



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

ESCRITURA CREATIVA Y EMOCIONES EN EL AULA

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas

Carolina Hernández Lasso

Tutora: Celia Morales Rando

Julio, 2023

Preámbulo

Este trabajo surge un poco a raíz de cierto interés personal por la escritura, específicamente por la escritura en torno a las emociones. Poner por escrito cómo me siento es algo que he hecho, diría que toda la vida. Sobre todo, poner por escrito cómo me siento a través de personajes ficticios. Estos me permiten identificar aquello que me pasa de manera más clara, así como darle otra perspectiva a aquello que siento.

Partiendo de esta premisa, la idea de combinar dos aspectos que me apasionan fervientemente como son la escritura y las emociones, sonaba estupendamente. Si poner las cosas por escrito, a mí me ha funcionado a hacer las paces con mi propia cabeza, ¿por qué no implementarlo de manera que pueda beneficiar a más gente?

Al fin y al cabo, la adolescencia, si algo es, es una etapa llena de incongruencias. Yo me pasé muchas clases de la ESO escribiendo historias en las que los personajes, fuera cual fuera el contexto, si tenían algo en común, era que se sentían perdidos.

Con este proyecto, me gustaría utilizar las herramientas de la escritura y la creatividad para ayudar, o al menos intentarlo, a toda persona que se sienta perdida en una edad en la que saber quién eres y quién quieres ser es lo complicado.

No es que escribir sea una técnica infalible, a veces, puede incluso resultar demasiado, ya lo avisa Pennebaker (2016) nada más abrir su libro en una cita bastante graciosa.

Cuidado: muchas personas han reportado que después de escribir, a veces se sienten de alguna manera un poco tristes, aunque este sentimiento normalmente desaparece a las pocas horas. Si descubres que estás escribiendo sobre algún tema que te resulta demasiado, que te cuesta excesivamente, simplemente deja de escribir o cambia de tema. (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

Warning: Many people report that after writing, they sometimes feel somewhat sad, although this typically goes away in a couple of hours. If you find that you are getting extremely upset about a writing topic, simply stop writing or change topics. (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

Pero sí que ayuda a que te sientas un poco mejor, y eso es lo mínimo que me gustaría conseguir con este proyecto.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Marco teórico	7
2.1 James W. Pennebaker y la escritura terapéutica	8
2.2 Patrones de pensamiento	10
2.2.1 Pensamiento Vertical	10
2.2.2 Pensamiento Lateral	11
2.2.3 Pensamiento Divergente	11
2.2.4 Pensamiento Convergente.....	11
2.2.5 Pensamiento Metafórico	12
2.2.6 Pensamiento de los Kichihuas.....	12
3. Planteamiento del problema	13
3.1 proceso de escritura.....	15
4. Objetivos.....	17
5. Currículo de Lengua y Literatura.....	18
6. Planteamiento de actividades.....	19
6.1 Propuesta de implementación curricular	20
6.2 Metodologías.....	20
6.2.1 Aprendizaje basado en problemas	21
6.2.2 Trabajo cooperativo	22
6.2.3 Teoría constructivista del aprendizaje	22
6.3 Actividad: Conocer las emociones.....	23
6.3.1 Descripción	23
6.3.2 Justificación.....	24
6.3.3 Desarrollo de la actividad	24
6.3.4 Evaluación.....	25
6.4 Actividad: El club de los poetas muertos	26

6.4.1 Descripción	26
6.4.2 Justificación.....	27
6.4.3 Desarrollo de la actividad	27
6.4.4 Evaluación.....	29
6.5 Actividad: Acercamiento a los tropes	29
6.5.1 Descripción	29
6.5.2 Justificación.....	30
6.5.3 Desarrollo de la actividad	31
6.5.4 Evaluación.....	32
6.6 Actividad: Escritura terapéutica.....	33
6.6.1 Descripción	33
6.6.2 Justificación.....	33
6.6.3 Desarrollo de la actividad	34
6.6.4 Seguimiento.....	34
6.7 Actividad: Léxico valorativo	34
6.7.1 Descripción	34
6.7.2 Justificación.....	36
6.7.3 Desarrollo de la actividad	36
6.7.4 Evaluación.....	37
6.8 Actividad: ¿Cómo continúa la historia?	38
6.8.1 Descripción	38
6.8.2 Justificación.....	39
6.8.3 Desarrollo de la actividad	39
6.8.4 Evaluación.....	41
6.9 Actividad: Correctores de nuestros propios sentimientos	42
6.9.1 Descripción	42
6.9.2 Justificación.....	43

6.9.3 Desarrollo de la actividad	43
6.9.4 Seguimiento.....	44
7. Conclusiones.....	44
8. Bibliografía.....	46
9. Reflexión personal	50

RESUMEN

Este proyecto de innovación educativa presenta una propuesta de actividades comodín enfocadas a que el alumnado de 3.º de la ESO conozca y se familiarice con sus propias emociones utilizando la escritura creativa.

Esta propuesta parte de la teoría de la escritura terapéutica del psicólogo James W. Pennebaker conocida como *Expressive writing* y adaptándola a las necesidades y nivel de los jóvenes, así como ajustándola a las medidas del currículo de la asignatura de Lengua y Literatura, pretende abrir la posibilidad de ayudar a los jóvenes a expresarse en una etapa como es la adolescencia en la que lo característico es precisamente la falta de comunicación.

Con la mezcla de las emociones y la escritura creativa se abre una vertiente de posibilidades para ayudar a los jóvenes en un entorno como es el aula de un colegio donde están rodeados de personas que están pasando por lo mismo que ellos.

Palabras Clave: Escritura creativa – Emociones – Lengua Castellana y Literatura –
Expressive writing – 3º de la ESO

ABSTRAC

This educational innovation project presents a proposal for activities aimed at grade 9 students so they can know and familiarize themselves with their own emotions through creative writing.

This proposal is based on the therapeutic writing theory by the psychologist James W. Pennebaker, this technique is also known as “expressive writing” and aims to open up the possibility of helping young people to express themselves by adapting it to their needs, as well as adjusting it to the measures of the Language and Literature’s curriculum since the teenager years are know for the lack of communication.

Joining creative writing and emotions together opens up a stream of possibilities to help young people in an environment such as the classroom where they are surrounded by people who are experiencing the same thing as them.

Key Words: Creative writing – Emotions – Language and Literature – Expressive
writing – Grade 9

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo se pretende reivindicar la importancia de la escritura en la etapa educativa de la secundaria con especial atención a la escritura creativa. Así como profundizar en el conocimiento de las emociones, tanto las de uno mismo, como de ellas por sí mismas.

Este proyecto de innovación surge con la expectativa de fomentar estas prácticas en el aula teniendo en cuenta las restricciones que esta supone. Trabajar cualquier técnica en el aula implica ajustarse siempre a unos parámetros definitorios: las competencias y los criterios de evaluación del currículo. Por esto mismo, esta propuesta se plantea desde un punto de vista que, aun teniendo en cuenta estas limitaciones, saque al profesorado de esta mecánica.

Las actividades aquí planteadas quieren funcionar como pequeños talleres que llevar a cabo en el aula o fuera de ella. Ya sea de forma independiente o dentro de la construcción de una situación de aprendizaje.

Se ha elegido la competencia de expresión escrita para este trabajo de innovación, además de por ser interesante a nivel personal, porque es de las más deficientes en el alumnado de secundaria.

(...) la muestra de trabajos académicos de expresión escrita evaluados revela un nivel muy deficiente en el dominio de las competencias, ya no solo requeridas para aprobar 4º de la ESO con la consiguiente obtención del título de secundaria, sino muchas de las que se presuponen adquiridas para esta etapa educativa. (Parra Sánchez, 2022:17).

Es importante que el alumnado entienda la fuerza y utilidad que puede tener la escritura. No solo por sí misma, sino unida a las emociones y sentimientos.

En la etapa de secundaria, específicamente tercero de la ESO, se encuentran jóvenes de entre 14 y 15 años aproximadamente, esto significa que están en plena etapa adolescente. Se trata de una etapa de transición caracterizada por cambios hormonales que afectan a la persona a nivel físico y mental.

Es común que durante esta etapa el alumnado tenga más dificultades para expresarse, sobre todo oralmente, por lo que fomentar poner las cosas por escrito es fundamental. Es súper importante saber cómo te sientes, qué estás experimentando, para

no sentir que estas emociones te sobrepasan. Unificar las emociones con la escritura creativa permite abrir una puerta para que aquello que nos atormenta salga al exterior sin sentirnos tan vulnerables.

Igual que nos sentimos atraídos hacia buenas historias en la literatura o en las películas, necesitamos construir historias coherentes y con significado para nosotros mismos. (...) escribir nos ayuda a alcanzar soluciones. (Pennebaker, 2016:152).

Just as we are drawn to good stories in literature or the movies, we need to construct coherent and meaningful stories for ourselves. (...) writing moves us to a resolution. (Pennebaker, 2016:152).

Porque sí, compartir lo que sentimos nos hace sentirnos vulnerables, pero nadie puede resistirse a una buena historia, ¿por qué entonces no aprovechar esta naturaleza innata del ser humano por la curiosidad como una herramienta para conocernos mejor?

Teniendo en cuenta todos los aparentes beneficios que tiene la escritura, podrías pensar que aquellas personas que mantienen un diario viven perfectamente felices, sanas y creativas. Desgraciadamente, el mundo no es tan simple y directo. (Pennebaker, 2016: 74).

Given that writing has so many apparent benefits, you would think that people who keep diaries would be wonderfully happy, healthy, and creative. Sadly, the world is not so simple and straightforward. (Pennebaker, 2016: 74).

No es cuestión de solucionar todos los problemas que puede tener una persona, pero mediante la mezcla del *Expressive writing* y la escritura creativa, el alumnado potencia la competencia de escritura al mismo tiempo que analiza cómo se siente y aprende a identificar esos sentimientos y emociones. Y si hay algo verídico en todo esto, es que saber conocer e identificar qué nos pasa y cómo nos sentimos, es crucial.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo pretende abordar la teoría conocida por el nombre de *Expressive writing* desde el punto de vista de la innovación educativa. Para la realización de este enfoque es, por supuesto, necesario realizar una inmersión profunda en esta teoría y en su creador, el psicólogo James W. Pennebaker.

