



**El poder formativo y pedagógico de la
resiliencia: análisis del vínculo afectivo a través
de la literatura**

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER

Autor: David Álvarez Riosalido

Tutora: María Teresa Signes Signes

Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Año: 2024

DECLARACIÓN

Declaro que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otras personas ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración sabiendo que incumplir las normas relativas a la presentación de trabajos puede acarrear consecuencias graves. Soy consciente de que el documento no se aceptará salvo que se entregue con esta declaración.

Firma:

David ÁLVAREZ RIOSALIDO

¿Qué es, en realidad, el hombre? Es el ser que siempre decide lo que es. Es quien ha inventado las cámaras de gas, pero también el que ha entrado en ellas con paso firme, musitando una oración.

Viktor Frankl

Resumen

El trabajo *El poder formativo y pedagógico de la resiliencia: análisis del vínculo afectivo a través de la literatura* apuesta por una resiliencia capaz de dar voz a las adversidades sobre las que los adolescentes se enfrentan. Para ello, se destaca la importancia de la educación (sobre todo, la emocional), el rol docente, el papel crucial de la literatura como herramienta para abordar la resiliencia y, en última instancia, se generan estrategias pedagógicas -como el diseño de una WebQuest- para fortalecer la resiliencia y su vínculo afectivo en el contexto educativo actual.

Resum

El treball *El poder formatiu i pedagògic de la resiliència: anàlisi del vincle afectiu a través de la literatura* aposta per una resiliència capaç de donar veu a les adversitats a les quals s'enfronten els adolescents. Per a això, es destaca la importància de l'educació (sobretot, l'emocional), el rol del docent, el sentit de la literatura com a eina per abordar la resiliència i, en última instància, es generen estratègies pedagògiques -com el disseny d'una WebQuest- per reforçar la resiliència i el seu vincle afectiu en el context educatiu actual.

Abstract

This Master's Dissertation *The formative and pedagogical power of resilience: analysis of the emotional ties through literature* advocates for a resilience capable of giving voice to the adversities faced by adolescents. To achieve this, it highlights the importance of education (especially emotional education), the role of teachers, the crucial role of literature as a tool for addressing resilience, and ultimately proposes pedagogical strategies -such as designing a WebQuest- to strengthen resilience and its affective bond in the current educational context.

Palabras clave / Paraules clau / Keywords

Palabras clave en castellano, Investigación - Resiliencia - Literatura - Vínculo afectivo

Paraules clau en català, Investigació – Resiliència - Literatura - Vincle afectiu

Keywords in English, Research – Resilience – Literature - Emotional ties

Índice

Introducción.....	9
1 Marco teórico.....	13
1.1 Fundamentos, contextos y antecedentes sobre la resiliencia	13
1.1.1 Aproximaciones al concepto de resiliencia	13
1.1.2 La literatura como herramienta para el fomento de la resiliencia	14
1.1.3 Naturaleza humana y resiliencia, un binomio inseparable	14
1.1.4 De la teoría a la práctica	16
1.2 Conceptualización de la resiliencia.....	17
1.3 Contexto escolar, educación emocional y resiliencia.....	21
1.4 Literatura como herramienta pedagógica para abordar la resiliencia mediante la catarsis.....	29
1.5 Dimensiones espirituales y resiliencia	35
2 Metodología.....	41
2.1 Propósito del trabajo y enfoque multidimensional.....	41
2.2 Elaboración del proyecto.....	44
2.3 Aplicación de la WebQuest	48
2.4 Resultados	51
Conclusiones.....	53
Bibliografía	57
Anexos	61
Anexo 1 - Enlace de la WebQuest.....	61
Anexo 2 - Situación de aprendizaje del proyecto	61
Anexo 3 - Rúbrica de Evaluación.....	74

Índice de figuras

Figura 1 – Esquema sobre la casita de la resiliencia de Stefan Venistendael	22
Figura 2 – Esquema sobre el rol docente	23
Figura 3 – Dimensiones de la educación para el sentido de la vida	36
Figura 4 – Esquema estructural de la WebQuest.....	43

Índice de tablas

Tabla 1 – Competencias asociadas a la inteligencia emocional.....	28
---	----

Índice de imágenes

Imagen 1 – Planteamiento del proyecto.....	44
Imagen 2 – Visualización parcial del apartado «Tarea»	45
Imagen 3 – Visualización de <i>El hombre en busca de sentido</i> (1946) en formato digital	45
Imagen 4 – Visualización de la dinámica ¿QUÉ ES LA RESILIENCIA? Completar texto de <i>educaplay</i>	46
Imagen 5 – Visualización del podcast <i>Poemas de resiliencia</i>	47

Introducción

Vivimos en una época de creciente difusión del complejo de vacuidad. En esta época, la educación ha de tender no sólo a transmitir conocimientos, sino también a afinar la conciencia, de modo que el hombre preste atento oído para percibir el requerimiento inherente a cada situación. [...] De una u otra manera, la educación es hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo. (*Ante el vacío existencial*, Viktor Frankl)

En medio del apogeo de las situaciones de aprendizaje, dicho fragmento irrumpe con la necesidad que expresa Frankl en la era posmoderna sobre cómo la educación debe ser afín a la conciencia individual, permitir a las personas discernir y, yendo más allá de una simple transmisión de conocimientos, responder de manera significativa a las demandas de las situaciones vigentes. Viktor Frankl, tres décadas atrás, ya profetizó el porqué del nuevo currículum enmarcado en una difusión generada por el complejo de vacuidad.

Sin embargo, hoy por hoy, la búsqueda hedonista (de un consumismo casi obsesivo y, a su vez, hermético) a la que se somete el hombre contemporáneo ha dado lugar a lo que Roberto Carneiro denomina en *Sentidos, currículo y docentes* (2006) como 'felicidad *light*': una perspectiva que, paradójicamente, ha generado un rechazo al sufrimiento y, por ende, al razonamiento lógico. No cabe decir que esta aversión ha llevado al establecimiento de una 'burbuja existencial' que, cual barrera, está destinada a protegerse de las experiencias adversas y manteniéndose en el culto del bienestar. No obstante, este fenómeno, cayendo por su propio peso, plantea ciertos interrogantes sobre la solidez de dicha filosofía de vida y sus consecuencias para el desarrollo humano.

En el contexto actual, marcado por una cultura que prioriza el bienestar (y, por consiguiente, evade el dolor o la muerte), el fracaso emerge como la amenaza inminente a la integridad de las personas (Risco, 2009). No en vano este enfoque ha sido señalado como contribuyente al aumento de problemáticas de salud mental, siendo el suicidio la segunda causa de muerte entre adolescentes y jóvenes (World Health Organization, 2021) y aumentando la tasa –un 8% más, para ser precisos– en este último año. Ante esta situación, la educación se enfrenta a un desafío crucial al

abordar e iluminar ciertas preguntas fundamentales como: ¿es posible contribuir a la discusión sobre la importancia de abordar la dimensión existencial desde la educación secundaria? ¿Resulta imprescindible fomentar un enfoque más integral y significativo para la formación, existencial o afectiva, de los jóvenes en la sociedad contemporánea?

En cualquier caso, en el marco vigente, no cabe duda en que surge la necesidad de explorar enfoques alternativos, que vayan más allá de la felicidad *light*. Tal como ocurrió con la logoterapia, Viktor Frankl presentó esta valiosa perspectiva psicológica para abordar (al menos, parcialmente) los dilemas antedichos. A modo de ejemplo, *El hombre en busca de sentido* (1946) propone una θεραπεία ‘terapeia’ que, enmarcado en el contexto destructivo de la *shoah*¹, va más allá de la negación del sufrimiento y, en consecuencia, da vigor a la importancia de encontrar significado en las circunstancias más adversas mediante el λόγος ‘logos’.

De ahí que el presente trabajo busca ir más allá de una mera crítica a la felicidad *light* y pretende profundizar en la aplicación de la logoterapia en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza secundaria. Aunque algunos autores ya han explorado la relevancia de la logoterapia en el contexto educativo (Batthyany y Levinson, 2010), para transmitir a los estudiantes una educación emocional sólida – es decir: gestionar las emociones, afrontar los desafíos de la vida y, en última instancia, ser capaces de responder a las principales preguntas de la vida– se ve oportuno plantear y analizar la efectividad de la literatura para cultivar la dimensión afectiva y *kenótica* en los estudiantes de secundaria. Asimismo, con su capacidad para transmitir experiencias humanas profundas, la literatura puede servir como medio para explorar la resiliencia e iluminar los tres pilares de la logoterapia: la libertad de voluntad, la voluntad de sentido y sentido de vida.

Por esta razón, considerando que la literatura puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo emocional o moral de los estudiantes, el siguiente trabajo parte de una introducción y conceptualización de la resiliencia; y, a continuación, se desglosa toda una contextualización –entre educación, vínculo afectivo y resiliencia, concretamente– que pretende encauzar el tercer eje del trabajo: la literatura como

¹ Entiéndase como el término, transcrito del hebreo, para referirse al Holocausto desde principios de la década de 1940.

herramienta pedagógica para abordar la resiliencia. Dicho análisis, por consiguiente, dará paso a un cuarto bloque –el de las dimensiones espirituales a partir de la resiliencia– que no solo afianzará el objeto de estudio, sino que abrirá camino al propósito que persigue el presente Trabajo de Fin de Máster mediante su enfoque multidimensional: contribuir al diseño de una WebQuest pedagógica que potencie la resiliencia a través del vínculo afectivo que ofrece la literatura (en este caso, de Viktor Frankl).

