se siguen desarrollando las emociones internamente.

2.2 Las emociones negativas

Después de comprender qué son las emociones y como se manifiestan, nos adentraremos en el mundo de una parte de ellas a las que se les ha denominado como emociones negativas. En primer lugar, las emociones tienen una función específica y cuando se las divide en “positivas” o “negativas” viene dado por su utilidad tanto por cómo nos afectan, como por la imagen que se refleja al exterior. Pero al categorizar las emociones como negativas puede atribuirse a que esa emoción es “mala” y que por tanto ha de evitarse o luchar contra ella. No obstante, desarrollare a lo largo de mi TFM por qué no nos debemos de enfrentar a ellas, sino que, debemos saber escuchar a nuestras emociones negativas y aceptarlas ya que estas tienen una finalidad y, si aparecen, es para comunicarnos algo.

Por otro lado, el equilibrio emocional del ser humano se construye con todas las emociones. No debemos de asustarnos al experimentar emociones negativas porque forman parte de nosotros y son útiles para la supervivencia. Reconocerlas, puede ayudarnos a gestionarlas aprovechando los beneficios que nos aportan.

2.3 Términos lingüísticos

En cuanto al término lingüístico, Monika Bednarek (2008) realizó una investigación sobre la cantidad de vocabulario que se utiliza para expresar las emociones negativas y positivas. En líneas generales existe en el lenguaje un cuarenta por ciento de vocabulario sobre emociones positivas frente a un sesenta por ciento de vocabulario sobre emociones negativas. Esta teoría también es apoyada por Schrauf y Sanchez (2004) en el libro de *Emotion talk across corpora*, que caracteriza el vocabulario emocional definiéndolo como, el conjunto psicológico-emocional de las palabras cuyo individuo tiene acceso inmediato cuando se le pide hacer una lista de palabras emocionales, consiste en más términos negativos que positivos. Estos resultados combinados muestran que hay más etiquetas negativas que positivas en el lenguaje.

Por otro lado, esto no quiere decir que los humanos tengan más experiencias negativas o más emociones negativas, sino que existe más vocabulario y términos para definir y calificar las emociones negativas. A continuación, mostraré una tabla sobre la cantidad de términos utilizados para referirse a las emociones negativas y positivas a través de distintos contextos lingüísticos.

2.4 Clasificación de las emociones

Paul Ekman (1972) clasifica las emociones en básicas, determinadas por la genética, y se caracterizan por tener una expresión facial que transmite claramente el estado emocional del sujeto. Estas serían:

- Alegría
- Ira
- Miedo
- Aversión
- Sorpresa
- Tristeza

Aunque para este TFM desarrollaremos cuatro: ira, miedo, aversión y tristeza.

Además, autores como Goleman y Bisquerra (ápu d Vallés, A. y Vallés, C. 2000: 127) realizaron una clasificación de las emociones: positivas, negativas y ambiguas, basándose en el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto. En este caso me centraré solo en las negativas que serán:

- **Ira:** rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.

- **Miedo:** Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.

- **Ansiedad:** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

- **Tristeza:** Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.

- **Vergüenza:** culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.

- **Aversión:** hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.

Para el proyecto destacaré las siguientes emociones negativas:

Ira

La ira es la emoción que se presenta cuando un organismo es bloqueado en la consecución de una meta o en la obtención o satisfacción de una necesidad. Izard (1977, 1991). Además, es considerada de forma general como un estado emocional formado por sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia acompañado de una alta activación del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino y tensión muscular, según Johnson (1990).

Por otro lado, existen tres tipos de ira que se podrían catalogar en: “Ira interna”, “ira externa” y “Control de Ira”. La primera tiende más a ocultar y suprimir la emoción que a expresarla verbal o físicamente. La segunda, la persona experimenta enfado que lo expresa a través de conductas agresivas verbales o físicas dirigidas a otras personas o también hacia objetos del ambiente. Finalmente, el “Control de Ira” consiste en buscar y poner en marcha estrategias cuya finalidad es reducir la intensidad y resolver el problema que los ha provocado.

Cómo tratar la ira

Kendall y Braswell en 1985 presentaron un programa específico que se centraba básicamente en el control de la respuesta impulsiva ante la aparición de problemas. Este programa presentaba cinco pasos en la resolución de un problema:

- 1) reconocimiento y definición del problema
- 2) desarrollo de alternativas de solución al problema
- 3) focalización de la atención en los elementos clave del problema
- 4) elección de la potencial mejor solución de acuerdo a la anticipación de sus consecuencias y
- 5) autoreforzo por el uso de la técnica.

Miedo

El miedo se define como una respuesta del organismo que se desencadena ante una situación de amenaza o peligro físico o psíquico, cuyo objeto es dotar al organismo de energía para anularlo o contrarrestarlo mediante una respuesta (conducta de huida o de agresión; Sandín & Chorot, 1995).

Existen tres tipos de miedo que son: El miedo no comunicativo, que sería los seres no vivos. El miedo interespecífico, aludiendo a otros animales. Y el miedo intraespecífico, el cual sería individuos de la misma especie.

Por otro lado, el miedo también se puede clasificar según los estímulos que lo producen, por ejemplo:

- Intensidad: dolor y ruido
- Novedad: miedo a los extraños
- Peligros evolutivos especiales: ofidiofobia (miedo a las serpientes)
- Peligros evolutivos de interacciones sociales
- Estímulos atemorizantes condicionados.

Así pues, las funciones del miedo relacionadas con la adaptación al medio, tienen unas características específicas ya que, en primer lugar, activan al sujeto para que realice alguna conducta que le distancie del estímulo. En segundo lugar, lo previene de interactuar con elementos peligrosos. Además, promueve el orden social estableciendo jerarquías de dominancia y facilita vínculos sociales ayudando a otros, aunque también ayudando en defensa colectiva.

Como tratar el miedo

Una vez que el miedo aparece en el individuo, se necesitan acciones para afrontar el estímulo dañino. Existen cuatro estrategias defensivas principales, que serían: Retirarse, inmovilizarse, amenazar o atacar, y tratar de inhibir o desviar el ataque del otro. En cuanto a la estrategia de protección, se manifiesta a través de la huida y retirada frente al objeto u objetos.

Tristeza

La tristeza es una de las emociones básicas más duraderas y se produce, a nivel cognitivo, cuando hay una falta de interés y de motivación por actividades que antes eran satisfactorias y se vislumbra la realidad desde un ángulo negativo. El individuo solo ve el punto de vista malo de las situaciones. (Vallés y Vallés, 2000).

En la emoción de tristeza pueden influir dos factores, y más concretamente en los niños, que son: la personalidad o el temperamento, y la introversión. Y el segundo, los factores medioambientales como, por ejemplo, cambios de la vida diaria, conflictos familiares, fracaso escolar o dificultades emocionales.

En la mayoría de los niños, la tristeza se manifiesta mediante la irritabilidad, el llanto, la hiperactividad, la pérdida de interés por actividades que antes le gustaban, insomnio y pérdida del apetito, pero no pueden verbalizar, mediante la descripción o la expresión, sus emociones con palabras (Solloa, 2001)

Como tratar la tristeza

Para la tristeza se encuentran las siguientes estrategias de autorregulación emocional (Morales, 2006; Reijntjes, Stegge y Terwogt, 2006; Delaney, 2006):

- la evitación o la modificación de una situación
- la distracción y la evitación mental del suceso negativo
- la desviación de la atención hacia otra situación
- el cambio de percepción del individuo sobre el acontecimiento penoso
- la modulación de la respuesta emocional

Aversión/asco

La aversión o asco como reacción emocional, define una marcada revulsión ante estímulos desagradables o repugnantes que son potencialmente peligrosos, molestos, y que implica una respuesta de rechazo. Los estímulos mayoritariamente condicionados ante esta reacción son los olfativos o los gustativos. (Chóliz, 2005)

Los desencadenantes para que se produzca esta emoción podrían darse por las siguientes características: La comida putrefacta, las secreciones corporales, ciertos animales, falta de higiene, contacto con objetos que producen repugnancia y ciertas acciones dentro del dominio moral.

Las funciones que se llevan a cabo cuando se percibe la emoción de aversión consisten en preparar al organismo para que ejecute algún rechazo de alguna condición dañina, potenciar los hábitos saludables e higiénicos y protegerse de las consecuencias de violar las normas culturales.

Como tratar la aversión

Cuando se produce la emoción de aversión, la primera estrategia para afrontarla es el rechazo del objeto o situación desencadenante de la misma. Por otro lado, también se llevará a cabo conductas de distanciamiento, escape o evitación de la situación desagradable o dañina para la salud. Además, se recomendará retirar el objeto o situación determinante, o bien, distanciarse uno mismo del estímulo o estímulos aversivos que puedan ocasionar daños fisiológicos.