2.1 James W. Pennebaker y la escritura terapéutica

James W. Pennebaker es un psicólogo social de origen americano que actualmente ejerce de profesor de psicología en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos y «es hoy en día considerado el investigador principal en el campo del trauma, el autoconocimiento (especialmente mediante la técnica del *journaling*) y la curación.»¹ (Foley, 2017). Pennebaker comenzó a publicar en la década de los 80 y su investigación gira en torno a la relación entre el sistema inmune y su relación con experiencias traumáticas acontecidas: «En sus primeras investigaciones utilizando la técnica del *expressive writing* llegó a la conclusión de que la salud física y el rendimiento laboral pueden mejorarse con ejercicios sencillos de escritura y o conversacionales.»² (The University of Texas at Austin). En 1986 Pennebaker llevó a cabo el experimento que lo empezaría todo:

Durante los próximos cuatro días, me gustaría que escribieran sus pensamientos y sentimientos más profundos sobre la experiencia más traumática que hayan experimentado en sus vidas, o sobre algún tema emocional que sea extremadamente importante para ustedes. Pueden unir el tema que elijan a algún aspecto específico de sus vidas como: la infancia, sus relaciones con otras personas, su pasado, presente o futuro. Todo lo que escriban es confidencial. No se preocupen por las faltas de ortografía, fallos gramaticales o errores en la construcción de las frases. La única regla es que una vez comiencen a escribir, no paren hasta que se acabe el tiempo. (The Change Companies, 2019).

For the next four days, I would like you to write your very deepest thoughts and feelings about the most traumatic experience of your entire life, or an extremely important emotional issue. You might tie your topic to other parts of your life: your childhood, your relationships with others, your past, present or future. All of your writing is confidential. Don't worry about spelling, grammar or sentence structure. The only rule is that once you begin writing, you continue until the time is up. (The Change Companies, 2019).

Con esto, Pennebaker fundó las bases del *expressive writing*, corriente que define en su libro *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain* como: «técnica que consiste en que personas escriban sobre alguna experiencia vivida que les haya marcado de manera negativa durante 15 o 20 minutos al

¹ «is now considered the preeminent researcher in the field of trauma, self-disclosure (especially through journaling), and healing.» (Foley, 2017).

² «His earlier work on expressive writing found that physical health and work performance can improve by simple writing and/or talking exercises.» (The University of Texas at Austin).

día durante tres o cuatro días.»³ (Pennebaker y Smyth, 2016: ix). En dicho libro Pennebaker y Smyth, coautor del libro, afirman que:

Se ha descubierto que este simple ejercicio ayuda a mejorar la salud mental y física de las personas durante semanas, meses, o incluso años, comparado con personas que escriben sobre temas emocionalmente neutrales (u otros temas comparables). (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

This very simple exercise has been found to improve people's physical and mental health for weeks, months, and even years when compared to individuals who write about emotionally neutral topics (or other comparison groups). (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

Lo que viene a simplificarse en palabras de Sallie Foley, trabajadora social asociada a la Universidad de Michigan que realizó una reseña de *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain* como:

Desde entonces, Pennebaker y Smyth han llevado a cabo estudios similares, con los que han descubierto que reprimir experiencias negativas es estresante y que librarse de la carga emocional mediante la escritura ayuda a calmar emociones como la ansiedad, la depresión, el enfado o el estrés. (Foley, 2017).

«Since then, Pennebaker and Smyth have repeated similar studies, finding that repressing negative experiences is stressful and that unburdening through writing relieves anxiety, depression, anger and stress.» (Foley, 2017).

Pennebaker y Smyth (2016) dejan también de manifiesto en esta misma obra el hecho de que «La mejor característica y lo que más llama la atención de este método es que tiene una base científica de evidencias detrás.»⁴ (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

En este libro Pennebaker y Smyth (2016) nos presentan una serie de casos prácticos en los que se llevó a cabo la técnica del *expressive writing*, de estos ejemplos se destacan como punto focalizador y de partida, aquellos que son llevados a cabo en un ámbito estudiantil. Es necesario especificar que los experimentos que se recogen en esta obra están todos hechos a mayores de edad en un ámbito educativo como es el de la universidad, por lo que es importante tener en cuenta el proceso de adaptación por el que tendrá que pasar esta rama de conocimiento para poder abordarlo con jóvenes de entre 13

³ «a technique where people typically write about an upsetting experience for 15 to 20 minutes a day for three or four days.» (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

⁴ «Its greatest appeal is that it is a method with strong scientific evidence behind it.» (Pennebaker y Smyth, 2016: ix).

y 16 años, no solo en cuanto al enfoque que se le tiene que dar para abordarlo en una aula con menores, sino también, en cuanto a la correlación con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Partiendo de la definición de *expressive writing* que nos provee la obra de Pennebaker y Smyth (2016), en este trabajo se pretende transformar esta técnica y utilizar la raíz de la misma como punto de partida para la creación de actividades enfocadas al ámbito escolar, específicamente a la etapa de tercero de secundaria.

2.2 Patrones de pensamiento

Los patrones de pensamiento son formas en que nuestra mente nos convence de que algo es de cierta manera. Se puede decir que es una forma de pensar que nos «ahorra» tener que pensar.

Todos los seres humanos construyen su propio sistema de creencias o modos de razonamiento sobre el mundo que les rodea para explicar su funcionamiento y poder intervenir en él. Según Pozo et al. (1991), estas creencias pueden tener diversos orígenes: sensorial, social y analógico. Es importante señalar que los patrones de pensamiento pueden ser tanto facilitadores como obstaculizadores de un determinado conocimiento. (Castillo, Veas, Ow y Acevedo, 2020: 07).

Gilda Waisburd, maestra egresada de la Universidad Hebrea de México, especialista en técnicas de comunicación, expresión y creatividad por la escuela municipal de expresión en Barcelona, España, en su artículo «Pensamiento creativo e innovación», dice que «El pensamiento creativo se diferencia de otras formas de resolver problemas y de ver la vida en general.».

Junto con esta idea, Waisburd (2009: 5-7) expone una catalogación de características de estilos de pensamiento que influyen en el pensamiento creativo. Existen muchísimas clasificaciones de patrones de pensamiento, puesto que se podría decir que estos son pautas que se crean para darle un sentido a cómo se enfoca el mundo. En este trabajo se va a utilizar la clasificación que expone el trabajo de Waisburd dado que sigue el mismo enfoque con miras a la creatividad que persigue este proyecto.

2.2.1 Pensamiento Vertical

El pensamiento vertical, al que también se le conoce como pensamiento automático, actúa como un pensamiento reactivo. Sirve para encarar rutinas puesto que se mueve en una dirección determinada y es el más selectivo y analítico.

Dentro de sus características se destacan por su relación con la habilidad creativa: que le importa la corrección lógica del encadenamiento de ideas, debido a que tiende a la secuenciación de estas, le interesa mostrar la calidad tangible y desecha aquellas ideas que no tengan base. En líneas generales el pensamiento vertical se caracteriza por el análisis y el razonamiento.

2.2.2 Pensamiento Lateral

El Pensamiento Lateral, al que se conoce también como pensamiento deliberado sirve para hacer las cosas mejor, puesto que prioriza la efectividad. Se mueve para crear una dirección y deambula sin rumbo en vez de seguir una ya establecida como el pensamiento vertical. Es asociativo, libre y proactivo.

Se destacan las ideas de que es un pensamiento creador al que le importa la calidad y que considera que todas las ideas son válidas, habilidades muy relacionadas con el proceso creador.

2.2.3 Pensamiento Divergente

El pensamiento divergente ayuda a ver distintas posibilidades y es capaz de visualizar con facilidad distintas perspectivas, características que se consideran muy útiles relacionadas con el aspecto creativo de la escritura. Además, se caracteriza por generar hipótesis para resolver problemas, lo que ayuda a abrir nuevas posibilidades, echo que este pensamiento acepta sin problema alguno.

Cabe resaltar que Joy Paul Guilford, psicólogo estadounidense conocido por sus estudios sobre la inteligencia con su modelo de «Estructura de la inteligencia», le dio una gran importancia al pensamiento divergente en el proceso creativo.

2.2.4 Pensamiento Convergente

El pensamiento convergente es el que se conoce como pensamiento crítico, es un pensamiento lineal que busca una única solución a las cosas y se basa mucho en los conocimientos del pasado. En este pensamiento destacan la toma de decisiones y la implementación.

2.2.5 *Pensamiento Metafórico*

El pensamiento metafórico, como se puede sospechar por su nombre, es ideal para el proceso creativo. Se caracteriza por asociar cosas que aparentemente no tiene conexión alguna. Este pensamiento deriva de actividades de análisis y comparación de cualidades y diferencias de objetos.

2.2.6 *Pensamiento de los Kichihuas*⁵

El pensamiento de los Kichihuas, cuenta Waisburd (2009) en su artículo, está inspirado en el modelo de Von Oech, un americano que se dedica a estudiar la creatividad. El modelo de Von Oech es considerado:

un clásico en la promoción de sistemas para aumentar la creatividad aplicada en todos los campos, propone transitar en los procesos creativos por cuatro distintas formas de pensamiento; la del explorador, el artista, el juez y el guerrero. El objetivo es activar en las personas distintos modelos de pensamiento, para invitarlos a experimentar distintas formas de pensar y así moverse de las “zonas de confort”. Estas “zonas de confort” no siempre son las mejores pero se repiten automáticamente porque son las conocidas y la persona se resiste a experimentar algo nuevo, a romper esquemas de pensamiento habituales, promover la generación de nuevas ideas, permitir el juego de distintas posibilidades, la determinación de la toma de decisiones y la ejecución de la idea. Este modelo ejercita la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración, facilita el poder ver el problema desde diferentes perspectivas, crea nuevas sinapsis en el cerebro, en un juego creativo al experimentar los distintos roles. (Waisburd, 2009: 7).

Waisburd (2009) presenta en su artículo una pequeña descripción sobre en qué consiste exactamente cada forma de pensamiento de las que habla Von Oech.

El rol de explorador, como su nombre indica, es el que realiza la búsqueda de información. Mediante una serie de objetivos previamente fijados, este rol realiza una selección de la información encontrada. Del rol de explorador se destacan características como su curiosidad, su gran imaginación, su capacidad de observación sin detenerse en los detalles y su facilidad para distinguir los peligros de las oportunidades pues siempre esta alerta. El explorador tiene a poner sus ideas por escrito.

El rol de artista lleva a cabo el siguiente paso, que sería transformar la información en ideas nuevas, esto es posible gracias a su flexibilidad y adaptabilidad, además de por

⁵ Palabra Náhuatl que significa creación.

su capacidad para combinar, moldear y expresar la información. Del rol de artista se destaca el gran uso de metáforas.

El rol de juez es el que evalúa las ideas y decide si se llevan a cabo o no. Es el que analiza sus ventajas y sus inconvenientes, el que diseña qué hacer a continuación, decide los tiempos y programa las actividades. Es quien da el veredicto final.