Remarcando la necesidad de establecer puentes pedagógicos ante los problemas de salud mental, suicidio y formación integral de los jóvenes, *El poder formativo y pedagógico de la resiliencia: análisis del vínculo afectivo a través de la literatura* propone no solo cuestionar la superficialidad de la cultura de la felicidad, sino también explorar cómo dicho vínculo afectivo –que emana de la resiliencia y la literatura– puede converger en el proceso formativo de jóvenes resistentes, con un sentido profundo de la vida. Por ello, a modo de conclusión, partiremos de la hipótesis que nos presenta Frankl en *Ante el vacío existencial* (1994): “los valores de actitud demuestran ser más excelentes que los valores creadores y vivenciales, en cuanto que el sentido del sufrimiento es superior, dimensionalmente considerado, al sentido del trabajo y al sentido del amor” (Frankl, 1994, p. 95).

1 Marco teórico

1.1 Fundamentos, contextos y antecedentes sobre la resiliencia

1.1.1 Aproximaciones al concepto de resiliencia

La gran mayoría de estudios coinciden en que la resiliencia podría conceptualizarse psicológicamente como una capacidad intrínseca (y, a su vez, dinámica) de los individuos para afrontar, adaptarse y sobreponerse de manera positiva a situaciones adversas (Masten, 2011; Fletcher y Sarkar, 2013). Este constructo se sustenta en estudios psicopedagógicos (Rutter, 2006; Bonanno, 2004) que resaltan la importancia de factores internos –como la autoeficacia o la autorregulación emocional– o externos –como, a modo de ejemplo, el apoyo social– para construir un sentido de vida y, por ende, el desarrollo de la resiliencia.

No en vano, el artículo «Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity» (Masten, Best y Garmezy, 1990) incide en la idea de que la resiliencia es, ante todo, el *constructo situacional* de cualquier individuo, ya que esta nace de entornos tan limitados como comunes: el medio social, el familiar o el escolar. Por ello, la intersección entre resiliencia y educación adquiere mayor relevancia en un contexto escolar porque, según ejemplifican Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2015) en su programa aplicado a padres de niños con Síndrome de Down, la resiliencia también puede asociarse a un rendimiento académico positivo y una mayor motivación estudiantil.

Sin embargo, tal como otras investigaciones recientes han subrayado (Ungar, 2018; Masten, 2011), no solo conviene reconocer el factor resiliente como un componente esencial en la formación integral del alumnado, sino que además se deben abordar nuevas estrategias pedagógicas que fomenten su desarrollo en lo que refiere, sobre todo, las habilidades sociales y afectivas; tal como Hernández-Guanir y Fullana-Montoro expusieron en sus «Programas de intervención para la promoción de la resiliencia en el ámbito educativo» (2020).

Es por ese motivo que el segundo bloque de este trabajo gira en torno al contexto escolar; pues, según expone Gustavo Torroella en *Educación para la vida: el gran reto* (2001), la tarea de enseñar a vivir requiere tanto de un nivel individual como social. He aquí, entre otros motivos, la razón de ser de «Familia, Educación y Escuela

Inclusiva» (TRIVIUM): un grupo de investigación que, promovido desde la Universidad Abat Oliba CEU, focaliza su investigación en volcarse de lleno en las aulas y sus familias para buscar soluciones y beneficios educativos en la actualidad.

1.1.2 *La literatura como herramienta para el fomento de la resiliencia*

Siguiendo los pasos de García-Carrión y Ramos-Serrano (2018), también resulta indeclinable estudiar la literatura –entendida como medio de expresión artística y cultural– como una de las herramientas pedagógicas más valiosas para abordar la resiliencia. Pues no cabe la menor duda en que la ficción, más allá de representar ciertas experiencias humanas, la transmisión de valores, la empatía –mediante la ἀναγνώρισις ‘anagnórisis’–, la noción del error –entendido como ἀμαρτία– o la purgación emocional –que sugiere el término κάθαρσις ‘catarsis’–, expone contextos y personajes literarios que logran alumbrar experiencias resilientes; permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus adversidades o fortalezas (López-Sánchez y Gutiérrez-Braojos, 2019). Porque, según ejemplifica Marcin Kazmierczak (2021) a través de Hansel y Gretel, la capacidad de la literatura emana de ofrecer modelos sobre afrontamiento que pueden inspirar y guiar a los lectores adolescentes en un proceso resiliente propio o, incluso, colectivo –tal como vemos en *El hombre en busca de sentido* (1946) mediante el sufrimiento de miles de inocentes en Auschwitz–.

1.1.3 *Naturaleza humana y resiliencia, un binomio inseparable*

En lo que refiere al cuarto eje del trabajo, que toma como punto de partida *Hora de los laicos* de Tomás Morales (2003), se desglosa el proceso educativo como una enseñanza a pensar hondo, querer con eficacia y amar con intensidad. Para ello, resulta indeclinable realizar a priori una búsqueda sobre el sentido de la resiliencia a partir de las facultades propias del ser humano. Una tríada clásica –basada en razón, voluntad y afectividad– que, siglos atrás, ya fue objeto de reflexión en la filosofía de Aristóteles o Santo Tomás de Aquino. De este modo, la integración de dichas dimensiones espirituales podría presentarse como esencial a lo largo del proceso creacional –entiéndase como proceso sistemático mediante el cual se desarrolla, se consolida y se valida un nuevo conocimiento– de un ser humano capaz de afrontar adversidades y alcanzar una resiliencia significativa. Para ello, cabe considerar la clasificación de M^a Teresa Signes y Marisa Vázquez (2021) en la que afectividad, autogestión, autorresponsabilidad, autoestima, positividad y propósito vital son, por antonomasia, los fundamentos antropológicos para la resiliencia en que el vínculo

afectivo emerge como el punto vértice de dichas potencialidades; interviniendo y facilitando, de este modo, el desarrollo resiliente.

De estos tres aspectos se deriva que lo que el hombre “es” y lo que “puede ser”, abren el abanico de lo real y de lo potencial que el hombre lleva en sí mismo, en su propia esencia; en su propia naturaleza. Cuando a estas dos cuestiones le añadimos lo que “debe ser”, estamos incluyendo aspectos tales como la verdad que afecta a lo íntimo, a la felicidad y a su destino. (García Cuadrado, 2003, p. 21)

En este contexto, la educación emerge no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un medio esencial para la realización plena del individuo. A través de un enfoque educativo integral, se busca fomentar no solo el desarrollo intelectual, sino también el emocional y ético del ser humano. Este enfoque holístico de la educación reconoce y valora las capacidades intrínsecas del individuo, promoviendo una autoexploración y un autoconocimiento que son fundamentales para su crecimiento personal. La interrelación entre el ser, el poder ser y el deber ser se convierte, de este modo, en el eje central de una educación que aspira a formar individuos conscientes, críticos y comprometidos con su propio desarrollo y con el de la sociedad.

Todo ello se desarrolla mediante la educación como herramienta generadora de nuevas realidades y de crecimiento personal y concluye en su capacidad de autoeducación a partir de sus propias potencialidades y siempre bajo la mirada atenta y el acompañamiento del maestro. (Signes y Vázquez, 2021, p. 167)

Por esa razón, estableciendo este puente conceptual y analítico entre resiliencia, pedagogía para el sentido de la vida y educación emocional, nuestro objeto de estudio depende, ante todo, de la interconexión entre un tutor de resiliencia – concepto desarrollado por Boris Cyrulnik en *La resiliencia: estado de la cuestión* (2003)– y su alumnado. Porque, siendo “aquella persona, lugar, acontecimiento, objeto, que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma” (Rubio y Puig, 2015, p. 138), el término ‘tutor de resiliencia’ va más allá de una simple relación académica.

Por ello, Signes y Vázquez (2021) encuentran tanto en la escuela –entendida como espacio de encuentro– como en el maestro –atribuyéndose a la función de tutor de resiliencia– los componentes fundamentales para la superación de situaciones adversas con las que se puedan encontrar los adolescentes. A partir de aquí,

conviene establecer un nuevo enfoque multidimensional, que “no significa ni falta de riesgo ni protección total” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p. 23). Porque el proceso resiliente, aunque no se adquiriera de una vez para siempre, conviene desarrollarlo en la educación secundaria obligatoria, preferiblemente; puesto que tanto el desarrollo de identidad como de ética personal emergen en esa etapa tan académica como vital.

La resiliencia es un proceso, se construye poco a poco, como todas las cosas importantes de la vida. El infante no arranca a caminar de un día para otro, aunque la sorpresa que nos causa su primer paso pueda sugerirlo. Primero se arrastra por el suelo, después se sienta, gatea, se pone de pie, se agarra a algo o de alguien y da pasitos a tientas, para finalmente caminar, a trompicones primero, pero caminar con autonomía para el resto de su vida. Es un proceso importante, que requiere de tiempo. Cuando hablamos de resiliencia es necesario no perder el foco de lo que requiere todo proceso de adquisición de una capacidad fundamental para la vida: calma interior, constancia y confianza. (Signes y Vázquez, 2021, p. 171)

Siguiendo el planteamiento de Fizzotti (1998) sobre el equipo docente –es decir: “ese órgano invisible que lo guía momento a momento a lo largo del camino de su vida y que le hace entrever con un silencio elocuente lo que se debe hacer” (Fizzotti, 1998, p. 161)– y la importancia de la empatía en el profesorado –tal como defiende Sanz en *El buentrato como proyecto de vida* (2016)–, conviene hacer alusión al órgano de sentido que va en el ADN del docente del siglo XXI: ser capaz de desarrollar y establecer un vínculo afectivo que permita comprender la situación, mantener la esperanza, valorar las posibilidades o las capacidades positivas de sus alumnos mediante conexiones afectivas gratificantes, funciones ejecutivas, centro de control interno, autoestima, pensamiento positivo y motivos para vivir (Signes y Vázquez, 2021).