Tabla resumen de las emociones básicas negativas

EMOCIONES	DEFINICIÓN	FUNCIÓN
IRA	Rabia, enojo que aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por algo o alguien.	Es adaptativo cuando impulsa a hacer algo para resolver un problema o cambiar una situación difícil. Puede conllevar riesgos de inadaptación cuando se expresa de manera inadecuada.
MIEDO	Anticipación de una amenaza o peligro (real o imaginario) que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.	El miedo es necesario ya que nos sirve para apartarnos de un peligro y actuar con precaución.
TRISTEZA	Pena, soledad, pesimismo ante la pérdida de algo importante o cuando nos han decepcionado o algo no ha salido como esperábamos.	La función de la tristeza es la de pedir ayuda. Nos motiva hacia una nueva reintegración personal.
AVERSIÓN	Disgusto o revulsión hacia aquello que tenemos delante.	Nos produce rechazo y solemos alejarnos.

3. LITERATURA ADAPTADA A PRIMARIA

3.1 Literatura universal adaptada

La lectura y la literatura ha sido siempre uno de los elementos claves del sistema educativo y, concretamente, dentro de la educación primaria. La literatura, ha sido importante para el desarrollo íntegro de los más pequeños y para ello se han utilizado diversas clases de textos para desarrollar y potenciar su competencia comunicativa a través de la lectura. Por esta razón, se ha mostrado un mayor interés por los clásicos universales de la literatura, ya que son obras que han sido capaces de superar y continuar con nosotros a lo largo de los años, las culturas y los lectores por los que han pasado, manteniendo su valor y su interés en la sociedad en la que se sitúa, contribuyendo a la creación de nuestro bagaje cultural y social. Un ejemplo de obras de la literatura universal, siguiendo los parámetros que marcó Harold Bloom en su *Canon occidental*, podrían ser *Don Quijote de la mancha*, *EL cantar del Mío Cid*, *Frankenstein*, *Romeo y Julieta*, *El Lazarillo de Tormes*, *Tirant lo Blanc*, *La Ilíada*, *La Odisea* o *La isla del tesoro*.

Del mismo modo, es muy conveniente despertar o estimular un interés por la lectura a edades tempranas, donde los individuos son más flexibles y abiertos a nuevas experiencias y retos. Empezar a leer los clásicos de la literatura universal a estas edades (de 6 a 12 años) puede ser muy beneficioso para la futura vida académica y personal de los alumnos y de las alumnas. No obstante, dos de los problemas que surgen a la hora de tratar las obras universales es, en primer lugar, su complejo vocabulario y lenguaje que dificultan la comprensión lectora del alumnado y, en segundo lugar, la edad madurativa del lector. Por tanto, este hecho hace que el interés por la lectura y la literatura se vaya mermando hasta el punto de llegar a tener desinterés e incluso aversión por los textos literarios.

Sin embargo, para que este hecho no llegue a suceder, es importante que encontremos obras de la literatura universal adaptadas a edades de primaria con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión y también el nivel del lenguaje. Así pues, habrá editoriales que nos ayudarán a trabajar sobre estas lecturas y nos proporcionarán viabilidad y sencillez a la hora de realizar la lectura. Aunque diversos especialistas consideran que hay que reivindicar el valor clásico y el derecho a la conservación de su esencia léxica y sintáctica, pero esto les puede llevar a que los clásicos caigan olvidados en un cajón al que solo pueda acceder un grupo de personas reducido y con una buena formación.

En el lado opuesto a la afirmación anterior se encuentra la profesora Rosa Navarro Durán (2006, p. 18) que expresa lo siguiente:

Ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permite leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual que a la que ahora usamos.

Además, también expone que, si para los pequeños se impone la lectura de obras como el Quijote o el Cantar del Mío Cid, sin la adaptación del léxico, sería hoy en día un camino hacia el fracaso, o incluso peor, que tengan una experiencia tan negativa que vivan la lectura como un suplicio.

De este modo, teniendo en cuenta al alumnado de Educación Primaria, la profesora M^a Victoria Sotomayor en el artículo “Literatura, sociedad y educación: Las adaptaciones literaria”, de la revista *Educación*, afirma que para llevar a cabo adaptaciones literarias se necesitan diversos mecanismos de transformación como los que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva. Algunos ejemplos de los mismos serán:

1. La eliminación de episodios y fragmentos.
2. La simplificación del lenguaje mediante la sustitución del modo indirecto por el directo y de la narración por el diálogo.
3. La introducción de elementos cercanos y familiares para acercar la historia al lector.
4. La extensión no debe ser muy amplia.
5. El acompañamiento de imágenes que complementen el texto escrito.

Finalmente, la realización de adaptaciones llevará consigo, como cualquier actividad, una finalidad. Se podría decir que la finalidad es social o incluso cultural pero, atendiendo al contexto en el que se suele utilizar esta herramienta, la mayoría de los especialistas coinciden en que la principal razón y finalidad de las mismas es educativa.

Por todo ello es necesario que, en la etapa educativa de Primaria, se utilicen las lecturas fragmentadas y las adaptaciones, pero además se podría involucrar al alumnado con los personajes de las obras o incluso con las historias, comparando estas con el contexto de la vida real, acercando a los más pequeños hacia las mismas para sacar conclusiones, argumentos y debates a raíz de un texto literario. Así pues, Pedro Cerrillo (2013, p.27) añade:

El objetivo lector debería ser solo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar el significado inmediato, de este modo en los primeros momentos tendrían lugar planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a la lectura de los clásicos.

Para finalizar, es importante considerar la mejora del material adaptado, que permita un mayor aprovechamiento en las aulas e invite a los alumnos, en su proceso de madurez, a la lectura de las grandes obras de la literatura universal.

3.2 *Frankenstein o el moderno Prometeo*

3.2.1 Contextualización

Para contextualizar la novela de *Frankenstein o el moderno Prometeo*, tendremos que conocer a la autora Mary Shelley, su época y las circunstancias que la envuelven. Al filo de la Revolución Industrial y en plena época del Romanticismo, Mary Shelley vive en el seno de una familia de pensadores liberales y filósofos políticos en la Inglaterra de 1800. Su madre, Mary Wollstonecraft, era una escritora inglesa defensora de la igualdad de la mujer y del hombre, que tenía una hija de una anterior relación llamada Fanny. Mary murió al poco tiempo de nacer su hija Mary Shelley. El padre de Mary, William Godwin, era un político y escritor británico que al morir su esposa Mary Wollstonecraft, se casó por segunda vez con Mary Jane Clairemont, quien ya tenía dos hijos: Charles y Claire.

Mary tuvo una infancia triste por la falta de cariño de su madre, pero al mismo tiempo feliz junto a sus hermanas Fanny y Claire, con quienes tuvo muy buena relación y, además, las tres tenían una educación basada en los ideales de la época del romanticismo, caracterizada por su ruptura con la tradición clasicista y en busca constante de la libertad auténtica.

Así mismo la literatura romántica, en lo concerniente a la narrativa fantástica, se apoyó en el concepto de “ironía romántica” (Ballart, 1994) citado por F. Schlegel para explicar el pacto tácito entre autor y lector, según el cual el primero “crea” un mundo irreal como si fuese un dios. Este concepto de autor-creador es la antesala de la conceptualización de lo fantástico en la literatura contemporánea (Piquer, 2016).

El romanticismo era una manera de sentir y concebir la naturaleza, así como a la vida y al hombre mismo. Esto último, quedará plasmado a través de la obra gótica *Frankenstein*.

Así pues, Mary creció y a la edad de diecisiete años conoció al poeta romántico y filósofo, seguidor de su padre, Percy Bysshe Shelley. Con él y su hermana Claire viajaron los tres a Ginebra para conocer al célebre poeta inglés, George Gordon Byron. También, junto con el doctor de Lord Byron, John William Polidori, una noche de lluvia Lord Byron retó a los tres escritores: Shelley, Mary y Polidori a escribir una historia de terror. Según Byron para demostrar que ninguna historia de terror superaría nunca la realidad. En aquella velada, hablaron sobre ciencia, concretamente, sobre la creación.

Byron, durante la velada, dijo que el mejor poema sería aquel que diera vida a la materia por la sola fuerza de la imaginación. Aquella noche se habló sobre galvanismo; teoría que expone que el cerebro produce impulsos eléctricos transferidos por el sistema nervioso a los músculos para producir el movimiento. Además, se mencionaron los experimentos del médico, filósofo y poeta Erasmus Darwin, sobre la posibilidad de animar la materia muerta y devolver la vida a un cadáver o a distintas partes del cuerpo. Sin duda, aquellas discusiones tendrían que influir en Mary para la concepción de *Frankenstein o el moderno Prometeo*.

A pesar de que la creación de la obra surgió en el año 1816, lo cierto es que tardó dos años en completarla como hoy en día la conocemos. En esos dos años, Mary estuvo marcada por las diferentes desgracias ocurridas en su vida, desde la muerte de su hijo con Shelley hasta el suicidio de su hermana Fanny, pasando por la carencia de cariño de su madre. De hecho, en la obra de Frankenstein no aparecen madres, todas mueren siendo los personajes pequeños. Por otro lado, Mary refleja la época y el movimiento del romanticismo a través de su obra. Así mismo, Villegas, M. Abio, C. y Morueco, I. (2000) recogen:

En su obra, escrita a la edad de dieciocho años, se reflejan las inquietudes de toda una generación, sobre todo, las de una muchacha que interpreta el mundo según sus propias ideas, vacilantes aún, y que no puede evitar plasmar sus experiencias personales. Así, sus personajes ponen de manifiesto realidades tales como el papel secundario de la mujer en la sociedad del momento, la fe en la posibilidad del hombre de alcanzar objetivos ilimitados, como la creación de la vida con medios artificiales, la crueldad y la injusticia derivadas de la marginación social de aquellos que no se someten a las normas.