El rol de guerrero es el que actúa, el que planea cómo y de qué manera se pondrá en práctica la idea.

Existe en cada individuo un dominio de pensamiento más fuerte que otro y esto hace que nos comportemos en el mundo de cierta manera. Por ejemplo hay ciertas personas que son muy exploradoras y se instalan en el rol y el pensamiento del explorador y de esta forma se pueden pasar toda la vida, explorando y recabando información pero sin ponerla en acción. En cambio, otras personas son muy artísticas y su pensamiento los lleva a pasar la vida jugando con posibilidades, haciendo hipótesis, pero sin aterrizar proyectos. En otros, vemos a los jueces, que su estilo de pensamientos son críticos, estrategas, guardianes que no dan paso a la acción y por último a los guerreros que direccionan sus pensamientos a la acción y se van a la aplicación de la idea sin haber transitados los pasos anteriores y sufren caídas y fracasos constantes. Ejercitar los cuatro estilos de pensamiento permite un desarrollo más sano, creativo e integral que promueve la innovación (Waisburd, 2009: 7).

La intención es que algunas de las actividades que posteriormente se plantearán estén relacionadas con las distintas características de los patrones de pensamiento, puesto que este enfoque puede ayudar a originar actividades novedosas y diferentes. Además de poner en práctica los distintos roles planteados transformándolos en roles dentro de grupos cooperativos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para este proyecto de innovación educativa se ha elegido trabajar la escritura, especialmente desde un enfoque creativo porque se considera que es un aspecto muy importante del currículo de Lengua y Literatura que no se trabaja lo suficiente en las aulas.

«El objetivo de conocer el pensamiento creativo es tener la oportunidad de que conscientemente despiertes y actives las habilidades del pensamiento creativo e innovador, aplicando la capacidad para generar e implementar nuevas ideas, métodos y soluciones, que incrementen tu calidad de vida tanto a nivel personal como social.» (Waisburd, 2009: 4).

Además, se ha querido relacionar con la escritura terapéutica porque es importante en líneas generales, pero especialmente en la adolescencia, estar en sincronía con los sentimientos y emociones propios. Y si estos se trabajan a través del uso de la palabra, mejor. «(...) el habla y la escritura son fundamentales para los humanos y en cierto sentido dictaminan cómo percibimos el mundo.»⁶ (Pennebaker y Smyth, 2016: 70).

«(...) creatividad como una forma de pensar cuyos resultados son cosas que tienen a la vez novedad y valor.» (Waisburd, 2009: 3). Y es que con esta propuesta innovativa se pretende reafirmar la escritura creativa como una técnica recurrente dentro del aula. No solo para implementar los elementos del currículo, aspecto por supuesto, súper importante; sino para profundizar y conectar con el alumnado, así como brindarles la oportunidad de que conecten consigo mismos.

La imaginación es una herramienta poderosa para activar el pensamiento creativo, como lo decía A. Einstein “es más importante la imaginación que el conocimiento ya que la imaginación no tiene límites y el conocimiento si los tiene. El pensamiento creativo se abre a múltiples posibilidades con la imaginación y con diferentes técnicas de expresión total como la música, la plástica, la visualización, la dramatización, los cuentos, las metáforas, el juego, el humor, entre otras. (Waisburd, 2009: 5).

Unir la escritura creativa en el aula con técnicas y características de la escritura terapéutica de Pennebaker también pretende ayudar al alumnado a entender que aquello que escribe es importante.

Escribir es, pues, ampliar el ámbito de la experiencia en el que se remueven los esquemas y se trastocan las expectativas. La escritura lo transgrede todo, porque llega a resultados no previstos y obliga a valorar más lo original que lo consabido. (Casaseca Hernández, 2006: 18).

No es cuestión solo de que el alumnado comprenda que la escritura creativa es una técnica entretenida con la que aprender y poner en práctica ciertos conocimientos de manera más dinámica, sino que «(...) – hay que ayudar al alumno a que observe de modo específico que, en sus palabras habladas o escritas, presenta información que los demás comprenden.» (Casaseca Hernández, 2006: 203). La escritura creativa es una herramienta de comunicación válida. Relacionándolo con Pennebaker (2016), se puede decir que la escritura creativa es una herramienta de comunicación válida, útil y efectiva. Permite

⁶ «(...) speaking and writing skills are fundamental to humans and partially dictate how we perceive the world.» (Pennebaker y Smyth, 2016: 70).

compartir aportando cierta sensación de seguridad. La finalidad es que el alumnado descubra qué significa realmente «crear con palabras» más allá de las convenciones usuales que se le dan a esta práctica en las aulas.

Especialmente cuando hablamos de escritura creativa, hemos de extender nuestra preocupación de enseñantes más allá de las convenciones lingüísticas formales, y buscar en cada texto lo que el lenguaje tiene de invención. (Casaseca Hernández, 2006: 19).

Por supuesto, no hay que olvidarse que toda práctica que se lleve a cabo tiene que seguir unas ciertas normas básicas ya que al fin y al cabo se habla de un entorno como es el aula de un colegio donde el alumnado asiste para aprender y que le enseñen. «Es cierto que hay que ajustarse a normas para escribir, pero si se han de seguir es porque antes hemos sentido la necesidad de decir algo.» (Casaseca Hernández, 2006: 32). La finalidad de este proyecto, más allá de estas convenciones fijadas es abordar el hecho de que se puede hacer mucho más en las aulas sin olvidarse nunca de los parámetros establecidos por la consejería de educación.

«La escritura es un acto emocional antes que una actividad académica, y a ella se llega porque el individuo experimenta cambios y conflictos en su conciencia, crisis, que le llevan a crecer. | La escritura despierta un conflicto necesario para aprender, porque es una de las pocas oportunidades que tiene el alumno de sorprenderse en la escuela.» (Casaseca Hernández, 2006: 32-33).

3.1 proceso de escritura

Antes de todo, es importante tener en cuenta y destacar, que escribir no tiene porqué servir para todo el mundo. Pennebaker (2016), lo señala en su libro, *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*: «Pero, como verá, el acto de escribir no funciona con todo el mundo.»⁷. (Pennebaker y Smyth, 2016: x). Por supuesto, Pennebaker (2016) señala esta idea en el contexto de la escritura terapéutica, pero vale la pena extrapolarla. Es necesario saber de antemano que existe la posibilidad de que se planteen una serie de actividades para que el alumnado trabaje ciertas emociones con escritura creativa y que no se obtengan los resultados deseados. No se tiene aún una idea sólida sobre por qué el proceso de escritura funciona

⁷ «But, as you will see, writing doesn't work with everyone.» (Pennebaker y Smyth, 2016: x).

para unas personas y para otras no, ni hasta qué punto difieren los resultados de una a otra.

En relación con todo esto, en su libro, Pennebaker y Smyth (2016), también recalcan que no hay una sola manera de escribir, no existe un solo proceso de escritura. Que lo que funciona para algunas personas no tiene por qué funcionar para otras. «No hay una sola manera de escribir. Lo que funciona para otras personas puede no funcionar para ti»⁸. (Pennebaker y Smyth, 2016: x).

Es tentador pensar que la escritura es un proceso que consiste en realizar elecciones lingüísticas provenientes del repertorio de estructuras sintácticas y léxico de cada uno. Esto sugeriría que hay un significado, algo que se quiere expresar, en la mente del escritor, y que esta persona procede a elegir, entre las palabras y estructuras que tiene a su disposición, aquellas que más se acercan a lo que se quiere decir. Pero ¿realmente es así como ocurre? (Flowers y Hayes, 1981: 366).

It is tempting to think of writing as a process of making linguistic choices from one's repertoire of syntactic structures and lexical items. This would suggest that there is a meaning, or something to be expressed, in the writer's mind, and that he proceeds to choose, from the words and structures he has at his disposal, the ones that best match his meaning. But is that really how it happens? (Flowers y Hayes, 1981: 366).

Linda Flowers, es considerada una «composition theorist», lo que viene a significar que trabaja en el campo de la investigación y enseñanza de la escritura. Flowers (1981), separa la escritura en dos corrientes metodológicas, la escritura basada en el yo que es personal y para reflexionar (la *mia*) y la escritura orientada hacia el lector, para comunicarse. En esta propuesta innovativa se plantearán algunas actividades con esta idea de trabajar ambas corrientes metodológicas pues se considera que ambas, tanto escribir para uno mismo, como hacerlo con el fin de comunicar, son dos procesos diferentes e interesantes desde los que abordar la escritura creativa.

Si algo ha quedado claro tras toda esta información es que no existe un solo proceso de escritura, una sola manera de escribir o abordar el acto, pero sí es verdad que se pueden hacer distinciones. «(...) la creatividad se caracteriza por ser un proceso que involucra aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales de la persona.» (Aranguren, 2013: 2018).

⁸ «There isn't any one way to write. What works for some people may not work for you.» (Pennebaker y Smyth, 2016: x).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto, nos lo presentan Pennebaker y Smyth (2016) en su libro, y es que «(...) las habilidades de leer y escribir deberían ser consideradas por los niños como una medida deseada de comunicación.»⁹ (Pennebaker y Smyth, 2016: 70). Lo ideal sería que los jóvenes, en una etapa como es la adolescencia, comprendan que la escritura creativa puede ser una forma deseada y útil de comunicación. Sobre todo, porque suele implicar comunicar algo que puede ser muy profundo, pero desde un plano como más simbólico y con perspectiva.

«(...) los niños deberían afrontar la habilidad de escritura más que verse enfrentados por ella.»¹⁰ (Pennebaker y Smyth, 2016: 70). Es importante inculcar la utilidad de la escritura creativa como forma de expresión más que dejarla como una imposición que se hace de vez en cuando en clase.

Para lograr este objetivo se cree que es importante el papel de las emociones, y es que, como dice Salustiano Casaseca (2006), profesor de secundaria de Lengua y Literatura: «Desengañémonos, nunca animaremos a escribir a nadie –y menos a un adolescente– si no provocamos conflicto emotivo alguno.» (Casaseca Hernández, 2006: 32).

Además, se pretende también con este proyecto promover el uso de la escritura creativa como una herramienta útil y válida en el aula. Pero no solo eso, aprender a expresarse, ser capaces de saber cómo abordar un texto para poder poner por escrito aquello que se quiere expresar es una habilidad de valor incalculable.