1.1.4 De la teoría a la práctica

Partiendo de la premisa en que conviene buscar herramientas pedagógicas que ayuden en el fomento de la resiliencia y otras posibles habilidades, el último apartado del presente trabajo supondrá la contribución al diseño de una estrategia pedagógica que, mediante una plataforma digital como es una WebQuest, logre potenciar la resiliencia y su vínculo afectivo. Dicho esto, el marco teórico de este trabajo se ha erigido como un fundamento contextual y conceptual robusto que, amalgamando las dimensiones psicológicas, pedagógicas y literarias que ofrece *Educación, lenguaje y*

resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales (2021), tiene como propósito ofrecer nuevos instrumentos pedagógicos.

A modo de conclusión, este enfoque no solo pretende abordar dimensiones psicológicas o emocionales, sino que busca sumergirse en unas cuestiones filosóficas fundamentales –relacionadas con la naturaleza humana, la ética y la búsqueda de un sentido de vida significativo– para que, en medio de la era vigente, logre alcanzarse el *suprasentido* del que ya nos hablaba Viktor Frankl en *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia* (1987). Pues en la comunidad educativa es donde nace, precisamente, dicha resiliencia; ya que, en definitiva, tal como decía Rojas Marcos en *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia* (2010), “aquellos individuos que se sienten genuinamente vinculados a otros superan los escollos que les plantea la vida mejor que quienes no cuentan con la atención y el afecto de un semejante” (Rojas, 2010, p. 64).

1.2 Conceptualización de la resiliencia

El término «resiliencia» deriva etimológicamente de *resiliō*, verbo latino que se traduce como ‘volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir’ (Forés y Grané, 2008, p. 27). De hecho, en su origen, la resiliencia se atribuía a la disciplina de la física –concretamente en lo que se refiere a la resistencia de un material que, ante su deformación, recupera su estado original– y no fue hasta la década de los ochenta en que las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith atribuyeron este fenómeno al instinto de supervivencia que el pueblo judío demostró obtener tras la *shoah*. Dicho con otras palabras: a partir de los acontecimientos soeces que han marcado la era contemporánea, Werner y Smith han demostrado, desde una perspectiva psicológica, cómo el ser humano posee una capacidad de superación, sobreponiéndose al estrés, al trauma, la contrariedad o al riesgo de un modo favorable, manteniendo la habilidad de poner su mirada hacia un futuro. De ahí que Frankl (2020) afirme que su *logoterapia* “se dirige al futuro, es decir, a los valores y el sentido que el paciente quiere proyectar en el futuro” (Frankl, 2020, p. 126).

[Proceso] que surge en el momento en el que la persona se enfrenta a una adversidad, frente a la cual, poniendo en marcha sus habilidades personales y apoyándose en los recursos y personas que le rodean, puede superar la situación, alcanzando un desarrollo y crecimiento constatables. (Puig y Rubio, 2015, p. 168)

Siguiendo el hilo de esta esencia innata en el hombre, cabe decir que la resiliencia aporta una nueva concepción en la contemporaneidad, pues dicho fenómeno parte de una perspectiva que se centra en el potencial y la capacidad del ser humano para “enfrentarse y superar las adversidades tomando las riendas de su propia vida” (Puig y Rubio, 2011, p. 29). Por ello, pese a que en un principio las investigaciones se centraron en la infancia, en la actualidad se reconoce el desarrollo de la resiliencia en cualquier etapa vital. Según afirma Ann Masten –profesora del Instituto del Desarrollo Infantil de la Universidad de Minnesota–, el proceso resiliente resulta fundamental para superar la adversidad, prepararse para futuros desafíos o aprender de las experiencias en cualquier momento vital; tal como ha podido comprobarse, a modo de ejemplo, en la Covid-19 y todo lo que esta pandemia provocó.

Asimismo, el desarrollo dinámico –que conlleva la interacción entre factores internos y externos– supone un enfoque *biopsicosocial* que se desenvuelve a lo largo de la existencia de cualquier persona, sea mediante la adaptación individual o a través de intervenciones específicas como la autoeficacia y el apoyo social. En cualquier caso, tal como incide Arranz (2007), la resiliencia no conviene asociarla a la resistencia psicológica o la invulnerabilidad, ya que el término *per se* va asociado, más bien, a una actitud de aprendizaje constante y, por tanto, no es intrínseco en el ser humano.

Por esa razón se reconoce la resiliencia como “the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances”² (Masten, Best y Garmezy, 1990, p. 435); pues esta no solo se manifiesta en situaciones extremas, sino que también puede observarse en entornos cotidianos como el medio social, familiar o escolar. Por ello, aunque la invulnerabilidad es resistente al dolor en cualquier contexto, conviene hacer el pequeño matiz de que la vida (y la educación emocional que esta conlleva) es un aprendizaje persistente.

Considerando que la resiliencia emana, entre otros motivos, de ese constante crecimiento vital, tal como defienden Forés y Grané en *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* (2008), el proceso resiliente –a diferencia de la resistencia psicológica antedicha– no solo implica resistir, sino también consiste en aprender a vivir, sufrir y, a través del conocimiento sobre este sufrimiento, crecer hacia algo *nuevo*. Lo que

² ‘El proceso, la capacidad o el resultado de una adaptación exitosa a pesar de circunstancias desafiantes o amenazantes’.

Spinoza afirma en su *Ética* como “affectus, qui passio est, desinit esse passio simulatque eius claram et distinctam formamus ideam”³ (Spinoza, 1677, 5ª parte).

Nunca es absoluta ni total; es más bien una especie de Guadiana que va y viene en un juego incierto al cual es necesario estar atento. La resiliencia tampoco pregonaba una actitud de resistencia como la invulnerabilidad. La resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir. El discurso de la resiliencia va mucho más allá, pues enfatiza la construcción y la reconstrucción de una persona; tiene más relación con la capacidad proactiva de reescribir el guión biográfico que la actitud pasiva de resistir el impulso de una situación traumática. (Forés y Grané, 2008, p. 34)

Por este motivo, más allá de la prevención de posibles traumas, el desarrollo de una mentalidad resiliente –tal como dirían Brooks y Goldstein (2010)– servirá para todos los aspectos de nuestra vida diaria y, por descontado, académica. Pues la conexión entre resiliencia y educación se ejemplifica, de un modo irrefutable, en el estudio de Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2015), quienes señalan que la resiliencia puede estar asociada a un rendimiento académico positivo y una mayor motivación tanto estudiantil como paternal; tal como se evidencia en el Programa de entrenamiento en resiliencia para cuidadores de personas en situación de dependencia (ERC) –dirigido, en este caso, a padres de niños con Síndrome de Down–.

El efecto positivo de los programas de incremento de la resiliencia en la lucha contra el estrés paterno y materno puede ser explicado porque se trabajan aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que mejoran el proceso de afrontamiento más centrado en las peculiaridades de cada niño con SD, en el entrenamiento y gestión de problemas de conducta específicos y en el fomento de pensamientos y habilidades constructivas en los padres, a través de la puesta en marcha de fuertes redes sociales de apoyo. (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2015, p. 651)

Dicho esto, no cabe duda en que los entornos educativos y familiares desempeñan un papel crucial en la promoción de la resiliencia, generando un ambiente de apoyo y de igualdad de oportunidades para el crecimiento personal de cualquier individuo. En este sentido, los educadores tenemos la responsabilidad de implementar estrategias efectivas que, ligadas a las competencias transversales⁴ y los vectores

³ ‘El sentimiento que se convierte en sufrimiento deja de serlo en cuanto nos formamos una idea clara y precisa de él’.

⁴ Es decir: competencia ciudadana, competencia emprendedora, competencia personal, social y de aprender a aprender y competencia digital.

interdisciplinarios⁵ que nos sugiere la actual LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación), fortalezcan las habilidades de afrontamiento y adaptación de los estudiantes, así como de fomentar un clima escolar inclusivo y de apoyo emocional –tal como se mostrará más adelante–.

No obstante, según exponen Zulay Ortega y Brizeida Mijares en *Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques* (2018), resulta curioso cómo el proceso resiliente sugiere enfoques diversos. Dicho con otras palabras: mientras que la perspectiva anglosajona o norteamericana –representada por Luthar, Cicchetti, Rutter y Masten– destaca la naturaleza dinámica de la resiliencia, la escuela europea de Cyrulnik, Manciaux o Lecomte aborda este fenómeno desde una reconstrucción de la realidad traumática. En cualquier caso, ambas pedagogías enfatizan en la importancia de convertir las experiencias de riesgo en oportunidades de crecimiento y, por ende, promueven la solidaridad comunitaria para enfrentar desafíos. No cabe duda, pues, que la resiliencia se entiende como un proceso adaptable y fortalecedor que, influenciado por factores individuales o culturales, requiere de intervenciones de aula que refuercen tanto recursos individuales como colectivos.