Mary llamó a su obra *Frankenstein*, pero seguidamente añadió *o El moderno Prometeo*. La autora quiso plasmar una analogía entre su personaje Víctor Frankenstein y el titán Prometeo que quiso jugar a ser Dios robándole el fuego a los dioses para entregárselo a la humanidad. Este hecho, inspiró su personaje que transgrede las leyes entre lo humano y lo divino, y ambos tienen un castigo por los actos realizados. Además, Mary sabía bien del mito de Prometeo por dos grandes poetas ingleses con quien tenía una gran relación: su esposo Percy Shelley, quien más adelante escribió *Prometeo desencadenado* como obra teatral; Y por el poeta inglés Lord Byron, autor del poema *Prometeo* en 1816. A partir de la obra *Frankenstein y el moderno Prometeo*, Mary se consagró como autora célebre de la literatura gótica inglesa, y abrió el camino de la literatura de ciencia-ficción.

3.2.2 Análisis de fragmentos escogidos

La obra *Frankenstein o el moderno Prometeo* cuenta la historia de un científico que consigue infundir vida a un ser formado a partir de trozos de cadáveres. Posteriormente, sin medir las consecuencias de sus actos, Víctor Frankenstein crea a un monstruo que abandona a su suerte y es cuando empiezan sus desgracias.

A partir de la novela adaptada *Frankenstein o el moderno Prometeo* de la editorial Almadraba, he escogido diferentes fragmentos que podrían trabajarse en clase debido a la emoción negativa reflejada en ellos. Los dividiré en cuatro: Tristeza, Ira, Aversión y Miedo.

En cuanto a la tristeza:

Aquella misma noche, la madre de Víctor se murió. La alegría de los anteriores años dejó paso a la tristeza, una tristeza que se quedaría en aquella casa para siempre. (Shelley, 2012, p.13)

En este párrafo se refleja la tristeza genérica con la pérdida de la madre de Frankenstein, ya que no solo siente tristeza el protagonista sino también la gente que los rodea: sus otros hijos, su sobrina, su marido y sus amigos. El tema de la muerte no es una cuestión muy tratada en las aulas de educación primaria, y es importante saber qué podemos sentir cuando perdemos a un ser querido, como por ejemplo un abuelo o abuela. Frankenstein habla de la muerte, pero las emociones que trata son diferentes en cada punto de la historia, ya que no siempre se siente tristeza. Por ello se deberá tratar en el aula con actividades relacionadas entre muerte-tristeza, ya que la tristeza ha de ser una emoción necesaria para superar la muerte o para aceptarla.

El joven iba recuperando la salud, pero no el buen humor. El terrible secreto que guardaba le hacía estar triste; hablaba poco y tenía miedo a la oscuridad y a las sombras. (Shelley, 2012, p.28)

Generalmente, guardar secretos no nos suele producir una emoción de tristeza, pero cuando se mezcla con otro sentimiento, como el de la vergüenza o la culpabilidad, puede desembocar en tristeza. Cuando esto ocurre hay que trabajar en todas las emociones y sentimientos, saber por qué estamos ocultando un secreto y qué lleva a guardarlo. ¿Qué consecuencias podría tener contarle? Hay que tratar en la educación primaria las diferentes posibilidades y puntos de vista a la hora de tratar una emoción. En este caso, Frankenstein sentía tristeza porque no podía contar el secreto, pero realmente no lo podía transmitir porque sentía una gran culpabilidad de lo que había creado, y pensaba que la sociedad no lo iba a comprender.

Esta casa nos aporta recuerdos muy tristes: primero la muerte de tu madre, después la de William. Hasta la muerte de Justine nos entristece. He pensado que podríamos cambiar de aires e ir a la casa del lago. (Shelley, 2012, p.48)

Los recuerdos abocan a la tristeza, tanto los buenos como los malos, tiempos pasados que ya no volverán, donde se ha sido feliz o se ha vivido envuelto en desgracias. Los recuerdos ayudan a estar alerta ya que se construyen a partir de acciones o hechos que se han cometido en el pasado y que, gracias a la conexión con alguna emoción, se archivan en nuestra memoria. En el fragmento, el padre de Frankenstein le pide que se marchen a otro lugar donde la familia tiene recuerdos felices, para olvidar los recuerdos infelices que han vivido en la casa donde en ese momento habitan. Quiere suplir los recuerdos infelices con los felices, pero lo cierto es que ambos pertenecen al pasado y que, aunque fueran a la casa del lago, las personas que estuvieron en esa casa ya no estarán, y por tanto esos recuerdos felices se pueden volver otra vez infelices. Es decir, que se volvería a la emoción de tristeza como si de un movimiento cíclico se tratase. Así pues, creo que los recuerdos son importantes para no olvidar aquello con lo que se ha sido feliz y sentirse cómodo ante ese recuerdo y poder tener como objetivo alcanzable ese sentimiento, pero si el recuerdo ha sido infeliz, creo que también puede ser positivo para darse cuenta que llevó a tener una emoción de tristeza e intentar no volver a cometer la misma acción o saber cómo trabajarla para aceptar la tristeza o el dolor.

Y huiste, me dejaste solo, me abandonaste... (Shelley, 2012, p.58)

La soledad es uno de los términos que más emoción de tristeza causa en los niños y niñas de educación primaria, incluso en los adultos. El abandono y la soledad que siente el monstruo de Frankenstein causada por la huida de su creador, le hace sentir tremendamente desdichado y con una emoción de tristeza enorme. Es muy importante que en el aula de clase se trabaje en la relación soledad-tristeza, ya que se puede plasmar lo que sucede en la obra con la realidad dentro del aula, concretamente, con los compañeros de clase. Es decir, cuando se rechaza a un compañero por alguna dificultad (física o de capacidad), se huye de él y se le deja solo, llevándolo a la marginación. Este hecho desemboca en una emoción de tristeza por parte del que sufre el abandono y, por lo tanto, se deberá de tratar la empatía y la solidaridad con el monstruo de Frankenstein.

En cuanto a la ira, he escogido estos fragmentos como muestra para poder tratar las emociones en el aula.

¿Hablar? ¿Tú y yo? ¡Nunca! ¡No tenemos que hablar nada! ¡No quiero saber nada de ti, monstruo abominable! (Shelley, 2012, p.54)

Me tiraron fuera como a un perro, me habían roto el corazón. Yo esperaba amor y había vuelto a recibir odio y aversión. (Shelley, 2012, p.73)

En estos dos párrafos se observa el mismo sentimiento de ira, pero sentido en dos personajes diferentes de la obra: El creador Víctor Frankenstein y el Monstruo. En los diálogos expresan rabia hacia una situación que ellos creen que es injusta. En general, la rabia y la ira que se suele sentir viene determinada por el factor de la injusticia, algo que no se corresponde a lo que a una persona le parece justo y no sabe lidiar con ello. En una clase de primaria no se trabajará para aceptar la ira o para no tenerla, sino para canalizarla o entender qué nos produce esa ira para poder entender la injusticia y pensar. Además, desde el punto de vista lingüístico es importante determinar en el texto aquellas expresiones con sesgos románticos relacionados con la ira.

En el primer párrafo Víctor tiene mucho odio, mucha ira y no quiere escuchar al monstruo dar unas explicaciones de por qué ha cometido una acción determinada. No razona y no puede ver la parte lógica de la situación, así que le insulta, ante una impotente situación y una reacción desconocida.

El muchacho quería huir, me dijo que me denunciaría, que su padre era muy importante, el juez Frankenstein. ¡Frankenstein! Cuando escuché ese nombre, supe que era tu hermano pequeño. Recordé lo que me habías hecho y... lo maté. (Shelley, 2012, p.76)

En este fragmento la ira se muestra implícita en el texto, el monstruo no ha tenido una educación, unos valores, ni una cultura, y cuando conecta la información recibida en ese instante con el recuerdo que le ha causado dolor, automáticamente expresa la ira como un acto involuntario a través de la violencia.

Este fragmento es muy revelador en un aula de primaria, ya que los niños y niñas de estas edades suelen manifestar su impotencia y su forma injusta de ver las cosas a través de la violencia. Por ello, se trabajará en el aula la empatía y el diálogo, y se canalizará esa energía agresiva hacia otros tipos de comportamiento en el que no se dañe a otra persona u objeto. Ante la ira es muy importante el diálogo y el entendimiento a través de la empatía, ya que se debe dar una oportunidad a las dos personas de expresar sus opiniones y explicaciones para llegar a un acuerdo. No es bueno reprimir la ira, sino descubrir qué ha desencadenado ésta y desarrollar estrategias que ayuden a resolver la situación.