Como cuenta Parra Sánchez (2022) en su artículo, la habilidad de expresión escrita resulta ser una de las más deficientes en el alumnado de la ESO, su estudio abarca específicamente el curso 4.º de la ESO. Con la mezcla de escritura creativa y emociones que en este proyecto se plantea, se quiere aumentar la capacidad del alumnado para dominar esta habilidad, desde un enfoque que les pueda resultar útil para el futuro, así como brindarles la posibilidad de que se trabaje esta competencia quizás de una manera algo más entretenida, y no por ello menos efectiva.

⁹ «(...), reading and writing skills should be seen as desirable forms of communication by the children.» (Pennebaker y Smyth, 2016: 70).

¹⁰ «(...) children should confront writing skills rather than be confronted by them.» (Pennebaker y Smyth, 2016: 70).

5. CURRÍCULO DE LENGUA Y LITERATURA

La Competencia específica que brillará en este proyecto es, como se ha mencionado previamente, la competencia de escritura. Esta es, la número 5, que en el currículo de Lengua y Literatura se define como:

Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. (Decreto 30/2023).

Dicha competencia solo cuenta con un criterio de evaluación, el 5.1, que dice así:

Producir textos escritos y multimodales de cierta extensión y complejidad, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con especial atención a los expositivos y argumentativos, analizando la situación comunicativa, el destinatario, su propósito y el canal y aplicando en sus producciones procedimientos discursivos, lingüísticos y de estilo, con la debida atención al español de Canarias, para dar una respuesta eficaz a demandas comunicativas concretas y para enriquecer los textos con la debida precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. (Decreto 30/2023).

Este bloque competencial tiene como principal objetivo confirmar que el alumnado es capaz de producir textos escritos coherentes, cohesionados y que se adapten correctamente a las distintas intenciones comunicativas.

En el planteamiento por competencias se resalta la importancia del uso de los conocimientos en situaciones y contextos concretos. (...). El conocimiento es necesario, pero no tanto por sí mismo, sino como base para su aplicación en una situación de la vida real. No se trata de contraponer, sino de integrar el saber y el hacer, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica. (Luceño Campos: 2008, contraportada).

Por supuesto, la competencia específica 5 no es la única que presentarán las actividades posteriormente desarrolladas. Se destacan, también, la competencia específica 3 sobre producir textos orales, la competencia específica 4 sobre interpretación de textos escritos, la competencia específica 6 sobre la selección y contraste de información, la competencia específica 8 sobre la lectura e interpretación de textos, la competencia específica 9 sobre las estructuras y usos de la lengua y la competencia específica 10 sobre el uso de lenguaje no discriminatorio y la igualdad de derechos.

6. PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES

Antes de comenzar con el planteamiento de las actividades se cree necesario realizar una serie de especificaciones:

Sobre todo, el profesor debe *tomar en serio todos los temas*, o sea, prestar atención a los aspectos específicos de la información y hacer preguntas que pongan de manifiesto cualquier información que el niño pueda tener sobre el tema. (Graves, 1991: 91).

Esto es importante para tenerlo como consideración a la hora de plantear las actividades. Es necesario tener siempre en mente la idea de que, aunque algunos trabajos parezcan repetitivos igual es precisamente esta repetición la que está haciendo efecto, lo que le funciona a la persona, y no hay que ver ningún problema en este hecho.

También es importante tener en cuenta la posibilidad de que el alumnado no quiera trabajar. Como nos explica Graves (1991), educador especializado en el campo de la escritura, en su libro *Didáctica de la escritura*. Si algo se tiene claro es que para el proceso creativo de la escritura es necesario producir y corregir todo el rato una y otra vez. Hay que plantear la posibilidad de que el alumnado no quiera pasar por esta dinámica. Es posible que quieran escribir sin ganas aquello que se les proponga y no prestarle la suficiente atención como para que la actividad tenga la importancia que aquí se le quiere dar.

Parte de la magia del enfoque de Pennebaker es que los participantes escriben por y para sí mismos. Nunca reciben *feedback* sobre aquello que escriben. Los beneficios más significantes fueron encontrados en aquellas personas que escribieron sobre temas que no habían compartido antes de ninguna manera. (The Change Companies, 2019).

Part of the magic of Pennebaker's approach is that participants wrote to and for themselves. They never received feedback on their writing. The most significant benefits were often experienced by those who wrote about previously undisclosed events. (The Change Companies, 2019).

Compartir o no los resultados de estas actividades dependerá del alumnado y el profesorado que las lleve a cabo. No todas las actividades tienen el mismo nivel de profundización personal y desde luego, ninguna termina de llegar al nivel de Pennebaker (2016), pero se fomenta compartir lo escrito dentro de un ambiente relativamente cerrado como es la clase.

Se realizarán unas actividades enfocadas a la familiarización de ciertas emociones y sentimientos, mientras que otras profundizarán en la idea de escritura terapéutica que presenta Pennebaker (2016). Estas actividades están más enfocadas a servir como pequeños talleres de escritura.

6.1 Propuesta de implementación curricular

Este proyecto de innovación quiere presentar una serie de actividades que sirvan como una especie de proyecto comodín. Estas actividades están enfocadas a que el alumnado practique la habilidad de escritura, pero teniendo como objetivo principal ampliar el conocimiento de los jóvenes sobre sus propias emociones.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		Lengua		
Lengua				
recreo				
				Lengua
	Lengua			

Para llevar a cualquier centro una propuesta como la que aquí se plantea habría que pactar con el departamento la posibilidad de ceder una hora a la semana de las cuatro que tiene la asignatura de lengua castellana y literatura. Por supuesto, se tiene en consideración lo complicado que puede resultar esto ya que siempre se va apurado de tiempo. En estos casos, se podría plantear introducir este tipo de taller una vez cada dos o tres semanas, por ejemplo, en la hora del viernes.

Así mismo, se plantean también actividades que sí tienen relación directa con los contenidos de la asignatura. Para estas actividades habría que cuadrar con la Programación didáctica anual, para introducirlas en el aula cuando se esté impartiendo dicho temario. Ya sea, de manera independiente, continuando con la idea del taller, o modificando alguna Situación de aprendizaje para introducir dicha actividad.

6.2 Metodologías

Las metodologías educativas que se llevarán a cabo a lo largo de las distintas actividades planteadas son el aprendizaje basado en problemas, el trabajo cooperativo y el constructivismo.

6.2.1 Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (Quintero, s.f.), se centra en que es el alumnado el que debe realizar investigaciones y reflexionar para encontrar y proponer una solución a las situaciones-problemas que plantea el profesorado.

El aprendizaje basado en problemas (Leal Maridueña y Chenche Muñoz, 2013), surge como una solución a problemas que surgieron en la enseñanza de medicina a principios de la década de 1950. Este método de aprendizaje se creó con la finalidad de mejorar la calidad educativa. La idea era aprender a solucionar problemas mediante problemas reales en los que se integraran múltiples áreas del conocimiento. «(...); su icono principal son las experiencias de los estudiantes.» (Leal Maridueña y Chenche Muñoz, 2013: 5).

Esta metodología educativa está presente en la mayoría de las actividades aquí planteadas y se ha seleccionado debido a que esta propuesta innovativa pretende que partiendo de problemas reales se aprendan e interioricen soluciones, relacionándolo todo con varias ramas del conocimiento, con especial interés en la lengua castellana y la literatura. Se habla de un «Método interactivo que además le ayudará a comprender mejor la realidad de su entorno social y cultural, resolver sus problemas y por ende transformarla.» (Leal Maridueña y Chenche Muñoz, 2013: 5). Y es que:

El método de su desarrollo dinámico, ayuda a los estudiantes a identificar sus necesidades de aprendizaje, proponerse objetivos y autoformarse a través de la investigación, de esta manera, las propuestas que genere podrían ser innovadoras e incluso productivas. (Leal Maridueña y Chenche Muñoz, 2013: 5).

Quintero (s.f.) expone en su trabajo una serie de características asociadas a la metodología de aprendizaje basado en problemas, de las que destacamos por su relación con las actividades planteadas:

- El problema es el punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.
- Se trata de problemas abiertos, con varias posibilidades de solución.
- Son problemas de la vida real.
- Lo importante es el proceso.

6.2.2 Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo (Quintero, s.f.), consiste en organizar las actividades dentro del aula en una experiencia social y académica de aprendizaje. Se trabaja en equipo para realizar las tareas de manera colectiva. Este tipo de aprendizaje depende mucho del intercambio de información entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo en grupos pequeños constituye un medio para que los estudiantes adquieran determinados valores y practiquen habilidades ligadas a la cooperación en el contexto del trabajo de una clase normal. (Robles Laguna, 2015: 62).

Entre sus características se destacan:

- La formación de grupos heterogéneos.
- La interdependencia positiva. Los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí y que no pueden tener éxito a menos que todos lo consigan.
- El alumnado trabajará en consonancia los unos con los otros, compartiendo recursos, ayuda y apoyo.
- Responsabilidad individual.
- Evaluación grupal.

Esta metodología se ha seleccionado específicamente para poner en práctica sus características fusionándolas con los distintos roles del pensamiento de los Kichihuas que nos presenta Waisburd (2009) en su artículo. Además,

La metodología cooperativa se ha mostrado como fundamental antes y durante su desarrollo, establece las bases para que el alumnado esté motivado y sienta la necesidad de ayudar al resto para avanzar todos y todas no para terminar las unidades estipuladas en un libro de texto, sino para conocer un poco más a los personajes que ellos y ellas han creado. (Aguirre, 2015: 142).

6.2.3 Teoría constructivista del aprendizaje

La teoría constructivista del aprendizaje (Montesinos García y Navarro Asencio, 2021) se apoya en que el conocimiento es único de cada individuo, ya que cada persona tiene su propia reconstrucción subjetiva de la realidad. La teoría constructivista del aprendizaje se basa en promover la participación activa del alumnado.

Se ha elegido esta metodología ya que se relaciona mucho con las ideas en las que se apoya este proyecto de innovación. Ideas como que cada persona tiene su propia construcción de la realidad y que por eso mismo deberíamos fomentar, no solo que se comparta, sino promover herramientas para que los jóvenes puedan moverse en su propia reconstrucción de los hechos sin perder el rumbo.

Esta metodología también coincide con la visión que se desarrollará en las actividades sobre la construcción de un solo producto en grupos, en este caso se habla de productos que quieren profundizar en las personas y aquello que sienten. «(...) la idea constructivista del aprendizaje como reconstrucción, no transmisión; siendo este más efectivo cuando el estudiante experimenta la construcción de un producto compartible.» (Fernandez-Rio. 2015: 140).

Además, se cree necesario recalcar la visión de la evaluación que tiene esta metodología, pues

(...), las corrientes constructivistas, conciben a la evaluación como un proceso que permite recopilar la información utilizando métodos cualitativos, técnicas como la observación y la entrevista e instrumentos como el diario de campo, la bitácora, la lista de cotejo, portafolios, etc., que permiten una visión más globalizada y real de lo que ocurre en el aula. (Robles Altamirano y Chenche Muñoz, 2015: 55).