Un hombre que se vuelve consciente de su responsabilidad ante quien lo aguarda con todo su corazón, o ante una obra por terminar, nunca será capaz de tirar su vida por la borda. Conoce el *porqué* de su existencia y podrá soportar casi cualquier *cómo*. (Frankl, 2020, p. 109)

Para concluir este bloque, conviene hacer hincapié en el hecho de que resiliencia y educación deben estar intrínsecamente relacionadas, ya que ambas se centran en un desarrollo integral del ser humano. Por esa razón, el siguiente apartado pretende abordar el fenómeno resiliente desde el contexto educativo, que no solo contribuye a la superación de adversidades, sino que también promueve un rendimiento académico positivo –y, por consiguiente, una mayor motivación estudiantil–. Para ello, es fundamental que los docentes reconozcan el papel crucial que desempeñan en la promoción de la resiliencia entre los estudiantes, implementando estrategias efectivas que fortalezcan tanto sus habilidades académicas como sus habilidades para afrontar desafíos emocionales o sociales. En última instancia, una educación

⁵ Los seis vectores son: 1/ Aprendizaje competencial. 2/ Perspectiva de género. 3/ Universalidad del currículum. 4/ Calidad de la educación de las lenguas. 5/ Ciudadanía democrática y conciencia global. 6/ Bienestar emocional.

centrada en la resiliencia prepara a los estudiantes para el éxito académico o, al menos, para afrontar los desafíos de la vida con confianza y determinación.

1.3 Contexto escolar, educación emocional y resiliencia

Siguiendo el hilo de la introducción, el proceso resiliente y las emociones que este conlleva tienen un impacto profundo en el proceso de aprendizaje de los adolescentes. Como Rafael Bisquerra desglosa en *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (2003), estas (las emociones) actúan como filtros cognitivos que afectan la atención, la memoria y la toma de decisiones de los estudiantes. De hecho, cuando un adolescente se encuentra en un estado emocional positivo, es más receptivo al aprendizaje y, en consecuencia, muestra una mejor capacidad para asimilar y retener información.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social. (Bisquerra, 2003, p. 31)

Sin embargo, algunos sentimientos negativos –como la ansiedad o el miedo– pueden interferir en el aprendizaje de los adolescentes, inhibiendo su capacidad para procesar la información y dificultando su concentración (Eccles y Roeser, 2011). Es crucial, por lo tanto, proporcionar a los estudiantes herramientas para comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva. He ahí la relevancia de la educación emocional en la actual ley educativa que, buscando modernizar el sistema educativo, intenta recuperar la equidad o la capacidad inclusiva del sistema. Personalizando, ante todo, el tratamiento educativo y emocional mediante la integración de saberes académicos o competencias vitales, no en vano el sexto vector que ofrece la LOMLOE es el de bienestar emocional, porque este presenta un marco para el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales como ahora la conciencia y gestión emocionales o la relación social.

Teniendo en cuenta el reconocimiento de dicho vector, resulta indispensable que, en la actualidad, el docente promueva el aprendizaje de reconocer y expresar las emociones de un modo saludable. De esta manera, su inteligencia emocional –es

decir, una (auto)gestión emocional asertiva y madura– y la generación de modelos pedagógicos –como, a modo de ejemplo, el de la casita de Vanistendael cuya explicación se asocia a la próxima cita directa y el esquema que la constituye– no solo fomentará una conducta resiliente en el alumnado, sino que también desarrollará unas habilidades sociales y afectivas para obtener una aceptación fundamental de la persona y, por consiguiente, la capacidad de disfrute en el proceso de aprendizaje. Por ello, la casita de Venistendael, más allá de ser un símbolo arquetípico, es la representación de un recordatorio elocuente y pedagógico que, a partir de lo ordinario y común, expone la esencia del individuo.

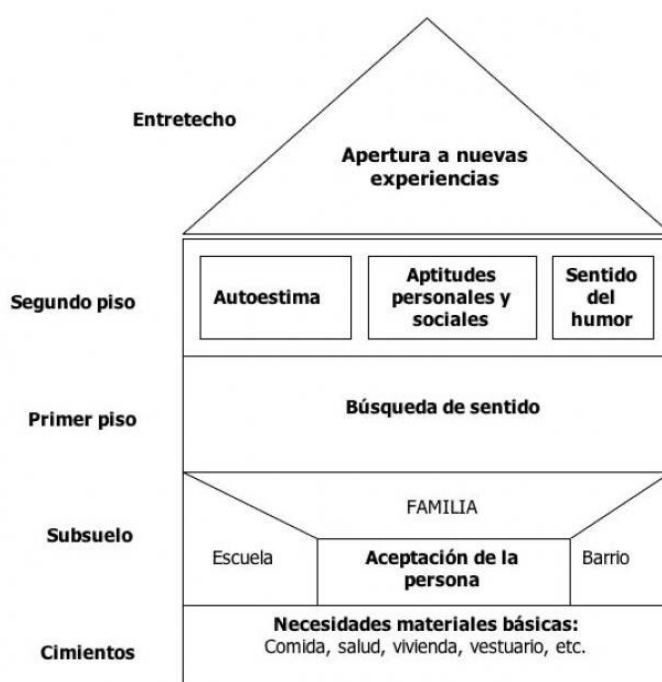


Figura 1
Esquema sobre la casita de la resiliencia de Stefan Venistendael. Extraído de Callabed (2022)

Se trata de una pequeña casa compuesta de varios pisos y habitaciones. Cada parte se refiere a un campo de intervención posible para la construcción o el mantenimiento de la Resiliencia. Los cimientos representan las necesidades materiales básicas, como la comida y los cuidados de salud. La planta baja está formada por los vínculos y las redes sociales. En la primera planta se encuentra la capacidad para buscarle sentido a la vida. En la segunda planta hay varias habitaciones: la autoestima, las aptitudes personales y sociales, y el sentido del humor. En la buhardilla hay una habitación abierta para las nuevas experiencias por descubrir. (Callabed, 14/10/2022, *La Vanguardia*)

De hecho, el informe Delors (1996) ya nos hablaba de los cuatro pilares esenciales para la educación –es decir: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser persona y aprender a convivir– en los que la resiliencia, ciertamente, estaba estrechamente ligada a las competencias emocionales o profesionales que requiere nuestra actualidad. No es casual, pues, que la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner haga una distinción entre la pedagogía intrapersonal e interpersonal; porque la educación, al tener que desarrollar las inteligencias múltiples del ser humano, también relaciona las competencias docentes con la inteligencia emocional: un trípedo que, en definitiva, constituye el sentido de la educación.

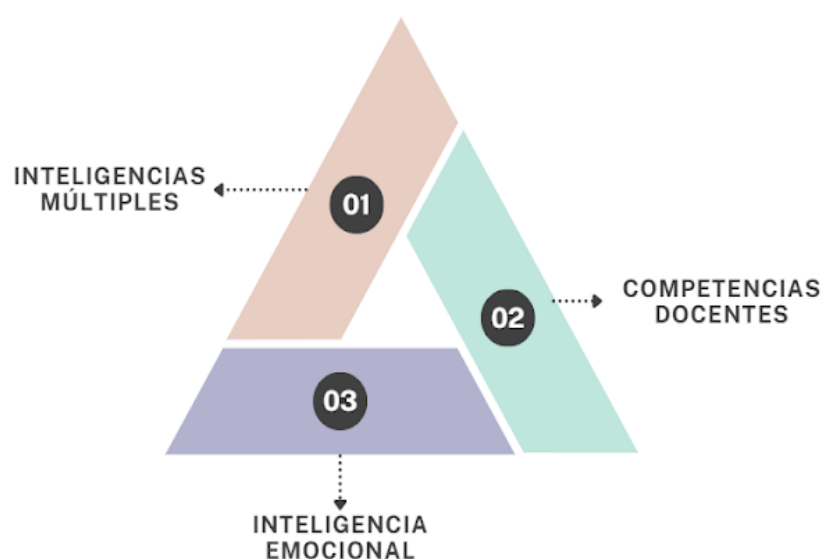


Figura 2
Esquema sobre el rol docente. Elaboración propia.

Inteligencia interpersonal: la que tienen las personas que trabajan en contacto con otras personas como pueden ser los vendedores y vendedoras, políticos y políticas, profesores y profesoras.

Inteligencias intrapersonal: en esta destacan las personas que se conocen bien a sí mismas y que son capaces de aplicar su talento de manera exitosa, la tienen las personas bien equilibradas y que se manejan bien en los diversos planos de la vida. (Carrillo, 2014, p. 81)

Siguiendo el hilo del concepto de competencia docente, conviene hacer alusión a la distinción competencial que, con astucia, desglosaron las profesoras Signes y Vázquez en *Fundamentos para una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula* (2021). Dentro del marco educativo, establecieron cuatro vértices que constituyen el rol docente:

competencias personales, competencias emocionales, competencias profesionales y competencias sociales. Aspectos personales que, en definitiva, abarcan “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 63).

Nuestra aportación busca integrar en los programas de formación inicial de estudiantes de magisterio la adquisición y desarrollo de las competencias personales, profesionales y sociales, en equilibrio con un reconocimiento de las propias emociones y su autogestión. Esta integración en lo profesional favorecerá comportamientos de buen trato hacia los alumnos, propios de un buen hacer fundamentado en el “ser” y así generar aulas escolares en las que se respeta, aprecia, confía, acompaña el desarrollo de los alumnos y alumnas. La confluencia de todo ello favorecerá, siempre de manera organizada, transversal y consciente, ir construyendo en el alumnado los pilares de una gran construcción: la capacidad de ser resilientes. (Signes y Vázquez, 2021, p. 177)

No obstante, dejando de lado la social o emocional –que ya se desarrollan *de facto* a lo largo de todo este bloque–, quisiera hacer un pequeño matiz para acabar de desglosar el *sentido* de la competencia personal y profesional. Porque, mientras que las personales son aquellas habilidades que, tanto en la educación básica como en la formación de docentes, involucran conocimiento, capacidad, habilidad o actitud para llevar a cabo diversas acciones necesarias con eficacia, sentido crítico y calidad. La profesional se relaciona, más bien, con “el *saber* y el *saber hacer* necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 64). Dicho con otras palabras: un buen hacer que, correlacionado con el oficio del artesano, busca transformar el conocimiento docente en acción educativa; tal y como mencionan Signes y Vázquez, siguiendo las palabras de Punset, Bisquerra y Gea (2017).