Al cabo de unos meses se recuperó (Frankenstein), pero no por el recuerdo de las personas que quería. Se había recuperado porque una nueva fuerza le empujaba, la misma fuerza que impulsaba al monstruo: el odio. (Shelley, 2012, p.108)

La venganza siempre esconde sentimientos negativos como el rencor y el odio, como el que llevó a Frankenstein a perseguir al monstruo. Puede parecer que es un mecanismo de defensa con el que puedes asegurarte que no se vulneren nuevamente tus derechos, pero la venganza no aporta ningún beneficio a la larga y solo sirve para causar dolor a los demás. Además, no hay que olvidar que la venganza no es sinónimo de justicia. Así pues, en educación primaria se deberá tratar la ira, como he dicho anteriormente, a través del diálogo y de la empatía, para no llegar a un punto de ira meditada en el que uno crea que va a sentir consuelo haciendo sentir dolor a los demás.

En cuanto a la emoción del miedo la obra muestra explícita e implícitamente cuando el protagonista siente la emoción a través de la historia.

Se despertó al cabo de muchas horas en medio de pesadillas. Tenía miedo de que el monstruo lo encontrara; por eso salió de la habitación y se escondió debajo de la escalera del patio. Cuando empezó a clarear, decidió huir de la ciudad. (Shelley, 2012, p.23)

En este aspecto el protagonista tiene miedo a lo desconocido sabe lo que ha creado, pero desconoce cómo actuará el monstruo o cómo lo recibirá la sociedad. Por lo tanto, Víctor decide huir y no enfrentarse a su propia creación. Este fragmento será bueno trabajarlo en un aula de primaria para realizar una alegoría entre la decisión de Víctor, el por qué lo hace y las consecuencias que pueda tener y, por otro lado, la realidad y las decisiones que tomamos cada día en nuestras vidas. Los alumnos y alumnas a lo largo de su vida, tomarán decisiones o tendrán miedo de afrontar problemas que tengan en ella, pero lo que hay que trabajar es que es normal tener ese miedo y lo importante será saber cómo afrontarlo y qué alternativas existen a parte de la huida. La obra nos enseña que por mucho que el protagonista haya huido de su creación, el monstruo sigue estando ahí y lo perseguirá siempre, como pasa con los problemas en nuestra vida si no los afrontamos o los resolvemos.

Víctor calló. No se atrevió a decir la verdad, sabiendo que condenaban a la persona equivocada. Él sabía que Justine no había hecho nada. por miedo a los prejuicios de la gente. (Shelley, 2012, p.36)

En este fragmento el protagonista siente miedo al querer expresarse. Piensa que la sociedad no lo va a creer y que está solo, sin que nadie lo comprenda, ante la situación que se le plantea. Sabiendo que va a perjudicar a una persona, que le va a hacer daño, aunque no se lo merezca y que gracias a su testimonio podrá salvarle la vida, lo cierto es que, al tener ese sentimiento de miedo, el protagonista no es capaz de expresar lo que sabe.

Es imprescindible sentir miedo ya que, como he dicho antes, nos alerta de los peligros que nos podamos encontrar, pero hay que descubrir si esa alerta es real o infundada. ¿Es decir, es verdad que la sociedad lo rechazaría? ¿Podría haberle salvado la vida a Justine? ¿Tendría que haberse arriesgado a pesar de no estar seguro de lo que iba a pasar? El protagonista no sabía con certeza si toda la sociedad lo rechazaría, y habría tenido una oportunidad de salvar a Justine. En el aula de primaria habría que trabajarlo tratando todas las posibilidades ante un sentimiento de miedo, de alerta, es decir, que opciones se tienen cuando se está en esta situación y poder dar una explicación de por qué se siente ese miedo y cuáles pueden ser las opciones para afrontarlo sin perjudicar a nadie. El autor Bruno Bettelheim (1976) explica en su libro *Psicoanálisis de los cuentos* que en ellos los fenómenos psicológicos internos, como el miedo, toman cuerpo de forma simbólica.

Finalmente, la aversión se trata para calificar el aspecto del monstruo de Frankenstein:

El joven sintió horror y repugnancia por el aspecto de ser que había creado.
¡Era consciente que había dado vida a un monstruo! Tenía mucho miedo. (Shelley, 2012, p.22)

En la obra se trata la aversión no como una capacidad innata, sino como una emoción variable determinada por la cultura. El protagonista de la novela sentía repugnancia por el aspecto del ser, pero ésta es una emoción determinada por la sociedad aprendida desde la infancia. Es muy importante sentir asco porque nos alerta sobre el rechazo de alguna condición dañina en nuestro organismo, y nos ayuda a alejarnos o a ser prudentes. Pero cuando la aversión es meramente cultural, habrá que trabajarla en la educación a través de la empatía, en este caso comprendiendo al monstruo de la obra y entendiendo que cada persona puede ser diferente físicamente al resto, pero sin ser inferior a los demás o siendo motivo de burla, rechazo o aversión. Por tanto, es importante trabajar la diversidad en el aula, atendiendo a todo el alumnado y haciéndoles comprender que todos están en las mismas condiciones sin importar el aspecto físico de cada persona.

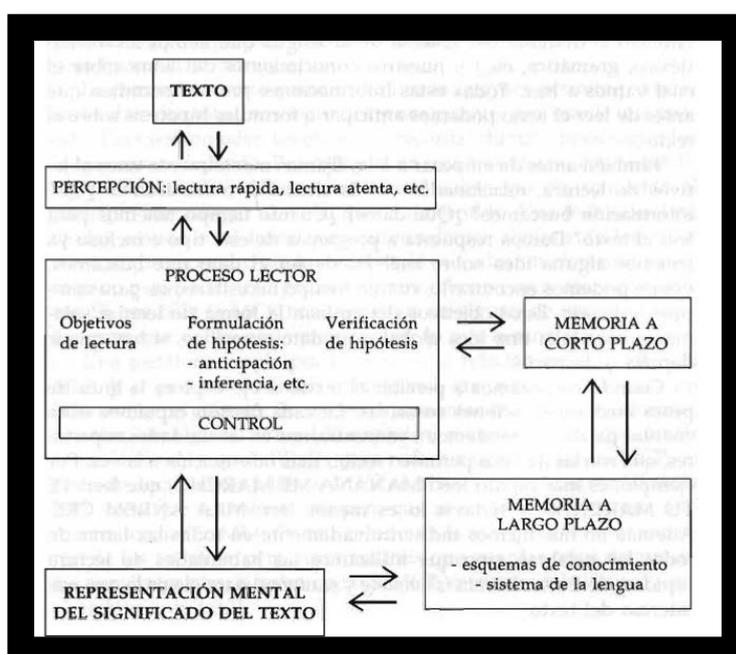
4. PROPUESTA DE PROYECTO EN EL AULA

La estructura por la cual se regirá el diseño de las actividades de la propuesta de proyecto, será partiendo de una comprensión lectora, en este caso desde la obra *Frankenstein o el moderno Prometeo*, y finalizando con el desarrollo de la expresión oral y escrita.

4.1 Comprensión lectora

Para realizar esta propuesta de proyecto partiremos de la comprensión lectora del alumnado. En primer lugar, es muy importante el proceso de leer eficiente y constantemente ya que desarrolla el crecimiento intelectual de los alumnos y alumnas. Además, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y, practicándola a diario, se trabaja el incremento de sus capacidades y conocimientos. Por otro lado, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico o la conciencia.

Durante mucho tiempo la lectura ha sido un fracaso en el ámbito educativo por el tratamiento didáctico recibido tradicionalmente, y solo se ha limitado al área de lengua. Por esta razón, es importante que el alumnado esté cómodo y motivado con la lectura presentada en el aula para facilitar una mayor comprensión de los textos recibidos, ya que leer es interpretar lo que vehiculan las letras, construir un significado nuevo en la mente a partir de esos signos. De hecho, según Daniel Cassany los autores de varios libros (Alonso y Mateos 1985, Solé 1987 y 1992, y Colomer y Camps 1991) explican el modelo de comprensión lectora mediante este esquema:



Como se muestra en el esquema, el proceso de lectura se pone en marcha antes incluso de empezar a leer el propio texto. Es decir, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: el tema, el tipo de texto o el tono. Toda la experiencia que se ha adquirido a lo largo de la vida y las informaciones previas, permiten que antes de leer el texto se pueda anticipar o formular hipótesis sobre este, como ya señalaron las teorías de recepción literarias (W. Iser, 1972).

Así mismo, el proceso de lectura finalizará cuando el alumnado haya conseguido formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se hayan planteado.

Para llegar a este objetivo marcado, ya que mi propuesta de proyecto literario se centrará en un curso de cuarto de primaria, dentro de los contenidos del bloque 5 de educación literaria siguiendo el *Real Decreto 108/2104*, se exponen unas estrategias concretas para la comprensión lectora que expresa lo siguiente:

- Antes de la lectura anticipar hipótesis a través de información paratextual (contexto) y analizar la estructura del texto y su tipología.
- Durante la lectura (reformular hipótesis, relacionando los conocimientos previos (tema, conceptos básicos, vocabulario...) con la información nueva que aporta el texto, asociando la información que aportan las ilustraciones con el contenido del texto, realizando inferencias e interpretando sentidos figurados y significados no explícitos en los textos).
- Después de la lectura (destacar ideas principales y secundarias localizando información específica que dé respuesta a preguntas determinadas).

De esta manera es como iniciaré mi propuesta de proyecto literario, empezando las unidades didácticas siempre con una comprensión lectora, adecuada al nivel del alumnado, que desembocará en una expresión escrita y oral.