Y es precisamente este tipo de evaluación basada en la observación lo que predominará en las actividades aquí planteadas.

(...), la evaluación constructivista, facilita el reconocer las diferencias individuales y el nivel de desarrollo de destrezas y actitudes. No prescinde de los productos pero toma en consideración a los procesos. (Robles Altamirano y Chenche Muñoz, 2015: 55).

6.3 Actividad: Conocer las emociones

6.3.1 Descripción

«Conocer las emociones» consiste en que el alumnado realice por grupos un texto creativo partiendo de una emoción en concreto (rabia, alegría, etc.) ajustándose a los parámetros estructurales de los géneros literarios (teatro, poesía y narrativa) para trabajar las emociones, así como la escritura creativa y parte del temario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

N.º de sesiones: 3

Competencia		Criterio de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Saberes			
II. 2.1, 2.2, 3.6, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 III. 2.7			

6.3.2 Justificación

El conocimiento de las propias emociones es una de las grandes bases de este proyecto de innovación, por este motivo, se ha querido implementar una actividad que se centre en que el alumnado trabaje centrándose única y exclusivamente en desarrollar una idea creativa alrededor de una emoción en concreto.

Este acercamiento se llevará a cabo teniendo en cuenta los saberes básicos, las competencias y los criterios de evaluación elegidos. Estos últimos se han seleccionado correspondiendo a lo que se considera necesario trabajar y profundizar, asociado a sus correspondientes competencias específicas y en relación a lo que se va a tratar con las actividades planteadas.

6.3.3 Desarrollo de la actividad

Se comenzará con una primera actividad en la que se seleccionarán una serie de emociones y o sentimientos que servirán de protagonistas para las historias del alumnado. Para esto se dividirá la clase en grupos de 4 o 5, dichos grupos serán heterogéneos u homogéneos a decisión del profesorado que lleve a cabo la actividad, dependiendo del

ambiente que presente el aula en la que se implemente. A cada grupo se le asignará aleatoriamente un papelito que contenga palabras como: tristeza, envidia, rabia, alegría, etc. Además, cada papelito contendrá, aparte de la emoción o sentimiento, un género literario (teatro, narrativa o poesía). De esta manera cada grupo tendrá una emoción protagonista alrededor de la cual girará su texto y una estructura a seguir que corresponderá con el género que le toque. La estructura de cada género literario ya debería el alumnado conocerla previamente de otras actividades de clase, sin embargo, en caso de que sea necesario se podrá realizar un repaso de los contenidos.

En una primera parte de la actividad el alumnado dividido por grupos tendrá que decidir si quiere crear un texto donde exista un personaje principal que despliegue una gran presencia de la emoción que les ha tocado o si quieren utilizar dicha emoción como personaje principal directamente. La intención es darle al alumnado libertad creativa siempre que se ajuste a los parámetros de estructura del género literario que les toque, para así trabajar esta teoría a la vez que la escritura creativa. Para la planificación y creación del texto se les dejará el tiempo que sobre de la primera sesión, así como una segunda, y es posible que una tercera si no han acabado a tiempo.

Una vez el alumnado tiene escrito el texto, lo ideal sería que se compartieran con la clase. Aquellos grupos que hayan escrito textos teatrales podrán realizar una pequeña representación si así lo desean.

6.3.4 Evaluación

Esta actividad se evaluará de manera formativa puesto que se tratará de identificar si el alumnado tiene dificultades durante el proceso de realización de la actividad, sobre todo con respecto a la creación del producto final. Se utilizará como técnica la observación sistemática, puesto que se le da prioridad al proceso de creación, así como el análisis de la producción. La herramienta de evaluación que se sugiere utilizar son los distintos tipos de registros que lleven una constante de lo que se hace en clase, ya sean el propio registro, diarios de clase o escalas de valoración. El producto final será el texto a entregar y este se evaluará teniendo en cuenta criterios como haber seguido la estructura asignada y la coherencia y cohesión del mismo, pues el contenido del texto en sí se deja a libre disposición del alumnado.

6.4 Actividad: El club de los poetas muertos

6.4.1 Descripción

Para esta segunda actividad se cogió como referencia la escena de la película *El club de los poetas muertos* en la que el profesor saca a uno de los personajes a que recite un poema que tenía que escribir como deberes delante de toda la clase, pero este personaje no tenía hecha la tarea y el profesor le ayuda a improvisar y crear poesía.

Tal y como pasa en esta escena la idea es trabajar en clase la poesía con toques de improvisación y añadiendo por supuesto el tema de las emociones.

Se comenzará visualizando la escena de la película en cuestión, se continuará pidiéndoles que escriban en un papel una emoción o sentimiento. Se seguirá con un coloquio sobre qué significan las emociones que han seleccionado. A continuación, el alumnado irá saliendo a la pizarra a improvisar palabras o frases que se les vengan a la cabeza con la emoción que salga en el papel que les haya tocado, para ayudar a evitar que nadie se quede en blanco es el coloquio previo. El resultado de esta «improvisación» se irá proyectando en clase para que todo el mundo pueda verlo.

N.º de sesiones: 1

Competencias		Criterios de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
3	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1	3.1	CCL1, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE1
		3.2	CCL1, CCL5, CP2, CD2, CD3, CC2
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos

10	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3	10.2	CCL1, CCL5, CD3, CPSAA3, CC1
Saberes			
II. 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.2 III. 2.7			

6.4.2 Justificación

Más allá del mero conocimiento de las emociones se cree importar enseñar al alumnado que hay muchas maneras de crear. Se ha implementado esta actividad con la finalidad de expresar lo que cada persona tiene dentro, las relaciones que realiza cada cabeza, la reconstrucción de la realidad de cada persona, como dice la teoría constructivista del aprendizaje; para así demostrar la vertiente educativa que puede tener algo tan sencillo como poner por escrito asociaciones de palabras.

Este acercamiento se llevará a cabo teniendo en cuenta los saberes básicos, las competencias y los criterios de evaluación elegidos. Estos últimos se han seleccionado correspondiendo a lo que se considera necesario trabajar y profundizar, asociado a sus correspondientes competencias específicas y en relación a lo que se va a tratar con la actividad planteada.

6.4.3 Desarrollo de la actividad

La actividad comienza con la visualización de la escena de la película *El club de los poetas muertos* (<https://youtu.be/IrvMrf-Pjhw>) para intentar despertar la atención y curiosidad del alumnado. Tras la visualización de la misma, se le plantea al alumnado la actividad.

Cada persona debe escribir en un papel una emoción o sentimiento, no pasa nada porque se repitan porque es completamente normal que esto ocurra; así como un número del 0 al 4, 0 incluido. Una vez todo el mundo ha escrito su papelito se meten todos en una bolsa y se dejan a un lado.

Antes de comenzar con la actividad se va a realizar un coloquio en el que se compartirán en voz alta las palabras escritas, el porqué de la elección si se quiere compartir e ideas sobre con qué se pueden relacionar esas emociones para que el alumnado tenga una base al empezar la actividad y así intentar que se bloqueen lo menos posible, aunque si pasa se acepta como algo normal y no se penaliza por ello, otra cosa es que se lo tomen a broma.

Ahora sí, el alumnado irá saliendo de uno en uno y cogiendo un papel aleatorio. Dicho papel, como ya se ha comentado, contiene una emoción y un número. El número implica la cantidad de personas con las que se llevará a cabo la actividad:

- 1- Una persona (aquella que sacó el papel de la bolsa)
- 2- Dos personas (elige la primera)
- 3- Tres personas
- 4- Cuatro personas
- 0- Libre elección (la persona que ha sacado el papel de la bolsa tiene la opción de decidir si lo hace sola o con cuántos de sus compañeros)

Una vez ya se sabe con qué emoción y cuántas personas la trabajarán toca el momento película. A cada una de las personas que participan en la actividad se les vendará los ojos tal y como el profesor se los tapa al alumno en la película y se les pedirá que empiecen a decir frases o palabras que se les vengán a la cabeza con la emoción que les ha tocado. Habrá una persona que vaya apuntando en el ordenador con el proyector encendido lo que van diciendo sus compañeros para que el resto de la clase lo pueda ver.

Las reglas son:

- No importa el orden de intervención siempre que no se pisen unos a otros (en caso de que varios hablen a la vez la figura del docente mediará para que todos puedan ser escuchados)
- Todo lo que se diga tiene que tener una correlación con la palabra inicial
- Lo que se diga no tiene que necesariamente rimar
- La intervención será preferiblemente una palabra, o una frase corta
- La intervención durará unos 2 minutos (con posibilidad de alargar un poco el tiempo si están entusiasmados)

Cuando ya haya participado toda la clase, se cogerán las composiciones, se les pondrá título, se pondrán por escrito, a gusto de los creadores y se pueden colgar por la clase.

Esta actividad se intentará llevar a cabo en una sola sesión, pero se podrá ampliar a dos en caso necesario.

6.4.4 Evaluación

La evaluación, al igual que en la actividad anterior, será en gran parte formativa. Aunque todas las actividades aquí planteadas están pensadas como pequeños talleres, hay algunas, como están, que están pensadas para que se lleven a cabo en una sola sesión y donde lo ideal sería que no hubiera evaluación como tal más allá de tener en cuenta la participación en la actividad. De todas maneras, en caso de que fuera necesario o de que se quiera añadir la dinámica que sigue esta actividad a una situación de aprendizaje se recomienda como técnica el uso de la observación sistemática, puesto que se le da prioridad, de nuevo, al proceso de creación. Como herramienta se sugiere utilizar un registro anecdótico por parte del profesorado, pudiendo ampliarlo a los compañeros si se cree necesario, para así implementar una coevaluación. El producto final sería, por supuesto, el texto resultante del momento improvisación. Se podría añadir una última parte a la actividad en el que la persona o grupo creador edite el texto resultante para asegurarse de que cumple ciertos criterios de cohesión, coherencia, reglas ortográficas, etc.

6.5 Actividad: Acercamiento a los tropes

6.5.1 Descripción

Esta actividad utilizará la introducción al alumnado del concepto de los tropes para que estos busquen qué son utilizando y comparando diferentes fuentes de información por grupos. Para el trabajo por grupos se implementarán los roles del pensamiento de los Kichihuas, Waisburd (2009). A cada grupo se le asignará un *trope* preestablecido y su correspondiente emoción o sentimiento con la finalidad de que formen una historia donde se vea claramente reflejado el *trope* que les ha tocado y, consecuentemente, la emoción o sentimiento asignados. La estructura de dicho texto se deja a elección del grupo.