Sin embargo, todas estas competencias se apoyan en el desarrollo de unas competencias emocionales que las canalicen de manera adecuada. Pero ¿qué es la emoción? La emoción es la respuesta de nuestro organismo a un acontecimiento y esta respuesta, es la que nos permite pasar a la acción. (Punset, Bisquerra y Gea, 2017, citado por Signes y Vázquez, 2021)

En este sentido, es fundamental comprender que la gestión adecuada de las emociones constituye un pilar esencial para el desarrollo integral del ser humano. Pues las competencias emocionales no solo facilitan el manejo efectivo de situaciones cotidianas, sino que también potencian otras habilidades como la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la capacidad de adaptación. De este

modo, el vínculo afectivo no debe ser visto como un fenómeno aislado, sino como un componente intrínseco en nuestra conducta emocional. De ahí que, para Signes y Vázquez, “emoción y acción son, por lo tanto, elementos inseparables y a la vez imprescindibles, intrincados el uno en el otro” (2021, p. 176). Es decir: una relación simbiótica que resalta la necesidad de integrar la educación emocional en los currículos educativos, formando individuos capaces de enfrentar los desafíos de un modo holístico y equilibrado.

Tras haber hecho alusión a las competencias docentes que, conceptualmente, dejan un vacío emocional (sugerido por la cita antedicha), conviene hacer alusión al concepto de *engagement*⁶ o vinculación psicológica como elemento crucial para sobreponer el complejo de vacuidad y, por consiguiente, lograr un éxito académico. Es decir: lo que partiendo del modelo pedagógico de la casita de Vanistendael se llamaría un “llegar al ático” donde el discípulo abarque aquellos aspectos emocionales, conductuales y cognitivos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, no cabe duda en que la autoconciencia también se posiciona como una facultad fundamental para el individuo, ya que le permite conocerse a sí mismo y gestionar sus emociones de manera efectiva; tal como sugiere García Cuadrado. Esta autoconciencia, además de propiciar una sana autoestima, facilita el reconocimiento de una intimidad que, en conexión con la afectividad o la autogestión, contribuye a la construcción de procesos resilientes. El diálogo se erige, pues, como una herramienta esencial para comunicar la intimidad, promover la positividad y el propósito vital en el día a día del contexto escolar.

Fruto también de este autoconocimiento que es en sí misma la autoconciencia, será el reconocimiento de su intimidad, como aquello más propio de sí. Como aquello a lo que solo se da acceso a las personas elegidas para ello, por cuanto lo íntimo supone una aproximación a los miedos, los deseos, las frustraciones, las alegrías y en definitiva todo cuanto forma parte de los sentimientos más profundos. La intimidad se entreteje con la afectividad y la autogestión para dar respuesta desde miradas y procesos resilientes. (Signes y Vázquez, 2021, p. 168)

Partiendo de la defensa de Noemí Ezequiel a lo largo de su proyecto final del Postgrado en Educación Bienestar y Emocional por la Universidad de Barcelona

⁶ Concepto introducido por S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.) en *Handbook of research on student engagement* (2012).

(2013), la autoconciencia, afectividad y autogestión antedichas deben emerger, por excelencia, en el plan de acción tutorial, que es un espacio idóneo para ofrecer estas herramientas competenciales a los estudiantes. Aunque no se disponga de un espacio propio (ya que, en principio, debería impregnarse de manera interdisciplinaria), a través de sesiones de tutoría centradas en la educación emocional o la resiliencia, los adolescentes podrían explorar sus emociones, mejorar sus habilidades de comunicación y aprender estrategias para gestionar su estrés o ansiedad ante la adversidad.

Además, en lo que refiere a las necesidades del siglo XXI, la educación no solo está para responder necesidades, sino también para ofrecer herramientas; dicho de otra manera: el docente (no solo el tutor) debe ser generador de aprendizaje y, a su vez, es un modelo de gestión emocional. Por ello, siguiendo el planteamiento sobre el equipo docente (Fizzotti, 1998) y la importancia de la empatía en el profesorado (Sanz, 2016), conviene hacer alusión al órgano de sentido que va en el *ADN* del docente del siglo XXI: ser capaz de desarrollar y establecer un vínculo afectivo que permita comprender la situación, mantener la esperanza, valorar las posibilidades o las capacidades positivas de sus alumnos mediante conexiones afectivas gratificantes, funciones ejecutivas, centro de control interno, autoestima, pensamiento positivo y motivos para vivir (Signes y Vázquez, 2021).

Es por este motivo que la emoción no puede desconectarse de la cognición; porque la educación vigente debe emanar, sí o sí, de una pedagogía sólida: no solo como traspaso del conocimiento, sino como desarrollo integral de la persona. Entonces, conviene abandonar el paradigma antiguo, en el que solo se considera la cognición como única funcionalidad pedagógica, para poder enfocar integralmente los aspectos cognitivos de los estudiantes a través de las emociones. A partir de este punto, no podemos obviar, pues, la coexistencia de ambos elementos funcionalmente pedagógicos: el entorno docente y el familiar –en este caso, más informal que el anterior–. De hecho, según demuestran Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta en *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future* (2015), los estudiantes que participan en programas de educación emocional muestran una mejora en sus habilidades de aprendizaje, una mayor motivación y participación en clase, y un mejor rendimiento en las pruebas estandarizadas.

Entonces, no hay duda de que las emociones, siendo ante todo fuente de motivación, están al servicio del aprendizaje; porque nuestra base biológica contempla una base emocional –entendida como miembro del equipaje biogenético– que, a través de la amígdala, psicomatiza todo nuestro cuerpo. Así pues, debemos ser educados para (re)conocer nuestras emociones, desarrollarlas y, aprendiendo a escucharlas, darles un servicio que puedan evadir la impulsividad. Porque, cuando se trabajan y desarrollan las habilidades o competencias socioemocionales, se contribuye, sin lugar a duda, al rendimiento académico y los resultados pertinentes.

Teniendo en cuenta que para llevar a cabo una actividad laboral las competencias funcionales no solo deben ser conocimientos sino también procedimientos que conduzcan hacia un *saber y saber hacer*, el doctor Bisquerra (2019) visibilizó la relevancia de las competencias emocionales y socioemocionales –es decir: las capacidades que buscan comprender, expresar y gestionar las emociones en contextos profesionales– como, a modo de ejemplo, tomar conciencia del mismo mundo emocional (y también el de los demás), conocer la causa y las consecuencias de las emociones, comprender el lenguaje que aportamos para identificarlas, gestionar las emociones negativas y potenciar las positivas (ya que conviene vivir toda clase de sentimientos), no generar independencia emocional (teniendo, en consecuencia, los propios recursos a través de un trabajo intrapersonal) o poder valerse de uno mismo para adquirir las competencias sociales ante dichas. Dicho con otras palabras, lo que se ha sintetizado como los «cuatro dominios»: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002, pp. 72-73).

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. <p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. 	<p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. <p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Tabla 1
Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, pp. 72-73).
Citado en Bisquerra y Pérez Escoda en Las competencias emocionales (2007).

No hace falta decir que esto fomenta el compromiso social, la empatía o la búsqueda del mismo bienestar subjetivo: pilares que desencadenan, ante todo, recursos para que la persona encuentre un sentido a todo aquello que hace, piensa, siente o desea propiamente. Las competencias emocionales, pues, son la clave para que la persona pueda desarrollarse como persona; no solo en la adolescencia (que, posiblemente, es la etapa que más la requiere), sino también en toda la vida. Porque, siendo un proceso educativo continuo y permanente, la educación emocional no se desarrolla genéticamente: la hemos de ejercitar. Por tanto, el papel del docente es transmitir constantemente un liderazgo emocional e impregnar este tipo de prácticas en el aprendizaje, tanto vital como educativo, en cualquier edad.

Dicho esto, llegamos a la conclusión de que el objetivo final del aprendizaje emocional en la adolescencia debe ser, ante todo, la adquisición de herramientas para canalizar las emociones, todo ejercitando una introspección ante situaciones de comunicación adversas, que lleguen a la confianza, sin estrés. Entonces, conviene despertar los talentos (propios y de los alumnos) para mejorar el bienestar emocional en la sociedad contemporánea; reduciendo los niveles de ansiedad o depresión y mejorando la autoestima y las relaciones interpersonales. Por ello, necesitamos docentes que, en definitiva, reconozcan a la persona que tienen delante y fomenten la esperanza, el optimismo, la cultura de bienestar, el desarrollo de la empatía o la compasión. Dicho de otra manera: la actualidad requiere de una educación que refleje todo aquello, visible e invisible, que nos rodea.

1.4 Literatura como herramienta pedagógica para abordar la resiliencia mediante la catarsis

En lo que refiere al campo del análisis literario, todavía no hay una cantidad de trabajos teóricos lo suficientemente amplios como para abordar de manera sistemática el enfoque de la resiliencia desde una perspectiva literaria. No obstante, es importante destacar la significativa contribución de Angelo Gianfrancesco con su obra *¿Una literatura de la resiliencia? Intento de definición* (2003). Trabajo que, más allá de ser considerado por el gran esfuerzo ante la ausencia de bagaje teórico (propio del análisis literario) por parte del psiquiatra italiano, propone un enfoque temático que relaciona con perspicacia la literatura de la resiliencia con el “tema clásico de la infancia herida” (Gianfrancesco, 2010, p. 28).