4.2 Expresión oral y escrita

En cuanto a la expresión escrita y oral, se desarrollará una vez comprendido el texto y habiéndolo trabajado en clase. La ayuda del diccionario para acceder a vocablos desconocidos es, por otro lado, una herramienta de complemento en este proceso de aprendizaje.

La expresión escrita es una de las destrezas lingüísticas que sirve para dejar constancia de hechos que han ocurrido, es decir, de exponer por medio de signos convencionales de forma ordenada, cualquier pensamiento e idea. Es muy importante desarrollar esta destreza en educación primaria y, concretamente, en la propuesta de proyecto ya que según explican Isabel Ríos y Vicent Salvador (2008) en *L'ensenyament del discurs escrit*, el acto de escribir es un instrumento transformador del pensamiento y de las capacidades del alumnado.

Pedro C. Cerrillo (1999) expone que la escritura es una destreza que se aprende practicándola y que hacerlo conlleva un desnudamiento ideológico, emocional y vivencial del autor, además de requerir: entusiasmo, hábitos sólidos, confianza y desarrollo de las capacidades creativas. Por otro lado, para ponerla en práctica en niños y niñas de primaria, es mucho más eficaz si se complementa la escritura y la lectura, participando los propios alumnos y alumnas en la doble faceta de lectores y autores.

Para llevar a cabo la expresión escrita en la propuesta de proyecto literario, habrá que seguir unos pasos basándose en los autores Isabel Ríos y Vicent Salvador. Estos profesores, exponen que todo aquel texto que pueda ser escrito pasa por tres procesos: planificación, textualización y revisión. En el primero se seleccionan las ideas claves y se ponen de manifiesto los objetivos comunicativos del escritor. La textualización, por otra parte, comporta linealizar el texto, grafiarlo sobre el soporte correspondiente y darle forma perceptible de manera estructurada y coherente. Por último, para las operaciones de revisión, se representan de nuevo los objetivos, los proyectos de planificación y las características formales del texto. Esta revisión lleva a cabo una nueva textualización hasta que el texto escrito presenta la forma que el escritor piensa que es aceptable.

Además de la expresión escrita, en la propuesta de proyecto también se abordará la expresión oral, la gran olvidada de la clase de Lengua, que a menudo se ha centrado exclusivamente en la gramática y en la lectoescritura. Para dar a los alumnos y alumnas una formación totalmente íntegra será necesario que la asignatura de Lengua y literatura amplie sus objetivos y contenidos, y pueda abarcar todos los aspectos relacionados con la comunicación. La sociedad donde vivimos nos plantea situaciones complicadas en las que se exige un nivel alto de comunicación oral, algunas de ellas pueden ser:

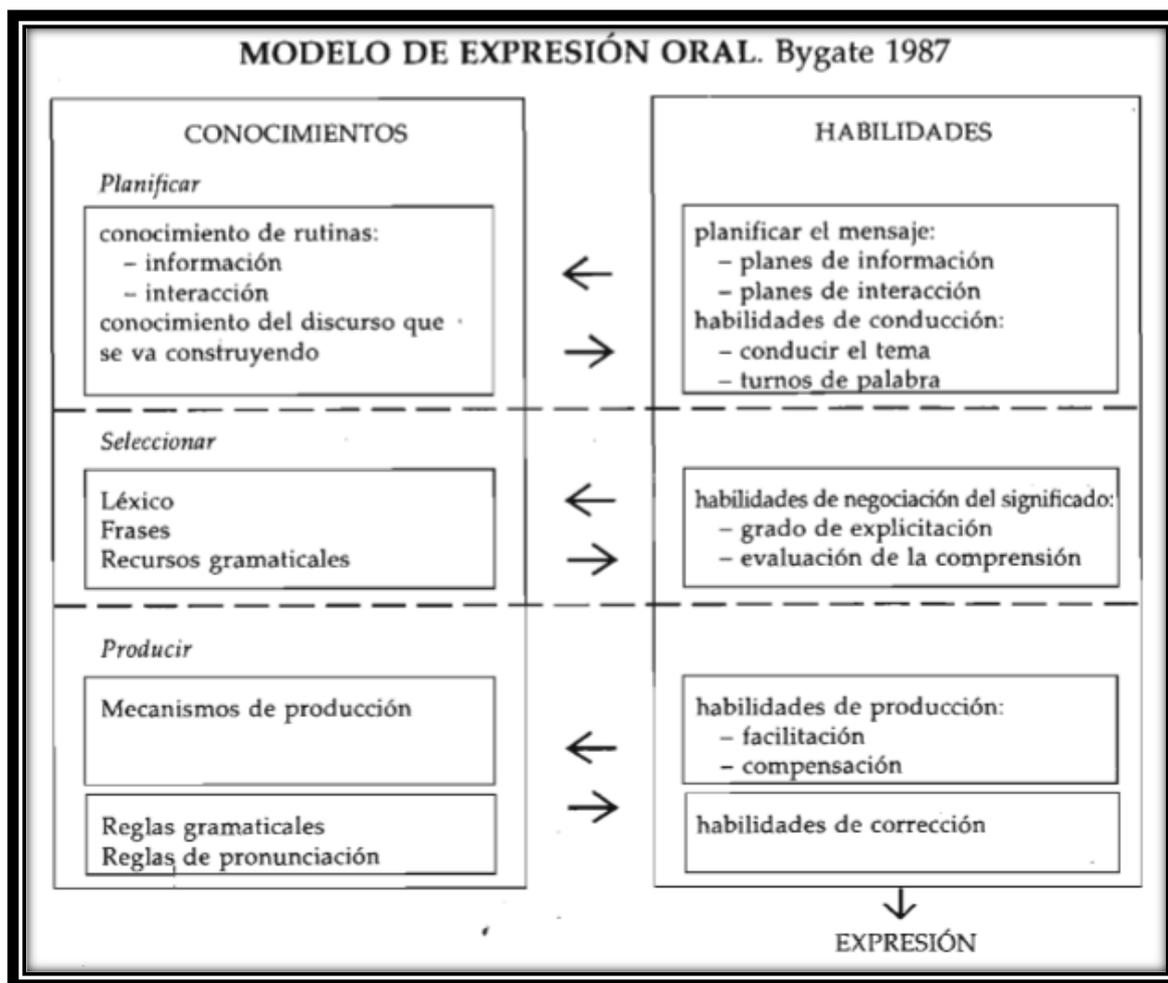
- Hacer una exposición ante un grupo numeroso de personas.
- Entrevistarnos para conseguir trabajo.
- Realizar una prueba oral (oposiciones, juicios, exámenes, etc.).
- Dialogar por teléfono con desconocidos.
- Participar en un programa de radio o de televisión.
- Dejar mensajes en un contestador automático.

Así pues, en el sistema educativo se deberá trabajar en esta destreza para formar personas que se puedan expresar de manera clara y coherente, simulando algunas de estas situaciones en la misma aula para practicar, preparar al alumnado y conocer a qué se enfrentarán antes de encontrarse alguna de estas situaciones en la vida real, como por ejemplo una entrevista de trabajo.

Según Daniel Cassany (2006), existe una tipología de textos orales que se divide en dos grupos: la autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente informar. En cambio, la plurigestión, es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores o de saber conducir un debate.

Bygate (1987) presenta un esquema sobre el discurso oral y la conversación, distinguiendo entre conocimientos y habilidades. Según el autor “Los primeros son informaciones que conocemos, que se tienen memorizadas, e incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las habilidades en cambio, hacen referencia a los comportamientos que se mantienen en los actos e expresión, las habilidades de adaptarse al tema o de adecuar el lenguaje.”

A continuación, se presenta el esquema de Bygate (1987)



Como conclusión, en la propuesta de proyecto, todas las actividades partirán de una comprensión lectora sobre la adaptación del libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*, incluyendo otros textos relacionados, para desembocar en el desarrollo de las actividades que impliquen la expresión oral y escrita.

4.3 Metodología

La metodología didáctica de la propuesta de proyecto literario estará marcada por el modelo constructivista, más concretamente, por dos teorías del aprendizaje. En primer lugar, la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1934) y, en segundo lugar, la teoría de Ausubel (1968) sobre el aprendizaje significativo, donde los alumnos y alumnas aprenderán conceptos y habilidades para ponerlas en práctica en su vida cotidiana.

Dentro del aula de primaria, se trabajará con un aprendizaje cooperativo y colaborativo, creando una pequeña comunidad de aprendizaje para que todo el alumnado se pueda ayudar entre sí, además, se pueda potenciar la responsabilidad de cada uno, la comunicación entre los miembros del grupo, el liderazgo compartido, el reparto de responsabilidades, la diversidad enriquecida por la contribución de las individualidades, el análisis crítico de la información y la capacidad de síntesis. Este aprendizaje se llevará a cabo a través de los grupos cooperativos. En cuanto a estos, son grupos de cuatro o cinco alumnos, organizados de manera heterogénea para reflejar las diversas características del grupo de clase. Para que un equipo funcione de manera cooperativa se ha de tener una finalidad común que es compartida por todos y una motivación intrínseca. De esta manera, la motivación tiene un papel fundamental en los procesos de aprendizaje, pero también en la elección de las estrategias de enseñanza. Las metodologías basadas en el trabajo cooperativo potencian el gusto por la investigación y por el descubrimiento.