N.º de sesiones: 3

Competencias		Criterios de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
6	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3	6.1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Saberes			
II. 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.7, 3.6, 3.7, 4.2, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 III. 2.1, 2.2, 2.7			

6.5.2 Justificación

Esta actividad está centrada en la implementación de los roles asociados al pensamiento de los Kichihuas, Waisburd (2009). Para poner en marcha esta dinámica de roles se plantea la búsqueda de información de lo que se conocen como *tropes*, pues es un término que es posible que una parte de la clase conozca, de forma que la actividad les parezca interesante y les llame la atención, así como permite relacionarlo muy bien con el tema recurrente en este proyecto como son las emociones.

Este acercamiento se llevará a cabo teniendo en cuenta los saberes básicos, las competencias y los criterios de evaluación elegidos. Estos últimos se han seleccionado

correspondiendo a lo que se considera necesario trabajar y profundizar, asociado a sus correspondientes competencias específicas y en relación a lo que se va a tratar con la actividad planteada.

Así mismo, en caso de quererse extrapolar esta dinámica a otra actividad, vale con cualquier planteamiento que requiera una búsqueda y comparación de fuentes, así como una construcción posterior con la información adquirida.

6.5.3 Desarrollo de la actividad

Para poder comenzar esta actividad hay que presentarle al alumnado qué son los *tropes*, es muy posible que les suenen los ejemplos, pero no la palabra o su definición. Los *tropes* son mecanismos o herramientas que se utilizan para contar historias.

En esta actividad será el propio alumnado quien busque qué son utilizando los roles del pensamiento de los Kichihuas, Waisburd (2009). A cada grupo se le asignará un *trope* preestablecido y su correspondiente emoción o sentimiento como puede ser el *enemies to lovers* con la rabia, el triángulo amoroso con los celos, *star crossed lovers* con la tristeza o *best friends to lovers* con la alegría. La idea es que formen una historia donde se vea claramente reflejado el *trope* que les ha tocado y, consecuentemente, la emoción o sentimiento asignados. La estructura de dicho texto se deja a elección del grupo.

La actividad se realizará en grupos de 4, donde cada uno de los miembros llevará el papel principal de cada uno de los roles: explorador, artista, juez y guerrero, pues al tratarse de trabajo cooperativo, todas las personas que conforman el grupo trabajarán en todas las etapas de la construcción del producto final. La repartición de roles se puede hacer aleatoriamente para sacar al alumnado de sus zonas de confort o teniendo en cuenta las características de cada persona y viendo cuál se le ajusta más.

La persona que tenga asignado el rol de explorador tendrá un papel principal en la búsqueda de información. Por supuesto, esta persona no será la única que lleve a cabo la búsqueda, pero sí que tendrá el papel de realizar una selección de la información encontrada. Esto implica que el grupo llevará a cabo una búsqueda sobre qué son los *tropes* y ejemplos de aquel que les haya tocado para poder entender la relación que se ha realizado con el sentimiento o emoción asociado.

Una vez el grupo ya tiene una idea clara de en qué consiste exactamente el *trope* que les ha tocado les toca transformar la información en ideas nuevas, donde brillará el rol del artista que se encarga de combinar, moldear y expresar la información. Es decir, se empieza a moldear qué historia quieren contar y cómo adaptar las características que

les han tocado. A la hora de decidir y evaluar la información aparece el rol del juez, pues es el que decidirá si las ideas se llevarán a cabo o no.

A estas alturas se supone que el grupo ya tiene cierto conocimiento sobre el tema y más o menos tiene claro qué y cómo escribir la historia planteada, es entonces donde entra el rol de guerrero. El guerrero es quien actúa, el que planea cómo y de qué manera se pondrá en práctica la idea. Tras todo esto, solo quedará escribir la historia y comprobar que realmente se ha utilizado de manera correcta y queda bien plasmada la emoción o sentimiento en el texto.

6.5.4 Evaluación

Una vez más la evaluación se realizará de manera formativa. En el caso de que la actividad se unifique a una situación de aprendizaje completa esta se ajustará a los parámetros de la misma a la hora de hablar de herramientas, técnicas e instrumentos de evaluación. Por otro lado, si se lleva a cabo en sesiones semanales la evaluación se realizará partiendo de la observación sistemática, pues ante todo se quiere dar prioridad a cómo trabaja el alumnado y cómo se adapta a los roles impuestos. Se utilizará la herramienta del diario de clase, ya que será el propio alumnado quien lleve un registro de cómo van avanzando. Y como instrumento de evaluación, el resultante texto final.

Así mismo, se realizará una coevaluación entre los miembros del grupo. Se les pasará un cuestionario para que evalúen el trabajo de sus compañeros, específicamente cómo se ha desenvuelto la persona a cargo en cada una de las etapas de la construcción del producto final.

- ¿Crees que la persona que ha llevado a cabo el rol de explorador ha sabido enfocar bien su parte del trabajo, así como la disposición de tareas?
- ¿Crees que la persona que ha llevado a cabo el rol de artista ha tenido en consideración las ideas de todos los miembros del grupo?
- ¿Crees que la persona que ha llevado a cabo el rol de juez ha sabido gestionar e incluir las opiniones de todo el grupo a la hora de seleccionar y transformar la información?
- ¿Crees que la persona que ha llevado a cabo el rol de guerrero organizar de manera correcta la información y plasmar de manera clara todo lo que el grupo pretendía incluir en el producto final?

6.6 Actividad: Escritura terapéutica

6.6.1 Descripción

Como iniciación a la escritura terapéutica de Pennebaker se le plantean al alumnado ratitos de escritura de 15 minutos en 15 minutos, idealmente una vez a la semana.

La idea es que esta sea una actividad que se repita a lo largo de varias semanas, siempre en ciclos de 15 minutos. Posteriormente, se le pasará al alumnado un cuestionario de seguimiento para evaluar la eficacia de este proceso.

Esta actividad no tendrá un apartado de evaluación como tal, pero sí un seguimiento para ver cómo ha recibido la dinámica el alumnado.

N.º de sesiones: 12 (una vez por semana)

Competencia		Criterio de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Saberes			
II. 3.6			

6.6.2 Justificación

La implementación de la técnica del *expressive writing* de Pennebaker puede parecer algo complicada en un aula, y seguramente lo vaya a ser. Pero creo que es importante probar, ver cómo reacciona el alumnado a una actividad tan personal como es escribir sobre aquello que en cierto sentido te atormenta.

La finalidad es familiarizar al alumnado con la técnica del *journaling*, poner por escrito cómo te sientes. Al final la adolescencia es una etapa complicada llena de cambios tanto físicos como mentales y lo que se pretende es ayudar.

6.6.3 Desarrollo de la actividad

Como iniciación a la escritura terapéutica de Pennebaker se le plantean al alumnado ratitos de escritura de 15 minutos en 15 minutos, idealmente una vez a la semana.

Lo primero de todo es dejar claro que no es necesario compartir esta actividad, que ante todo es personal. La intención es que en esos 15 minutos el alumnado escriba aquello que siente, que le preocupa, que le angustia. Todo lo que quiera realmente porque no se va a evaluar la manera que elige cada persona para expresarse.

La idea es que esta sea una actividad que se repita a lo largo de varias semanas, siempre en ciclos de 15 minutos.

6.6.4 Seguimiento

Esta actividad no se evaluará, pero sí que se le pasará al alumnado un cuestionario de seguimiento para evaluar la eficacia de este proceso:

- ¿Estarías dispuesta/o a compartir al menos parte de lo que has escrito?
- ¿Y, a compartir cómo te sentiste durante y después del proceso?
- ¿Crees que esta actividad es útil?
- ¿Seguirás realizando esta actividad por tu cuenta?
- ¿Crees que poner por escrito aquello que nos pasa o cómo nos sentimos sirve realmente par algo?

6.7 Actividad: Léxico valorativo

6.7.1 Descripción

Esta actividad consiste en que cada persona individualmente deberá elegir cinco términos de léxico valorativo alrededor de los cuales tendrá que crear un texto narrativo original.

N.º de sesiones: 2

Competencias		Criterios de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
4	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3	4.2	CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CC3
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
6	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3	6.1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
9	CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5	9.1	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos

10	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3	10.2	CCL1, CCL5, CD3, CPSAA3, CC1
Saberes			
II. 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.5, 3.6, 4.2, 4.4, 4.5, 4.7 III. 2.7 IV. 1			

6.7.2 Justificación

Esta actividad surge como una medida para unificar la escritura terapéutica de Pennebaker y la escritura creativa de una manera menos personal y profunda que la actividad anterior, añadiendo además elementos del temario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esto se debe a que es importante que el alumnado entienda que estos talleres no son para tomárselos a broma y que se puede implementar parte del temario a la vez que se profundiza en la idea de ayudarlos a conocerse a sí mismos.

6.7.3 Desarrollo de la actividad

Esta actividad se trabajará de forma individual y comenzará con que cada persona deberá elegir cinco términos de léxico valorativo alrededor de los cuales girará un texto narrativo que deben escribir.

«Léxico valorativo» comienza con una pequeña actividad para introducir al alumnado el concepto de léxico valorativo. Se elegirán una serie de ejemplos como *dolor*, *oscuridad*, *entusiasmo*, *catástrofe*, etc., y se abrirá un coloquio en clase con la finalidad de que sean los propios alumnos los que lleguen a las conclusiones:

- ¿Creen que estas palabras tienen algo en común?
- ¿Qué te transmiten estas palabras?
- Teniendo en cuenta la selección de palabras aquí mostrada, ¿cuál añadirías?

Una vez aclarada la definición de léxico valorativo se le pedirá al alumnado que, en grupos de 4, formados por afinidad pues interesa que nadie se sienta incómodo para la

realización de esta actividad, elijan cinco palabras que sean consideradas léxico valorativo independientemente de si se trata de sustantivos, verbos o adverbios. Estas palabras se pondrán en común y se analizarán entre toda la clase para que todo el mundo tenga claro qué transmiten y con qué emoción o sentimiento se asocian sus palabras.

Con estas cinco palabras cada persona individualmente debe escribir un texto narrativo que contenga de forma coherente dichas palabras y que cuente algo de sí mismos. La profundidad de la historia es a elección de cuánto quiera compartir cada persona pues, aunque no se leerán los textos delante de toda la clase, sí se compartirán con los grupos iniciales. De esta manera, se podrá ver las distintas maneras de utilizar lo que transmite una misma palabra, así como las similitudes de las mismas, aunque hayan sido utilizadas por personas completamente distintas.