Estableciendo un cierto símil entre la adolescencia y la literatura, resulta interesante cómo cualquier personaje ficcional también debe atravesar por pruebas difíciles para que, recibiendo “cosas, personas y valores que amar” (Gianfrancesco, 2010, p. 31) – tal vez con la ayuda de madrinas o hadas buenas, como diría Gianfrancesco–, pueda volver a casa, redescubrir su origen o encontrar el sentido de su vida; es decir: el reencuentro con “la identidad hallada y la individualidad lograda” (Ibidem, 2010, p. 32). He aquí que el vínculo afectivo, a menudo representado por la imagen de la familia, juega un papel indispensable en el carácter resiliente del protagonista.

En la primera etapa de un niño herido se ven las siguientes modalidades:

- a) la muerte parental (de la madre, del padre o de los dos)
- b) la privación del amor cuando los padres viven, que para el niño equivale a una situación de orfandad [...]
- c) la miseria económica: debida a las coyunturas y amplificada por la muerte, sus consecuencias son abandono, la entrega a una institución o la venta del niño. El hambre hace que para sus allegados sea culpable de existir: es una boca más que alimentar y su nacimiento y su supervivencia se convierten en una catástrofe para todos. (Gianfrancesco, 2010, p. 29)

Inciendiando en la reinterpretación de las figuras literarias de las madrinas o hadas buenas (o incluso la del escudero, en lo que refiere a los relatos caballerescos), cabe decir que dichos elementos no solo figuran como un mero apoyo simbólico-afectivo en el personaje, sino que también representan la alegoría de una esperanza y apoyo inesperados dentro de la acción literaria. Por ello, es importante que se conciba la literatura como una expresión de los factores externos –mencionados en el primer

bloque, en lo referente al apoyo social– que, configurando un camino vital, guía al individuo hacia la redención y la reconexión consigo mismo.

¡Pobre de aquel que no encontró a la persona cuyo recuerdo le infundía valor en el campo! ¡Desdichado quien descubrió una realidad totalmente distinta a la añorada en los años de cautiverio! Quizá subió en un tranvía y se dirigió a la casa de sus recuerdos, llamó al timbre, como había soñado tantas veces en el *Lager*, pero no halló a la persona que debía abrirle, no estaba allí, nunca volvería. (Frankl, 2020, pp. 121-122)

Dicho esto, después de atravesar el laberinto de la adversidad, el retorno a casa no solo simboliza el reencuentro con la familia, sino también puede representar la culminación de un viaje de autodescubrimiento y fortalecimiento interior. Es en este regreso donde Frankl, a modo de ejemplo, encuentra no solo su identidad, sino también la valentía para abrazar su individualidad, transformando así el dolor en un relato de resiliencia y esperanza. Entonces, dejando en segundo término ciertas cuestiones trágicas que acompañan al protagonista, su agnición –es decir, la ἀναγνώρισις– o el error que este sufre –entendido como ἀμαρτία–, resulta inevitable hacer hincapié en el fenómeno literario que, traspasando la unidad, la magnitud y la coherencia de la acción, logra purgar las afecciones de la *shoah*: la catarsis (García Yebra, 1974, p. 379).

Más allá de los problemas terminológicos –tan indescifrables como fundamentales– que sugiere el término κάθαρσις, considerado el hecho de que desconocemos qué sentían los atenienses del siglo IV o III aC al ver, por ejemplo, *Edipo rey*, conviene interrelacionar el estudio de Gianfrancesco con el de Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1976), pues también describe unas “fuertes reacciones intelectuales y emocionales” (Bettelheim, 1977, p. 47) que permiten aproximarnos *grosso modo* a lo que sería esta experiencia catártica. Una reacción que Frankl asociaría en su logoterapia con la fuerza interior.

Después de describir la psicología del prisionero del campo de concentración, hemos de reconocer que salir de aquel mundo ignominioso y volver al calor del hogar producía una maravillosa sensación de fortaleza interior. Tras haber soportado increíbles sufrimientos, ya no había nada que temer, excepto a Dios. (Frankl, 2020, p. 122)

No en vano tanto la conmoción –entendida como catarsis tras la liberación– como la resiliencia que sugiere la lectura de *El hombre en busca de sentido* (1946) pueden ser fenómenos activos que, dando una vuelta de tuerca a la clave interpretativa sobre

la literatura, generan un (re)equilibrio en los estudiantes de secundaria, “desde el desconocimiento al conocimiento, desde la turbación al orden y al equilibrio” (Marechal, 1998, p. 375). Por ello, no cabe duda de que este proceso, que evapora ciertas tensiones internas –mediante risas o llantos; sin llegar a ciertos extremos–, logra exorcizar un equilibrio emocional y un orden moral. Así pues, pese a que filósofos como Platón discrepan con dicho planteamiento –ya que consideran la reacción resiliente como una respuesta ajena al sujeto y que, en todo caso, lo debilita en todos sus aspectos–, siendo un retorno del alma, la catarsis que transmite Frankl al final de su obra puede distinguirse desde dos perspectivas interpretativas: la moral –provocando una curación de los sufrimientos tras el holocausto– y la metafísica –causando el reposo del alma después de haber cumplido una experiencia de esclavitud– (Marechal, 1998).

La literatura proporciona placer e instruye. Más adelante en la *Poética*, la *catarsis* misma, purificación o depuración de las pasiones mediante la representación, tiene como resultado una mejoría de la vida tanto privada como pública. La literatura –no justificaré aquí el anacronismo que consiste en traducir *poiesis* o *mimesis* por «literatura»–detenta un poder moral. (Compagnon, 2008, p. 35)

A pesar de que no todas las obras logren provocar esta reacción –puesto que no siempre siguen las normas aristotélicas, que forman parte de un *lóγος* profundo–, Bettelheim muestra cómo tanto el psicoanálisis como la comprensión madura de los textos pueden llegar a detectar hasta “lo que hasta entonces habían sido ansiedades infantiles, conservadas en el inconsciente” (Bettelheim, 1977, p. 47). Por ello, dentro del marco autobiográfico sobre el que se cimienta la obra de Frankl, el vínculo afectivo supone un punto de unión, ya que en lo literario –siempre y cuando sea intrínsecamente educativo (*μάθησις*) y moral– hay un proceso resiliente que se inicia emocionalmente y que, según Platón, culmina en un ejercicio racional: comprender la estructura y reflexionar sobre su explicación, creando un pensamiento literario coherente. Por ese motivo, siendo la emotividad un estímulo, la significación radica, ante todo, en la reflexión pedagógica de cada lector.

La logoterapia fundamenta su técnica denominada «intención paradójica» en un doble principio: por un lado, el miedo provoca precisamente aquello que se teme; por otro, la hiperintención impide la realización del efecto que se desea. Con la intención paradójica se invita al paciente fóbico a realizar precisamente lo que se teme, al menos por un momento o por una vez. (Frankl, 2020, p. 150)

Entonces, no parece extraño que tanto de la catarsis como de la logoterapia afloren problemas emocionales y de identidad porque, aunque no nos ocurra lo mismo que al personaje, *El hombre en busca de sentido* (1946) produce comprensión y empatía en cualquier lector. De ahí que, a excepción de la fábula que permite abstraerse frente a la historia, la literatura se considera un proceso para llegar al trauma en el cual se activa un mecanismo, no lineal ni claro, para obtener el reconocimiento que sana y ayuda a entendernos. Por tanto, la catarsis, siendo una herramienta pedagógica, puede “entrar en la propia conciencia y ser accesible a la elaboración consciente” (Bettelheim, 1977, p. 47) de nuestro proceso resiliente.

Después de escuchar el mito de Edipo, la conclusión que saca la mente del niño no puede ser otra que la de que estas cosas horribles —la muerte de un progenitor y la propia mutilación— le sucederán también a él. A esta edad, desde los cuatro años hasta la pubertad, lo que más necesita el niño es que se le proporcionen imágenes simbólicas que le aseguren la existencia de una solución satisfactoria a sus problemas edípicos —aunque le resulte difícil creerlo— si se va saliendo poco a poco de ellos. Pero la seguridad de obtener un resultado feliz debe venir antes, pues sólo entonces reunirá el niño el valor necesario para manejar y superar el conflicto edípico. (Bettelheim, 1977, p. 48)

Dicho esto, Bettelheim demuestra cómo el vaciarse del exceso de emociones, a través de una actitud ética y formadora, puede abrir caminos a una experimentación psicológica —es decir, descifrar la refracción de las adversidades o traumas constitutivos de nuestra vida— que reside, a su vez, en la comprensión literaria del estudiante de secundaria: un observador que puede llegar a estar “profunda y emocionalmente conmovido por el mito, y al mismo tiempo intensamente motivado, desde el punto de vista intelectual, para comprenderlo” (Bettelheim, 1977, p. 47).

Sin embargo, esta comprensión y reflexión sobre el mito y su catarsis, que desarrolla el psicoanalista austríaco, a veces, requiere de un proceso y —tal como se afirma en *Seis propuestas para el próximo milenio* (1988)— “no hay que andar con prisa; es mejor dejar que se depositen en la memoria, detenerse a meditar en cada detalle, razonar sobre lo que nos dicen sin salir de su lenguaje de imágenes” (Calvino, 1989, p. 24). Porque, dejando de lado “una alegoría de la relación del poeta con el mundo” (Calvino, 1989, p. 24), al igual que Perseo no contempla los ojos de la Gorgona —según ejemplifica Calvino en su texto—, el adulto tampoco debe mirar *a priori*, de hito en hito, su sufrimiento.