Para esta propuesta, con el fin de facilitar el seguimiento del trabajo, se han diseñado unas actividades enfocadas a un solo nivel educativo, en concreto, para cuarto de educación primaria, es decir, niños de entre nueve y diez años.

4.4 Principios pedagógicos

Según el *Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el cual se establece el currículum básico de la educación primaria*, se recogen unos principios pedagógicos a tener en cuenta para mi propuesta de proyecto que serán:

- Relación de las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la vida real del alumnado.
- Potenciación de la autoestima en el desarrollo de la personalidad
- El enfoque será globalizador, es decir, abordar los problemas, soluciones y acontecimientos dentro de un contexto determinado.
- El aprendizaje será llevado a cabo con la interacción entre alumnos y maestros, y alumnado-alumnado de una manera abierta y fluida.
- La actividad lectora será diaria con la finalidad de fomentar este hábito.
- Será importante el Trabajo cooperativo, trabajando en grupo, favoreciendo la igualdad.

Finalmente, se tiene que crear un ambiente favorable, un clima de trabajo creativo, que potencie la espontaneidad y que desarrolle la libertad de expresión y el respeto hacia los demás. Este clima ha de posibilitar que cada uno sea respetado y tenga la confianza para poder expresar y comunicar sus emociones, ideas y temores.

4.5 Desarrollo de la propuesta de proyecto

Este proyecto ha sido diseñado partiendo de la premisa de que el centro donde se llevaría a cabo ha reservado en su programación general anual, el tiempo suficiente para desarrollar una correcta educación emocional del alumnado dentro de la asignatura de lengua y literatura, concretamente, en los contenidos del bloque 5 destacado para la educación literaria, aunque también se podrán enseñar contenidos específicos de otros bloques. Por ello se propone el trabajo sobre las emociones negativas a través de la obra *Frankenstein* que versa sobre dichas emociones y en torno al que se estructura las diferentes actividades a llevar a cabo.

El diseño de proyecto tendrá una duración de dos meses, utilizando dos sesiones de la asignatura de lengua castellana y literatura cada semana, de cuarenta y cinco minutos, trabajando cada cuatro sesiones una emoción negativa. Con anterioridad al inicio del proyecto se habrá llevado a cabo la lectura de la obra *Frankenstein* a través de las tertulias literarias dialógicas, fomentando la dinámica de grupo y la motivación.

Además, se van a desarrollar únicamente dos emociones concretas: la tristeza y la ira, que sirven de orientación para conocer la forma en la que se propone abordar el conocimiento de las diferentes emociones ya que, para el libro de Frankenstein, se trabajan siguiendo la estructura que se expone a continuación.

4.6 Actividades y secuenciación

EMOCIÓN: TRISTEZA

SESIÓN 1

1. Conocemos a Frankenstein (fragmentos). Actividad en grupo-clase. Duración 20 minutos.

Objetivos:

- Descubrir el significado de la tristeza.
- Comprender e identificar las diferentes situaciones que provoquen tristeza.
- Escuchar y respetar el turno de palabra de los compañeros.
- Participar activamente durante el proceso de la actividad.
- Conocer vocabulario del texto y sinónimos como *melancolía*, *decaimiento* o *desazón*.

Recursos:

- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, toda la clase sentada a modo de círculo llevará consigo el libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*. El docente, como guía, invitará a los alumnos y alumnas a escoger y comentar que párrafos les han provocado una emoción de tristeza, respetando un orden de palabra. Leerán el párrafo y a continuación explicarán brevemente por qué existe esta emoción en el texto. Todos participarán libremente en la actividad.

2. *¿Qué es la tristeza? Cuestionario, debatimos. Actividad en grupo. 25 minutos*

Objetivos:

- Conocer más profundamente el concepto de tristeza.
- Construir una capacidad empática a través de la obra, independientemente de si se han experimentado las situaciones o no.
- Analizar los párrafos más destacados por los compañeros.
- Participar activamente en el cuestionario que proporciona el maestro o la maestra.
- Disponibilidad léxica relacionada con la concepción de tristeza.

Recursos:

- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

En la segunda parte de la sesión, se realizará un cuestionario, confeccionado por el docente, para conseguir una mayor implicación en la obra y para entender más profundamente la emoción de tristeza. Para ello, las preguntas se realizarán de manera oral, y serán contestadas libremente por el alumnado. Las preguntas que se formularán serán sobre los párrafos elegidos entre todos:

- ¿Qué has sentido al leer el fragmento?
- ¿Te han pasado cosas como al monstruo o a Víctor Frankenstein?
- ¿Qué situaciones serían tristes para ti?
- ¿Podrías hacer que los personajes se sintieran mejor? ¿Cómo?

SESIÓN 2

3. *La soledad y la autocrítica. Actividad en grupo cooperativos. Duración 30 minutos*

Objetivos:

- Conocer el formato de la entrevista
- Ser capaz de reconocer nuestros errores
- Habilidad pragmática de interacción conversacional.
- Cooperar con el compañero o compañera en el trabajo de la actividad

Recursos:

- Papel
- Lápiz
- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*
- Diccionario

Desarrollo de la actividad

Partimos de una frase, que ya escogí en la página 26, que dice así: “*Y huiste, me dejaste solo, me abandonaste...*” expresada por el monstruo de Frankenstein en el momento en que éste le está contando a su creador qué ocurrió después de su creación.

En esta actividad, los alumnos se situarán por parejas para llevar a cabo una entrevista al compañero o a la compañera. Dentro de la entrevista, las preguntas irán relacionadas al perfil de Víctor Frankenstein, es decir, si alguna vez han abandonado a alguien, lo han rechazado o no han querido jugar con él o con ella por su aspecto físico o por ser diferente en algún aspecto. En esta actividad se hará autocrítica de uno mismo, sobre alguna acción que han cometido o alguna frase que han dicho, consciente o inconscientemente, y ha podido llevar a otra persona a hacerle sentir triste por el mero hecho de ser diferente. Además, invitaremos a reflexionar sobre palabras y frases que hayan podido producir este efecto.

Para realizar la entrevista, previamente los dos alumnos deberán ponerse de acuerdo para hacerse las mismas preguntas, pero incluirán una pregunta base propuesta por el docente que será: ¿Cómo te hizo sentir después la acción realizada?

4. Asamblea. Actividad en grupo. Duración 15 minutos.

Objetivos:

- Participar activamente en el proceso de la actividad.
- Respetar las aportaciones de los compañeros y de las compañeras.
- Argumentar las respuestas y las opiniones vertidas.
- Desarrollar la disponibilidad léxica.
- Ser conscientes de que las causas llevan hacia unas consecuencias.
- Comprender que otras personas puedan sentir la emoción de tristeza.

Recursos:

- Papel
- Lápiz
- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

Cuando se haya finalizado la actividad anterior, se abrirá una asamblea entre todos para comentar algunas preguntas y algunas respuestas que habrán surgido en las entrevistas, ofreciendo opiniones desde el respeto y la argumentación.

SESIÓN 3

5. Cartas personales al monstruo de Frankenstein. Grupos heterogéneos. Duración de 30 minutos.

Objetivos:

- Cooperar con el grupo de trabajo en el proceso de la actividad.
- Empatizar con el personaje del libro.
- Desarrollar la habilidad de la expresión escrita.
- Planificar y escribir de forma progresiva y dialogada.
- Saber dividir el texto en contenidos.
- Elaborar y revisar el texto escrito, la carta.

Recursos:

- Modelo en forma de carta (**Anexo 1**)
- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad, la clase se dividirá en grupos de cuatro alumnos de forma heterogénea. En la sesión anterior observamos como el monstruo se sentía triste por el abandono y rechazo de su creador. Ahora, por grupos deberán colaborar para redactar una carta al monstruo de Víctor Frankenstein que siente mucha tristeza al encontrarse solo y rechazado por la sociedad. La carta deberá contestar a algunas cuestiones como: ¿Entendéis al monstruo? ¿Se os ocurre animarlo de alguna manera? ¿Podría ser vuestro amigo? ¿Haríais cosas juntos?

6. *Leemos las cartas a los compañeros. Grupos heterogéneos. Duración de 15 minutos.*

Objetivos:

- Escuchar y respetar al compañero que en ese momento estuviera leyendo
- Desarrollar la comprensión oral
- Ser capaz de exponer en público

Recursos:

- La carta escrita por el grupo

Desarrollo de la actividad:

Después de haber escrito las cartas o los emails, un miembro del grupo leerá delante de los compañeros la carta o el email que han escrito.

SESIÓN 4

7. Dramatización sobre Frankenstein y el monstruo. Parejas, duración de 35 minutos.

Objetivos:

- Participar en producciones colectivas realizando dramatizaciones.
- Interpretar de forma guiada una secuencia teatral.
- Desarrollar la capacidad de expresión oral acompañada del lenguaje no verbal.
- Respetar y escuchar a los compañeros o compañeras cuando actúen.
- Desarrollar la creatividad en el proceso de la actividad.