6.7.4 Evaluación

Para esta actividad me gustaría plantear que al igual que la anterior no se evaluará, puesto que es una manera de trabajar la técnica de Pennebaker, aunque sea de manera un poco más superficial, pues no por ello resulta menos íntima.

En caso de que fuera realmente necesario plantear una evaluación se utilizaría como técnica la observación sistemática para comprobar cómo han ido trabajando los alumnos; como herramienta se utilizaría un registro anecdótico por parte del profesorado, ya que aunque se trabaje en grupos en cierto momento de la misma, se considera que al ser personal, el resto de compañeros no deberían opinar sobre los resultados de este experimento de introspección; por este mismo motivo no se recomienda la utilización de un instrumento de evaluación, sino como en la actividad anterior un seguimiento sobre cómo ha experimentado el alumnado la actividad.

- ¿Cómo te has sentido al tener que compartir, aunque sea en grupos pequeños?
- Estarías dispuesta/o a compartir tu texto con toda la clase?
- ¿Para una futura actividad similar, crees que se debería suprimir lo de compartir el resultado de la actividad?
- ¿Crees que esta actividad es útil?
- ¿Seguirás realizando esta actividad por tu cuenta?
- ¿Crees que poner por escrito aquello que nos pasa o cómo nos sentimos sirve realmente para algo?

6.8 Actividad: ¿Cómo continúa la historia?

6.8.1 Descripción

Esta actividad comienza pidiéndole al alumnado que escriba en un trozo de papel una emoción o sentimiento. Los papeles se recogerán y se leerán para seleccionar las tres emociones que más se hayan elegido. Una vez se tienen las emociones se le presenta al alumnado un fragmento de una obra, en este caso se ha elegido la obra *Marianela* de Benito Pérez Galdós y se les plantea la posibilidad de continuar la historia. Para esto se le asigna aleatoriamente una de las tres emociones a cada persona. La historia la pueden continuar como quieran siempre que esta cumpla una serie de requisitos. Una vez cada persona tiene su fragmento de historia escrito deberán reunirse en grupos de 3. Cada grupo deberá buscar la manera de interconectar sus fragmentos entre sí para intentar tener un inicio, un nudo y un desenlace. Los textos resultantes se mostrarán a la clase. De esta manera, se trabajarán los elementos de la narración como son el tiempo, el espacio, el narrador y la estructura en sintonía con la escritura creativa y la familiarización de las emociones.

N.º de sesiones: 3

Competencias		Criterios de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
4	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3	4.2	CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CC3
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos

5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
8	CCL1, CCL4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4	8.3	CCL1, CD2, CPSAA4, CCEC2, CCEC3, CCEC4
Saberes			
II. 2.1, 2.2, 3.2, 3.5, 3.6, 4.2, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 III. 1.1, 1.4, 2.1, 2.2, 2.5, 2.7			

6.8.2 Justificación

Esta actividad está planteada para trabajar de manera más cercana al currículo de la asignatura de Lengua y Literatura la escritura con emociones. De esta manera se practica el conocimiento de las mismas con una puesta en práctica necesaria y su relación con obras clásicas como es *Marianela*.

Este acercamiento se llevará a cabo teniendo en cuenta los saberes básicos, las competencias y los criterios de evaluación elegidos. Estos últimos se han seleccionado correspondiendo a lo que se considera necesario trabajar y profundizar, asociado a sus correspondientes competencias específicas y en relación a lo que se va a tratar con la actividad planteada.

6.8.3 Desarrollo de la actividad

Para la realización de esta actividad se comienza pidiéndole al alumnado que escriba en un trozo de papel una emoción o sentimiento. Los papeles se recogerán y se leerán para seleccionar las tres emociones que más se hayan elegido. Una vez se tienen

las emociones se le presenta al alumnado un fragmento de una obra como puede ser este de la obra *Marianela* de Benito Pérez Galdós:

-Me he perdido, no hay duda de que me he perdido... Aquí tienes, Teodoro Golfín, el resultado de tu adelante, siempre adelante. Estos palurdos no conocen el valor de las palabras. O han querido burlarse de ti, o ellos mismos ignoran dónde están las minas de Socartes. Un gran establecimiento minero ha de anunciarse con edificios, chimeneas, ruido de arrastres, resoplido de hornos, relincho de caballos, trepidación de máquinas, y yo no veo, ni huelo, ni oigo nada... Parece que estoy en un desierto... ¡qué soledad! Si yo creyera en brujas, pensaría que mi destino me proporcionaba esta noche el honor de ser presentado a ellas... ¡Demonio!, ¿pero no hay gente en estos lugares?... Aún falta media hora para la salida de la luna. ¡Ah!, bribona, tú tienes la culpa de mi extravío... Si al menos pudiera conocer el sitio donde me encuentro... ¿Pero qué más da? (Al decir esto, hizo un gesto propio del hombre esforzado que desprecia los peligros). Golfín, tú que has dado la vuelta al mundo, ¿te acobardarás ahora?... ¡Ah!, los aldeanos tenían razón: adelante, —8— siempre adelante. La ley universal de la locomoción no puede fallar en este momento.¹¹

El fragmento puede ser tanto de una obra que se esté leyendo en clase, como alguna recomendación del propio alumnado, a elección del profesorado. Y se les presenta la posibilidad de continuar la historia. Para esto se le asigna aleatoriamente una de las tres emociones a cada persona. La historia la pueden continuar como quieran siempre que esta cumpla una serie de requisitos:

- Continúen como continúen debe verse perfectamente reflejada la emoción que les ha tocado.
- La continuación debe ser creativa, pero sin perder el hilo de lo que cuenta el fragmento.
- Pueden añadir algún personaje nuevo, pero no olvidarse de aquellos presenten en el fragmento.
- La estructura debe coincidir con la del fragmento en cuanto a género (teatro, narrativa...).
- La continuación no tiene por qué tener el mismo tipo de narrador. Si tenemos una historia con un narrador en tercera persona, nuestra aportación puede tenerlo en primera siempre que se siga el hilo de la misma.

¹¹ Extraído de la biblioteca virtual Miguel de Cervantes (https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/marianela--0/html/ff4975e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html).

Se les dejarán algunas sesiones al alumnado para que completen la tarea. Posteriormente, deberán reunirse por grupos siempre que no haya más de una persona cuya historia parta de la misma emoción, es decir, se formarán grupos de 3. Cada grupo deberá buscar la manera de interconectar sus fragmentos entre sí. Por ejemplo, si las emociones resultantes fueron los celos, la rabia y el asombro, cada persona del grupo habrá creado una continuación al fragmento propuesto por el profesorado donde predomine este sentimiento. Pues la idea es que unan los tres fragmentos para intentar tener un inicio, un nudo y un desenlace. Los textos resultantes se mostrarán a la clase. De esta manera, se trabajarán los elementos de la narración como son el tiempo, el espacio, el narrador y la estructura en sintonía con la escritura creativa y la familiarización con las emociones.

6.8.4 Evaluación

La técnica de evaluación que se seguirá para esta actividad es la heteroevaluación, así como la coevaluación dentro de cada grupo mediante una rúbrica.

	Excelente (3)	Cumplió bien (2)	Cumplió (1)	No cumplió (0)
Coherencia y cohesión del texto (25%)	El texto está perfectamente coherente y cohesionado sobre sí mismo y en relación al fragmento original.	El texto, en su mayoría, es coherente y cohesionado sobre sí mismo y con el fragmento original.	El texto muestra problemas de coherencia y cohesión.	El texto no es coherente ni está cohesionado.
Participación a la hora de unificar los textos (25%)	La persona ha cooperado y aportado ideas sobre cómo unir los textos en uno solo.	La persona ha cooperado, aunque de forma reticente y ha aportado algunas ideas.	La persona ha cooperado porque se ha visto obligada a ello y no ha aportado ideas.	La persona no ha cooperado ni aportado ideas.
Estructura del texto (25%)	El texto ha seguido la	El texto ha seguido la	El texto ha seguido la	El texto no ha seguido la

	estructura correcta partiendo del fragmento original.	estructura correcta, aunque presenta fallos.	estructura correcta, pero con muchos fallos.	estructura correcta.
Trabajo en grupo (25%)	Trabajar con esta persona ha sido cómodo y fácil.	Trabajar con esta persona me ha costado un poco, pero ha salido para adelante.	Trabajar con esta persona ha sido dificultoso.	No se ha podido trabajar con esta persona.

La herramienta de evaluación que se utilizará para esta actividad será el diario de clase llevado a cabo por el alumnado. Y el instrumento de evaluación será el texto global de cada grupo.

6.9 Actividad: Correctores de nuestros propios sentimientos

6.9.1 Descripción

Esta actividad consiste en realizar algo parecido a la técnica de Pennebaker de escribir en periodos de 15 minutos, pero esta vez utilizando toda la hora si es necesario. Esto se llevará a cabo una sesión, un mes más tarde se le devolverá a dar al alumnado la misma hoja para que efectúe de corrector, sin decirle directamente que es su propio contenido, si se da cuenta se le pedirá que intente verlo desde un punto de vista ajeno.

N.º de sesiones: 2 (con un mes de tiempo entre ellas)

Competencias		Criterios de evaluación	
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
4	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3	4.2	CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CC3

Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Número	Descriptorios operativos	Número	Descriptorios operativos
9	CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5	9.1	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5
Saberes			
II. 2.1, 2.2, 3.6, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7			

6.9.2 Justificación

La intención de realizar esta actividad es ver hasta qué punto pueden cambiar las cosas en un mes y cuánto de críticos podemos ser con nosotros mismos, tanto si somos conscientes como si no.

6.9.3 Desarrollo de la actividad

Para esta actividad, al igual que con la de escritura en periodos de 15 minutos, se le planteará al alumnado la posibilidad de escribir todo lo que se les pase por la cabeza, tanto sí es algo que quieren expresar como algo por lo que estén pasando o hablar de alguna emoción en la que quieran profundizar, pero esta vez tendrán para ello toda la hora de clase. No es necesario que la utilice, en cualquier momento que sientan que han acabado podrán dejar de escribir, pero para que la actividad funcione sí que se anima a que escriban todo lo posible. Sí que se impondrá un mínimo de 15 minutos.

Un mes más tarde se le entregarán al alumnado sus propios textos con la premisa de que van a efectuar como correctores sin decirles que son sus propias creaciones. En el caso de que se alguna persona se de cuenta se le comentará individualmente que intente enfocar el texto desde un punto de vista ajeno a sí mismo.

6.9.4 Seguimiento

Al igual que con la primera actividad de Pennebaker, esta dinámica no llevará consigo una evaluación como tal pero sí un cuestionario de seguimiento para el alumnado, que se le entregará al final de la segunda sesión.