Por otro lado, para obtener una comprensión madura –tan emotiva como moral– del texto literario, resulta interesante analizar cómo tanto el receptor contemporáneo como el griego –que, según afirmaba Lessing (1990), sentía, temía y exteriorizaba los dolores o penas sin avergonzarse de ninguna de sus debilidades– dependen del factor verosímil y, sobre todo, pretérito –es decir, la exposición de sucesos que ocurrieron en épocas muy lejanas– para generar unos deseos edípicos –exaltaciones condenadas, por cierto, desde Platón en la *República* (370 aC)– que despiertan viejas ansiedades en el marco de una felicidad antropológicamente *light*.

Traducido a términos de conducta humana, cuanto más segura se siente una persona en el mundo, tanto menos necesitará apoyarse en proyecciones «infantiles» — explicaciones míticas o soluciones de cuentos de hadas para los eternos problemas vitales— y más podrá buscar explicaciones racionales. Cuanto más seguro de sí mismo se siente un hombre, tanto menos le cuesta aceptar una explicación que afirme que su mundo tiene muy poca importancia en el cosmos. No obstante, una vez se siente realmente importante en su entorno humano, poco le preocupa ya el papel que su planeta puede desempeñar dentro del universo. Por otra parte, cuanto más inseguro se siente uno de sí mismo y de su lugar en el mundo inmediato, tanto más se retrae, a causa del temor, o se dirige hacia el exterior para conquistar el espacio. Es exactamente lo contrario de explorar sin una seguridad que libere nuestra curiosidad. (Bettelheim, 1977, p. 64)

Además, a diferencia de la fábula, la tragedia (y el mito que esta presenta) no tiene un carácter de admonición, ya que su trama –la hamartia y anagnórisis, principalmente– y la catarsis final “no puede experimentarse nunca como un aviso” (Bettelheim, 1977, p. 48), sino como una revelación. De ahí que, estableciendo una interrelación con el fin último de la resiliencia, también James Joyce instituye el término de *epifanía*: una denominación que, más allá de tratarse de un descubrimiento o cambio de fortuna en el personaje, incide en la iluminación que experimenta el espectador (e, incluso, el lector) al captar una realidad externa o superior. Una reacción que, en definitiva, se introduce en lo más profundo del receptor –causando una mejoría de vida tanto privada como pública, llevándonos a la presencia del acto simbólico (Aristóteles, 1982)– para que, tal y como expone Anne Carson en *Grief lessons: Four plays by Euripides* (2008), “may cleanse you of your darkness”⁷ (Carson, 2008, prefacio).

El ser humano no es un objeto más entre otros; las cosas se determinan unas a otras, pero el *hombre*, en última instancia, es su propio determinante. Lo

⁷ ‘Puede limpiarte de tu oscuridad’.

que alcance a ser –considerando las limitaciones de su capacidad y su entorno– tiene que construirlo él mismo. En los campos de concentración, en aquel laboratorio vivo, en aquel banco de pruebas, observamos y fuimos testigos de la actitud de nuestros compañeros: mientras unos se comportaron como cerdos, otros lo hicieron como santos. El hombre goza de ambas potencialidades. De sus decisiones, y no tanto de las condiciones, depende cuál de las dos sale a la luz. (Frankl, 2020, p. 160)

No resulta extraño, pues, que la trama literaria nazca (en gran parte) a partir de la figura del héroe –Viktor Frankl, en este caso– y sus vivencias porque, mediante una *psique* tan carnal como divina, logramos volcarnos de lleno en el mensaje de la obra. Sin embargo, cabe decir que poner en práctica la validez de la experiencia catártica sobre la que habla Bettelheim en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1976) es todo un reto en nuestros días porque, ante el acceso inexorable de medios y datos digitales, la literatura y su efecto revelador han sido reprobados por la idea hermética del no-ser o la artificialidad del *yo*. Aunque este planteamiento resulte paradójico o distópico –tampoco sin negar la vigencia y la necesidad del horror o los dramas para llorar a llanto vivo o recuperar el equilibrio a través de la conmoción–, la sobreinformación eclipsa la realidad, la presencia y el acceso a la purificación en la sociedad contemporánea; tal y como, en cierto modo, también desarrolla Byul-Chung Han en *No-cosas* (2021).

Sin ir más lejos, esta saturación podría palpase en el auge de Netflix donde el abuso catártico provoca la desvirtuación del proceso purificativo y de espera. Es decir, mientras que los atenienses toleraban la ironía creciente, las intervenciones del coro o las disuasiones para prolongar la acción dramática –y, al fin, llegar al estado purgativo deseado–, las plataformas digitales eliden ese proceso introspectivo en sus series. Porque, programadas en la cultura de la inmediatez, más allá de provocar una constante disconformidad, estas ofrecen al consumidor un acceso (casi sistemático) a visualizaciones de próximos episodios en los que –incluso, a veces, pagando– el espectador intenta saciar su vacío en balde.

Dicho esto, después de desglosar la repercusión literaria y psicoanalítica que sugiere la catarsis a partir del texto de Bettelheim, podemos llegar a la conclusión que el *sentido* de este proceso purificativo, repleto de tensiones y descarga de emociones, por muy complejo que sea de analizar a lo largo de la historia de la literatura, ha quedado diluido en nuestra actualidad. Conducidos hacia el sistema algorítmico y preselectivo hacia el que nos empuja la era digital, nuestra capacidad de conmoción

y vaciamiento –ante la literatura, en este caso– no solo se ha artificializado, sino que también ha limitado nuestro acceso al umbral de la perturbación. De ahí que hoy, más que nunca, se haga viva la reflexión de Francis Bacon sobre la necesidad de salvaguardar el pensamiento literario del que nace la catarsis y su fin constructivo.

La lectura hace a un hombre completo, la conversación hace a un hombre alerta, y la escritura hace a un hombre cabal. Por eso, si un hombre escribe poco, debe tener una buena memoria; si habla poco, debe tener una mente alerta; y si lee poco, debe tener mucha astucia para aparentar saber lo que no sabe. (Bacon, 1985, p. 36)

1.5 Dimensiones espirituales y resiliencia

Reanudando el hilo conductor sobre el *sentido* del sufrimiento, aunque en la actualidad posee un significado más difuso –de pérdida o dolor, más bien–, quisiera detenerme en el término «sacrificio»; pues no en vano este proviene de los verbos latinos *sacer* y *facere* –traduciéndose, de este modo, como ‘hacer (algo) sagrado’–. Así pues, la etimología lo asocia al intento de compensar cualquier expiación u homenaje que, en el caso de la mitología griega –tal como ocurre con Ifigenia o Alceste; de cuyos argumentos dimanar, años más tarde, tragedias euripidianas–, será Dios quien, mediante una dinámica de ordenanza, prueba y comprobación, determine la validez de una ofrenda. Dicho esto, no cabe duda de que la representación de cualquier holocausto puede causar un retroceso social y cultural en la recepción contemporánea; y, más aún, si se consideran los tremendos genocidios de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, conviene considerar el giro copernicano que establece Frankl en su obra; pues el austríaco, habiendo sido prisionero en un campo de concentración, considera que el ser humano es, ante todo, “el ser que siempre *decide* lo que es. Es quien ha inventado las cámaras de gas, pero también el que ha entrado en ellas con paso firme, musitando una oración” (Frankl, 2020, p. 115).

Por ello, Tomás Morales asocia en *Hora de los laicos* (2003) el proceso educativo como una enseñanza a pensar hondo, querer con eficacia y amar con intensidad. Porque, pese al gran sufrimiento que a veces supone el existir, argumenta su razón de *ser* a través de las facultades propias del ser humano –es decir: razón, voluntad y afectividad– que fundamentan, precisamente, el proceso resiliente. De este modo, la integración de dichas dimensiones espirituales podría presentarse como esencial a lo largo del proceso superviviente, tal como vemos en *El hombre en busca de sentido*

(1946), en el que el ser humano es capaz de afrontar adversidades alcanzando, a su vez, una victoria significativa.

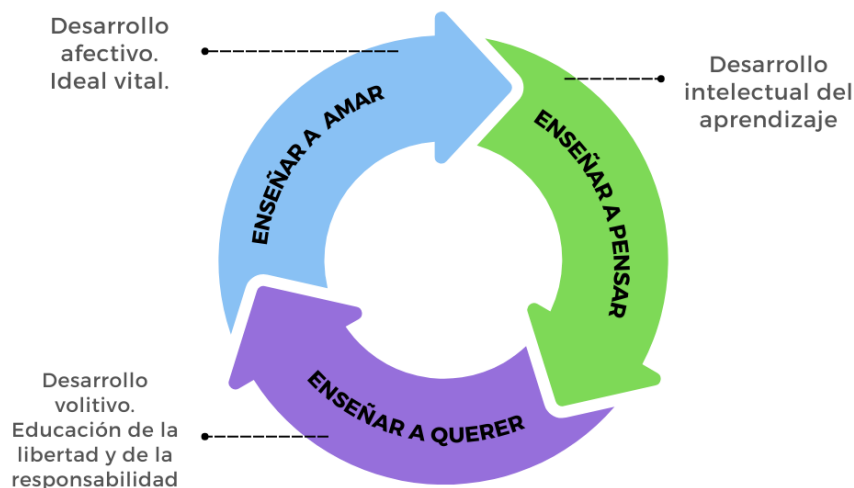


Figura 3
Dimensiones de la educación para el sentido de la vida. Elaboración propia adaptada de Risco (2009).