Desarrollo de la actividad:

Para desarrollar la expresión oral y la creatividad, por parejas realizarán una pequeña escena, siendo los protagonistas Víctor y el monstruo, cambiando e inventando una situación vivida en la obra donde Víctor o el monstruo se hayan sentido tristes. Esta pequeña dramatización será representada delante de las familias.

8. Evaluación final. Gran grupo. Duración 10 minutos.

Objetivos:

- Evaluar el proyecto realizado a lo largo de dos semanas
- Participar activamente en el proceso evaluativo

Recursos:

- Rúbrica (**Anexo 2**)

Desarrollo de la actividad:

Después de la obra, se llevará a cabo una evaluación final del proyecto a través de una rúbrica.

EMOCIÓN: IRA

SESIÓN 1

1. Conocemos a Frankenstein (fragmentos). Actividad en grupo-clase. Duración 20 minutos.

Objetivos:

- Descubrir el significado de la ira.
- Comprender e identificar las diferentes situaciones que provoquen ira.
- Escuchar y respetar el turno de palabra de los compañeros.
- Participar activamente durante el proceso de la actividad.
- Descubrir vocabulario nuevo en el texto y sinónimos.

Recursos:

- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, toda la clase sentada a modo de círculo llevará consigo el libro de Frankenstein o el moderno Prometeo. El docente, como guía, invitará a los alumnos y alumnas a escoger y comentar que párrafos les han provocado una emoción de ira, respetando un orden de palabra. Leerán el párrafo y a continuación explicarán brevemente por qué existe esta emoción en el texto. Todos participarán libremente en la actividad.

2. *¿Qué es la ira? Cuestionario, debatimos. Actividad en grupo. 25 minutos*

Objetivos:

- Conocer más profundamente el concepto de ira.
- Construir una capacidad empática a través de la obra, independientemente si se han experimentado las situaciones o no.
- Analizar los párrafos más destacados por los compañeros.
- Participar activamente en el cuestionario que proporciona el maestro o la maestra.
- Mejorar la capacidad de expresar adjetivos.

Recursos:

- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

En la segunda parte de la sesión, se realizará un cuestionario, confeccionado por el docente, para conseguir una mayor implicación en la obra y para entender más profundamente la emoción de ira. Para ello, las preguntas se realizarán de manera oral y serán contestadas libremente por el alumnado. Las preguntas que se formularán serán sobre los párrafos elegidos entre todos:

- ¿Qué has sentido al leer el fragmento?
- ¿Te han pasado cosas como al monstruo o a Víctor Frankenstein?
- ¿Qué situaciones para ti serían injustas?
- ¿Podrías hacer que los personajes no se enfadaran tanto o tuviesen tanta rabia? ¿Cómo?

SESIÓN 2

3. ¡Qué injusticia! Actividad en grupo cooperativos. Duración 20 minutos

Objetivos:

- Identificar situaciones de autocontrol.
- Atender a la parte racional de los pensamientos.
- Diferenciar entre lo que nos apetecería hacer y lo que debemos hacer.
- Habilidad pragmática de interacción conversacional.
- Cooperar con el compañero o compañera en el proceso de la actividad
- Analizar las partes de una oración: sujeto, predicado y núcleo del predicado (flexión verbal)
- Aumentar la adquisición léxica.

Recursos:

- Papel
- Lápiz
- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*
- Diccionario
- Oraciones desordenadas (**Anexo 3**)

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, se realizará una búsqueda en el diccionario digital, a través de una pizarra digital o de un ordenador, de aquel vocabulario que desconozcan su significado como por ejemplo, “aversión”, ya que es de un nivel léxico superior al de cuarto de primaria. Después, se hará una puesta en común entre todas las palabras sinónimas.

A continuación, en grupos de cuatro, el docente le entregará a cada uno cuatro frases desordenadas en sujeto, predicado y núcleo del predicado. A cada miembro del grupo se le entregará tres partes de una frase sobre el libro *Frankenstein*, completando un total de cuatro oraciones por grupo, que con la ayuda de sus compañeros tendrán que ordenar para que tenga un sentido coherente.

A continuación, por grupos, pasarán a valorar qué emoción les producen las oraciones, si les parecen justas o injustas y por qué. Las oraciones serán las siguientes:

- El juez declaró a Justine culpable de asesinato.
- Frankenstein abandonó al monstruo
- El monstruo mató al hermano de Víctor.
- Dos jóvenes echaron al monstruo de la cabaña.

4. Reescribimos la historia. Actividad en grupo. Duración 25 minutos.

Objetivos:

- Participar activamente en el proceso de la actividad
- Respetar las aportaciones de los compañeros y compañeras
- Argumentar las respuestas y las opiniones vertidas
- Desarrollar la capacidad expresiva escrita
- Ser conscientes de que las causas llevan hacia unas consecuencias
- Ser capaces de visualizar otros puntos de vista para resolver una situación.
- Usar verbos en pasado.

Recursos:

- Papel
- Lápiz
- Libro *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Desarrollo de la actividad:

Una vez realizada la actividad anterior, el docente les pedirá a los alumnos que, por grupos, escriban desde su punto de vista qué harían para no llevar la situación a una injusticia y, por tanto, no provocarles a los personajes una emoción de rabia que desembocará en una desgracia imposible de solucionar.

SESIÓN 3

5. Yo tengo tu problema. Parejas. Duración de 20 minutos.

Objetivos:

- Cooperar con el grupo de trabajo en el proceso de la actividad.
- Ser capaces de pensar en cómo se sienten los demás.
- Mejorar la empatía.
- Desarrollar la habilidad de la expresión escrita.
- Planificar y escribir un relato personal.
- Elaborar y revisar el texto escrito.

Recursos:

- Cajita o bote de plástico
- Papel y lápiz

Desarrollo de la actividad

Para esta actividad, la clase se dividirá en grupos de cuatro alumnos de forma heterogénea. Cada alumno individualmente escribirá un conflicto corto que pueda exponer en público en el cual se haya sentido injustamente tratado y haya reaccionado agresivamente tanto verbal como físicamente. Una vez escritos y firmados los relatos, los meteremos dentro del bote y cada alumno del grupo cogerá uno al azar. Posteriormente, los alumnos leerán cuidadosamente en privado el relato que les ha tocado y le podrán hacer preguntas a la persona autora del conflicto.

6. Yo tengo tu problema. Duración de 25 minutos.**Objetivos:**

- Escuchar y respetar al compañero que en ese momento estuviera leyendo
- Participar con opiniones argumentadas en el proceso de la actividad
- Ser capaz de exponer en público
- Empatizar con la persona del relato
- Mejorar la capacidad para ver diferentes puntos de vista de situación determinada
- Construir modelos básicos argumentativos y narrativos

Recursos:

- El relato

Desarrollo de la actividad

Después de haber leído en privado el relato, algunos alumnos leerán el conflicto delante de sus compañeros haciéndolo suyo, implicando las emociones que el autor hubo sentido en el momento de la acción. De esta manera, con la ayuda de todos los compañeros, expondrán diferentes opiniones sobre cómo se debía de haber tratado el conflicto desde el respeto, el diálogo y la serenidad.

SESIÓN 4

7. Dramatización sobre Frankenstein y el monstruo. Parejas o grupos, duración de 35 minutos.

Objetivos:

- Participar en producciones colectivas realizando dramatizaciones.
- Interpretar de forma guiada una secuencia teatral.
- Desarrollar la capacidad de expresión oral con la simulación dialógica a través de la dramatización.
- Respetar y escuchar a los compañeros o compañeras cuando actúen.
- Desarrollar la creatividad en el proceso de la actividad.

Desarrollo de la actividad:

Para desarrollar la expresión oral y la creatividad, por parejas realizarán una pequeña escena, siendo los protagonistas Víctor, el monstruo u otros personajes de la obra, cambiando e inventando una situación vivida en la obra donde los personajes hayan sentido una injusticia y eso les haya provocado cometer actos ofensivos e incluso delictivos. Esta pequeña dramatización será representada delante de las familias.

8. Evaluación final. Gran grupo. Duración 10 minutos.

Objetivos:

- Evaluar el proyecto realizado a lo largo de dos semanas
- Participar activamente en el proceso evaluativo

Recursos:

- Rúbrica (**Anexo 2**)

Desarrollo de la actividad:

Después de la obra, se llevará a cabo una evaluación final del proyecto a través de una rúbrica.

5. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso que implica valorar unos resultados a partir de unos objetivos fijados. Según la LOMCE, en el artículo 140, expone que la evaluación del sistema educativo, ayudará a contribuir una mejora de la calidad y de la equidad de la educación, y a aumentar la transparencia y la eficacia del sistema educativo. En cuanto a la evaluación más específica que utilizaré en mi propuesta de proyecto, será una evaluación auténtica, es decir, una evaluación por competencias y no por áreas, donde las actividades planificadas ayudarán al alumnado a que pueda transferir lo que ha aprendido en situaciones reales, cotidianas y concretas.

Para evaluar los conocimientos adquiridos y el comportamiento del alumno he realizado la siguiente rúbrica. Con ella, la tarea de evaluar se hace más fácil puesto que contempla todos los factores a tener en cuenta y se evalúa de la manera más objetiva posible, desde el mismo patrón. El docente debe rellenar la rúbrica mientras los alumnos estén haciendo sus actividades, a través de la observación y del análisis de su comportamiento, de su participación y de su actitud en clase (**Anexo 3**).