- ¿Te diste cuenta de que el texto que se te pidió corregir es el resultado de la actividad que realizamos el mes pasado?
- ¿Crees que ha sido útil esta dinámica para enfocar con perspectiva aquello que escribiste en la primera sesión?
- ¿Realizarás alguna actividad parecida a esta por tu cuenta?
- ¿Consideras que la dinámica hubiera sido más útil si hubieses sabido desde un principio que el texto lo habías escrito tú?
- ¿Crees que es viable repetir esta dinámica donde sea un compañero tuyo el que realice la corrección del texto?

7. CONCLUSIONES

Primero de todo, es necesario recalcar que este proyecto de innovación no se ha podido implementar en un aula real, todavía. Esto significa que no se sabe realmente si la implementación de estas actividades, modo taller, realmente funcionará o no; si la realización de estas dinámicas servirá de verdad a que alguna persona haga un poco las paces con aquello que siente.

Sin embargo, si hay un par de aspectos que aparecen a lo largo de esta propuesta, que aun sin haber sido llevada a cabo, se cree necesario parar y reflexionar sobre los mismos.

Cuando este proyecto se lleve a cabo será muy importante el especial cuidado que habrá que tener con los resultados, sobre todo teniendo en cuenta que el objetivo

primordial de esta propuesta, más allá de aumentar la práctica de la escritura creativa en el aula, es ayudar a los adolescentes a expresarse.

Habrá que tener en cuenta también, que es muy posible que no todos los resultados de una actividad sean viables. Es altamente probable que haya una parte del alumnado que no se tome en serio las actividades, o que las considere inservibles y se niega a realizarlas desde un inicio. En cierto sentido, y aunque las actividades se planteen como talleres, más que como unidades didácticas, se trata de actividades que al estar enfocadas dentro del horario escolar y en un espacio como es el aula, llevan consigo, aunque se intente que no, cierto nivel de imposición. Nivel de imposición que al realizarse las actividades en el contexto en el que se realizarán no se podrá evitar.

Una de las cosas que más ha caracterizado a este proyecto es la cantidad de cambios y adaptaciones por los que ha tenido que pasar la idea inicial para poder llegar a estas páginas que aquí enciman descansan. Una de las limitaciones más relevantes a la hora de plantear este proyecto ha sido la realización de que se plantease como se plantease esta propuesta, iba a tener que mimetizarse con el sistema educativo competencial que existe hoy en día.

Este trabajo se apoya en la capacidad introspectiva del ser humano. En la esperanza de que realmente el alumnado esté dispuesto a participar en actividades que lo saquen de su zona de confort, así como a sentirse vulnerable delante de sus compañeros. No todas las actividades requieren el mismo nivel de contacto con los propios sentimientos, pero esto es precisamente porque el sistema educativo público desprende la idea de que falta tiempo, de que no hay suficiente personal, de que las nuevas generaciones son cada vez más difíciles de tratar. Es cierto que, en cierto sentido, esto se compensa con una sociedad como esta en la que vivimos hoy en día con mentes más abiertas, abiertas al cambio, abiertas a la diversidad y, muy importante, abiertas a la salud mental. Pero, aun así, es difícil plantear la idea de abrir y compartir aquello por lo que estamos pasando. Sobre todo, en una etapa en una etapa como es la adolescencia y en un entorno como es el de instituto, donde la prioridad no es conocerme sino conocerte y reinan la inseguridad y las dudas recubiertas de orgullo y prepotencia.

Habrá que ver si esta propuesta innovativa realmente se lleva al aula y cómo se implementará, pero tengo la esperanza de que funcione y de que al menos le sirva a una persona para poder gestionar mejor lo abrumante que pueden ser las emociones.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Yago (2015). «Aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos». *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development*.

Enseñanza cooperativa Asturias. URL:
https://www.congresoeducacion.es/edu_web/DOC/LIBROACTAS3RD.pdf

Aranguren, María (2013). «Emoción y creatividad: una relación compleja». *Suma Psicológica*, 20 (2) 217-230. URL:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696075>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Marianela*. URL:

https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/marianela--0/html/ff4975e0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html

Casaseca Hernández, Salustiano (2006). *Escribir en el aula*. Granada: Grupo Editorial Universitario, D.L.

Castillo, Guillermo; Veas, María Graciela; Ow, Maili y ACEVEDO, Andrea (2020).

Patrones de pensamiento en la enseñanza de Lengua y Literatura. Santiago:

Departamento de didáctica, Facultad de Educación UC. URL:

[https://www.researchgate.net/profile/Maili-](https://www.researchgate.net/profile/Maili-Ow/publication/344394075_Patrones_de_pensamiento_en_la_ensenanza_de_Lengua_y_Literatura_Del_concepto_a_la_respuesta_pedagogica/links/5f6fdc13299bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf)

[Ow/publication/344394075 Patrones de pensamiento en la enseñanza de Le](https://www.researchgate.net/profile/Maili-Ow/publication/344394075_Patrones_de_pensamiento_en_la_ensenanza_de_Lengua_y_Literatura_Del_concepto_a_la_respuesta_pedagogica/links/5f6fdc13299bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf)

[ngua y Literatura Del concepto a la respuesta pedagogica/links/5f6fdc1329](https://www.researchgate.net/profile/Maili-Ow/publication/344394075_Patrones_de_pensamiento_en_la_ensenanza_de_Lengua_y_Literatura_Del_concepto_a_la_respuesta_pedagogica/links/5f6fdc13299bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf)

[9bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-](https://www.researchgate.net/profile/Maili-Ow/publication/344394075_Patrones_de_pensamiento_en_la_ensenanza_de_Lengua_y_Literatura_Del_concepto_a_la_respuesta_pedagogica/links/5f6fdc13299bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf)

[Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maili-Ow/publication/344394075_Patrones_de_pensamiento_en_la_ensenanza_de_Lengua_y_Literatura_Del_concepto_a_la_respuesta_pedagogica/links/5f6fdc13299bf1b53ef73125/Patrones-de-pensamiento-en-la-ensenanza-de-Lengua-y-Literatura-Del-concepto-a-la-respuesta-pedagogica.pdf)

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 58, de 23 de marzo del 2023). URL: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>

De Dreu, Carsten K. W.; Baas, Matthijs y Nijstad, Bernard A. (2008). «Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model». *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (5), 739-756. URL: <https://web-p-ebsohost-com.accedys2.bbtk.ull.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a12050cb-a709-4d3e-a39b-1638a83b5a4b%40redis>

Fernandez-rio, Javier (2015). «Construccionismo y aprendizaje cooperativo en la formación inicial docente: creación de videos educativos para usos docentes. *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. Universidad de Oviedo. URL: https://www.congresoeducacion.es/edu_web/DOC/LIBROACTAS3RD.pdf

Flowers, Linda y Hayes, John R (1981). «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. URL: https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

Folley, Sallie, M. (2017). «Opening up by writing it down, third edition: How expressive writing improves health and eases emotional pain». *Journal of Sex & Marital Therapy*, 43 (6), 596–597. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0092623X.2017.1348103>

Graves, Donald H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, D.L.

Leal Maridueña, Isabel A. y Chenche Muñoz, Félix B. (2013). «Aprendizaje basado en problemas». *Ciencia y Tecnología Revista Científica Multidisciplinar*, 1 (5), 3-13. URL: <https://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/articloe/view/19/31>

Luceño Campos, José L. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe, D.L.

Montesinos García, M^a Victoria y Navarro Asencio, Enrique (2021). «Influencia de la metodología constructivista sobre la motivación en la etapa de educación infantil». *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (1) 373-380. URL: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/view/2076/1730>

Parra Sánchez, D. E. (2022). «Una mirada al nivel actual de expresión escrita en Secundaria a través de un estudio de caso en Navarra». *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 180–198. URL: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9053>

Pennebaker, James. W. y Smyth, Joshua. M. (2016). *Opening up by writing it down, third edition: How expressive writing improves health and eases emotional pain* (3a ed.). Guilford Publications.

Quintero Ruiz, Luisa D. (s.f.). *Metodología*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias.

Robles Altamirano, Adriana L. y Chenche Muñoz, Félix B. (2015). «Evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo». *Ciencia y Tecnología Revista Científica Multidisciplinar*, 1 (9) 53-56. URL: <https://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/articloe/view/17/56>

Robles Laguna, Laura (2015). «El trabajo cooperativo». *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1 (2) 57-66. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B-arbJS45PixeVhiTWtWZkNBOFE/view?resourcekey=0-auI094pmstaoKH94gmzSxw>

The Change Companies (2019). «Write your secrets: What James Pennebaker discovered about expressive writing». URL: <https://www.changecompanies.net/blog/james-pennebaker-expressive-writing/>

The University of Texas at Austin. Department of Psychology. *College of Liberal Arts*. URL: <https://liberalarts.utexas.edu/psychology/faculty/pennebak>

Waisburd, Gilda (2009). «Pensamiento creativo e innovación». *Revista Digital Universitaria*, 10 (12). URL: <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/int87.htm#a>

9. REFLEXIÓN PERSONAL

Soy consciente de que esta propuesta innovativa se sale un poco de los parámetros habituales, ya que pretende implementar una serie de actividades que, aun teniendo relación con el temario de la asignatura Lengua y Literatura, su principal objetivo no tiene tanto que ver con revolucionar o mejorar la enseñanza, sino aprovechar la enseñanza para ayudar y mejorar la calidad de vida del alumnado.

Durante la creación de este proyecto he aprendido que innovar en educación, y supongo que en cualquier otro campo, es mucho más que tener ideas y ganas. Implica trabajo, implica leer y releer un sinnúmero de artículos de los cuales la mayoría no te servirán para nada con la finalidad de basar tu trabajo en algo más que ensoñaciones.

He sido aún más consciente de todos los parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de querer implementar en un aula cualquier actividad.

Ser docente no es sencillo, se necesitan ganas, se necesita ilusión y, sobre todo, se necesita un buen conocimiento del currículo de tu asignatura.

Antes de comenzar este proyecto yo no conocía el trabajo de Pennebaker (2016), ni quién era, ni qué había hecho. Y es precisamente el descubrimiento de este autor una de las cosas que más me ha marcado a la hora de presentar esta idea. Una de las cosas que más he disfrutado a la hora de realizar este trabajo es, y lo digo de verdad, leer la bibliografía de Pennebaker, así como un sinnúmero de artículos sobre la escritura creativa y las emociones. La mayoría, al final, no me sirvieron para nada, pero me parece un tema muy interesante que desconocía completamente.