Por otro lado, para la autoevaluación de los alumnos, se les proporcionará una rúbrica, elaborada por el docente, para que el alumno reflexione sobre cómo ha sido su aprendizaje, cómo se ha sentido en la actividad. Es conocido que la autoevaluación en el autoaprendizaje es de vital importancia para que el alumno autorregule su aprendizaje. Para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no. Aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas del alumno. Nosotros creemos que debe ser una práctica que se utilice desde los primeros años de escolaridad, aunque se vaya modificando a lo largo de las etapas (**Anexo 2**).

6. REFLEXIÓN PERSONAL

Una vez concluida la realización de mi trabajo de final de máster, sobre las emociones negativas a través de la literatura, puedo afirmar que puede llevarse a cabo un proyecto sobre las emociones en el aula relacionándolas con la asignatura de lengua castellana y literatura. A pesar de ser un tema que actualmente tiene mucha relevancia, lo cierto es que en el ámbito educativo todavía no tiene la importancia que merece y queda relegado a un elemento transversal dentro de los contenidos de las asignaturas troncales y específicas, sin tener en cuenta que es esencial para el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

De esta manera, mi trabajo se dividió en dos partes, la primera más teórica, donde expongo qué son las emociones, qué tipos existen y a través de qué asignatura puedo llevarlas a cabo dentro del aula. Elegí las emociones negativas porque son las que llevan a los niños y a las niñas a cometer acciones ofensivas, a tomar malas decisiones o, simplemente, a sentirse desdichados. Estas son las grandes olvidadas en el ámbito educativo y por eso he visto necesario y fundamental saber cómo tratarlas en un aula de primaria. Así mismo, he relacionado las emociones negativas con el contenido literario ya que la lectura es una de las habilidades que pueden resultar monótonas y desmotivantes en los niños y en las niñas de edades tempranas. En consecuencia, he apostado por la literatura universal adaptada al nivel correspondiente del alumnado, en este caso, por la obra de la autora Mary Shelley, *Frankenstein o el moderno Prometeo*, por su gran carga emocional negativa, por la vigencia de la temática y por la facilidad en el léxico que hace más atractiva la comprensión lectora.

La segunda parte de mi trabajo viene dada por la exposición de un modelo de proyecto para trabajar la empatía, el respeto y la solidaridad a través de *Frankenstein*. En el trabajo no rechazo ni evito las emociones negativas, sino que la finalidad es aceptar las emociones y ser capaz de reconocer situaciones donde éstas se produzcan, llevando a cabo propuestas por parte de los alumnos para mejorar las malas acciones y poseer una gran capacidad para comprender y entender a los demás. Uno de los métodos innovadores para trabajar las emociones negativas han sido los grupos heterogéneos; es decir, establecer grupos con distintas capacidades para que haya una mayor integración entre el alumnado. Esto se ha llevado a cabo para que exista una mayor colaboración entre todos los miembros del equipo.

Por otro lado, en un futuro me encantaría poner en práctica esta propuesta, en un aula de educación primaria, ya que es bastante accesible para tratar en clase siguiendo el esquema: Comprensión lectora - expresión oral y escrita. Además, las actividades diseñadas pueden ser aptas para cualquier alumnado adaptándolas al nivel adecuado.

Me gustaría destacar el papel del docente que ejerce la función de guía y consejero, aportando materiales y creando un ambiente agradable y cómodo para el alumnado, huyendo del papel autoritario y acercándose a los intereses y a las necesidades de los alumnos y las alumnas.

Para finalizar destacaré una cita del escritor José Luis Sampedro (1999) extraído del libro *Literatura infantil y su didáctica*, que refleja el objetivo de la propuesta del proyecto literario y emocional:

Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión y la melancolía... El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar en libertad.

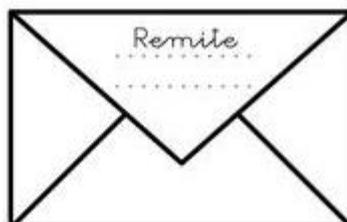
7. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David P. (1968): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Trillas.
- BEDNAREK, Monika (2008): *Emotion talk across corpora*. Hampshire y New York, Palgrave Macmillan.
- BETTELHEIM, Bruno (1976): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Critica.
- BISQUERRA, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- CASSANY, Daniel (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CERRILLO, Pedro C. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- DAMASIO, Antonio (2010). *Y el cerebro creó al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, Destino.
- DARWIN, Charles (1984): *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Madrid, Alianza.
- EKMAN, Paul (1977): *Facial Expression*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Association.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- KASHDAN, Todd. BISWAS-DIENER, Robert (2015): *The Power of Negative Emotion: How Anger, Guilt, and Self Doubt Are Essential to Success and Fulfillment*. London, Oneworld Publications
- KÖVECSES, Zoltán (2000): *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MÉNDEZ, Susana (2014): *La bondad de los malos sentimientos*. Barcelona, B,S.A.
- MONJAS, Inés. GONZÁLEZ, Paz (1998): *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid, Ministerio de Educación.
- NAVARRO, Rosa (2006): “¿Por qué adaptar a los clásicos?”, *Revista TK*, 18, 17-26.
- PIQUER, Adolf (2016): *The fantastic tale. Usage and social applications*. Saarbrücken, Lambert.
- RIOS, Isabel. SALVADOR, Vicent (2008): *L'ensenyament del discurs escrit*. Valencia, Bromera.

- RODRÍGUEZ, Lidia (2017): “Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo”, *Revista Fuentes*, 19(1), 85-101.
- SALOVEY, Peter. & MAYER, Jhon (1990): “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SOTOMAYOR, M.Victoria (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”. *Revista de educación*, 1, 217-238.
- SHELLEY, Mary (2012): *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Barcelona, Almadraba
- VALLÉS, Antonio. Y VALLÉS, Consol (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, EOS.
- VIGOTSKY, Lev (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- WUKMIR, Vladimir (1967): *Emoción y sufrimiento. Endoantropología elemental*. Barcelona, Labor.

8. ANEXOS

Anexo 1



Fecha

Saludo

Texto

Despedida

Firma

Anexo 2

Criterios	Regular 2-1	Bien 3	Excelente 4	Total
Mis emociones	No me gusta hablar de mis emociones en público.	He compartido mis emociones con los compañeros.	Me he implicado mucho en la actividad	
Respeto por los demás	Siempre se me olvida respetar los turnos y no me importan las opiniones de los demás	No siempre he respetado los turnos y prefiero mis opiniones a otras.	He respetado los turnos y lo que decían los demás era importante	
Comprensión lectora	No entiendo lo que se me pide en las actividades	Entiendo casi todas las actividades	Comprendo perfectamente los textos y las actividades	
Expresión escrita	Tengo dificultades para escribir un texto y lo acabo dejando.	Escribo correctamente pero me falta más vocabulario	Escribo correctamente, utilizando todo tipo de elementos léxico enseñados hasta ese momento.	
Expresión oral	Me cuesta hablar en público y no sé expresarme adecuadamente, me falta vocabulario.	Me expreso correctamente pero a veces me falta vocabulario para explicar las cosas	Me expreso correctamente y utilizo todo tipo de vocabulario variado.	

Anexo 3

RÚBRICA PARA EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE					
Criterios	Mejorable (0-4)	Regular (5-6)	Bien (7-8)	Excelente (9-10)	Total
Actitud en clase	Despistado a menudo y se le debe llamar la atención constantemente.	Bastante despistado y se le debe llamar la atención algunas veces.	A veces se despista pero tiene buen comportamiento en general.	Atiende a las explicaciones y tiene buen comportamiento	
Trabajo en grupo	No participa en el equipo y no presta ayuda a otros miembros.	Participa a veces, regularmente olvida su aportación y no suele ayudar apenas al resto.	Participa normalmente, no siempre trae su parte hecha y casi siempre suele ayudar.	Participa con responsabilidad, aporta lo que le toca y ayuda a otros miembros.	
Participación en las actividades	No atiende ni realiza prácticamente ninguna de las actividades diarias.	No atiende a todas las explicaciones y en consecuencia algunas actividades las realiza erróneamente.	Atiende a las explicaciones pero a veces no participa todo lo posible.	Atiende a cómo realizar las actividades y participa activamente en todas.	
Intervención libre	No hace ninguna intervención.	Interviene poco	Interviene alguna vez con alguna aportación interesante	Interviene regularmente y con respeto.	
Comprensión lectora	No entiende ni comprende las preguntas	Comprende con dificultad las preguntas de las actividades	Entiende las preguntas de manera adecuada	Comprende perfectamente todas las actividades	
Expresión escrita	Escribe estilo fragmentado y falta cohesión entre párrafos.	Escribe adecuadamente de forma cohesionada sin disponibilidad léxica.	Escribe adecuadamente con una buena cohesión.	Escribe de manera adecuada, utilizando un vocabulario variado y todo cohesionado.	
Expresión oral	Dificultad para expresarse, pobre disponibilidad léxica	Capaz de expresarse pero no posee recursos o mucho vocabulario.	Se expresa adecuadamente con un léxico estándar.	Se expresa perfectamente, utiliza mayor disponibilidad léxica que la media.	