De ahí que, aunque la obra citada en el anterior párrafo parte de una realidad de la *shoah* que no se puede extrapolar *stricto sensu* en la actualidad, resulta interesante cómo el narrador intradiegético –en esta situación, el mismo Viktor Frankl– introduce el mundo íntimo que amagan los campos de concentración a través de reflexiones y descripciones escalofriantes; pero, al mismo tiempo, permite ciertas ‘lagunas literarias’ para que el lector, siendo otro narrador extradiegético, logre conducir el relato a su propia existencia y, de este modo, pueda realizar una lectura implícita – es decir, precisando la unidad literaria en un plano histórico– y real –en lo que refiere a un marco de contextos actualizados o interpretaciones personales– para ser directamente apelado en su experiencia.

Enseñar a pensar con profundidad, orden y nitidez [...]. Enseñar a pensar no es limitarse a transmitir conocimientos. Es estimular al alumno a descubrir la verdad por sí mismo, encauzándole para que no se despiste. Es obligarle al esfuerzo para que experimente la alegría íntima de encontrar la verdad. Hay que hacerle sentir un gozo parecido al que experimenta el astrónomo cuando descubre una estrella después de años de laboriosa y tenaz observación. (Morales, 2003, p. 275)

Por ello, no debe resultar paradójico que, pese al dolor padecido, la cima del proceso resiliente (de Frankl, en este caso) pueda relacionarse a través de conceptos espirituales como la *esperanza humana* o la *consecución de la felicidad*; porque, tal como reconocen Forés y Grané (2008), “los principales factores y ejes que favorecen la resiliencia son los mismos que favorecen la felicidad” (2008, p. 27). De ahí que el sentido existencial que recobra la novela de Frankl, en medio de un marco hostil, más allá de integrar todas las cuatro virtudes cardinales de la antigüedad –es decir: fortaleza, justicia, templanza y prudencia–, presenta un desarrollo de las tres virtudes teologales, en grado superlativo: fe, esperanza y caridad.

Al considerar el ser humano en su integralidad, dotado de un cuerpo físico animal y unas capacidades propiamente humanas pertenecientes a la esfera espiritual (inteligencia, voluntad y afectividad), con libertad y conciencia, se impone la evidencia de una inquietud profunda inscrita en lo más íntimo del ser personal. Esta inquietud adquiere como forma el deseo de autenticidad y plenitud, en definitiva, el deseo profundo de felicidad que es lo que constituye en cierta manera la aventura humana. (Moreno, 2021, p. 122)

Estas tres virtudes antedichas constituyen, sin duda alguna, una capacidad y fuente de energía que ayudan al ser humano a poder comprender su *kenosis* personal. Porque, tal como ocurre con el Quijote –que tiene conciencia de ser el *nuevo caballero* que ha venido al mundo para resucitar el ejercicio olvidado de la caballería errante–, el alumno resiliente también es aquel que, como diría Frankl, “se vuelve consciente de su responsabilidad ante quien lo aguarda con todo su corazón [...] conoce el *porqué* de su existencia y podrá soportar casi cualquier *cómo*” (Frankl, 2020, p. 109).

Quienes conocen la estrecha relación entre el estado de ánimo de una persona –su valor y su esperanza, o la falta de ambos– y la capacidad de su sistema inmunológico comprenderán que la pérdida repentina de esperanza puede desencadenar un desenlace mortal. (Frankl, 2020, p. 105)

He ahí que el *quid* de la obra de Frankl nazca, precisamente, del contenido de su discurso, ya que este abre un tema que hoy en día sigue enmarcando, direccionando y ofreciendo múltiples interpretaciones en el aprendizaje vital de los adolescentes (y no tan adolescentes): el *sentido* de la vida y del sufrimiento. Considerando, pues, la clasificación de Signes y Vázquez (2021) en la que afectividad, autogestión, autorresponsabilidad, autoestima, positividad y propósito vital son los fundamentos antropológicos para la resiliencia, no cabe duda en que el punto vértice en la educación emerge, precisamente, del vínculo afectivo, existencial y espiritual –es

decir, la razón, la voluntad y la afectividad mencionadas anteriormente—. Una dimensión que, sobredimensionada en *El hombre en busca de sentido* (1946) mediante el contexto de la Segunda Guerra Mundial, pone su mirar en la Ψυχή ‘alma’ y el πάθος ‘sentimiento’ del ser humano.

El amor es la única vía para llegar a lo más profundo de la personalidad de un hombre. Nadie conoce la esencia de otro ser humano si no lo ama. Por el acto espiritual del amor se contemplan los rasgos esenciales de la persona amada; incluso su potencialidad, lo que aún no ha sido revelado. Aún más: mediante el amor, la persona que ama capacita al amado a actualizar sus posibilidades ocultas. El amor consigue que el otro realice su potencialidad personal. (Frankl, 2020, p. 139)

Así pues, todos estos conceptos mencionados a lo largo del presente apartado podrían asociarse, con conocimiento de causa, con la idea de *sublimidad* que plantea Joseph Addison en *Los placeres de la imaginación* (1712). Puesto que la dimensión de terror o dolor (y, a su vez, caridad) que ofrece la descripción de Auswitch no es aceptable, ni mucho menos soportable, en nuestra vida. Sin embargo, esta calidad artística, que Edmund Burke también articulará en la teoría de la literatura, no resulta ser una invención absoluta, ya que proviene parcialmente del elemento aristotélico de la catarsis: el equilibrio espiritual que produce un placer inaudito elevado al contemplar, desde un plano (auto)literario, el sufrimiento de los inocentes, en este caso.

Las dos pasiones dominantes, que la poesía seria se esfuerza a excitar en nosotros son el terror y la compasión [...]. No es extraño que nos deleiten las pasiones capaces de producir la esperanza, la alegría, la admiración, el amor y otras semejantes; porque jamás se excitan éstas [en la mente] sin que vayan acompañadas de un placer interno. Pero ¿cómo es que nos deleitan el terror y el abatimiento, cuando el sentirlos y aún el temerlos nos incomoda tanto como en otras ocasiones?

Si consideramos la naturaleza de este placer, hallaremos que no nace tanto de la descripción de lo terrible, como de la reflexión que hacemos sobre nosotros mismos al tiempo de leerla. Mirando objetos [odiosos] de esta clase nos complace no poco la consideración de que no estamos á peligro de ellos. (Addison, 1991, cap. VIII, p. 187)

Además, aunque para San Agustín “la palabra «sacrificio» no trasciende con el pensamiento más allá del que suele hacerse de víctimas de animales o de frutos de la tierra” (1969, cap. V), cabe decir que la *sublimidad* del holocausto judío nace, en cierto modo, por sus (re)acciones inauditas, según se refleja en nuestro objeto de estudio. Porque, mientras que los héroes épicos llevan a cabo hazañas tomando por

bandera la justicia, la elevada serenidad o la libertad de espíritu que demuestra Frankl en su obra resiliente “es la disposición de ánimo en que ha de dejarnos la auténtica obra de arte, y no existe otra prueba del valor estético más segura que ésta” (Schiller, 1990, p. 297).

Si todo lo que importara es saber qué pasó, un simple bosquejo de los eventos sería suficiente. Pero cuando los autores bíblicos comienzan a reproducir expresiones y a componer escenas dramáticas, están dejando en claro que quieren que nos figuremos cómo pasaron las cosas. El impulso literario es a “mostrar” antes que a “decir”; es un impulso a recrear un incidente de tal manera que podamos experimentarlo junto con los personajes que la vivieron. (Ryken, 1992, p. 45)

San Agustín ya nos advertía de los signos literales y signos traslaticios a lo largo del estudio hermenéutico de un texto; pues conviene establecer una distinción entre los elementos objetivos en *strictu sensu* y subjetivos, o de interpretación debatible, que convergen el acto literario. En lo que refiere a *El hombre en busca de sentido* (1946), no podemos (re)conocer el texto literario “sólo según la carne” (San Agustín, 1969, cap. V) –es decir: como si fuera un alegato en favor de una justicia vengativa en defensa de los sufrimientos padecidos en los campos de concentración–. Más bien, habiendo realizado una comprensión atenta y desglosado literariamente “lo que el texto quiere decir desde lo que el texto dice” (Lledó, 1998, p. 82), se espera llegar a la conclusión de que el dolor que transmite el doctor austríaco en su obra (a través de su propia experiencia, no nos olvidemos) ofrece una enseñanza, perseverancia y disciplina resilientes que va más allá de las pruebas adversas.

Por tanto, pese a la duda o la desesperación que los actos narrados puedan generar, esta *nueva* doctrina que expone Frankl en su novela causa un significado traslaticio que, sin dejar indiferente al lector contemporáneo, se remite a ideas neoplatónicas – es decir: ese “pensar de manera creativa, constructiva y relajada”, que dirían Puig y Rubio (2011, p. 83)– para establecer una dilogía actualizada en la pedagogía de nuestros tiempos: la naturaleza somática –es decir, el mundo terrenal– y espiritual – el mundo místico, dicho con otras palabras– que emergen en el esclavo que herido nunca deja de amar.

Esta coexistencia entre el aspecto físico y corporal del individuo queda patentada en la hipóstasis sobre la cual Frankl cimenta su logoterapia. Esta teoría sugiere que, más allá de lo percibido en la superficie –lo que se denominaría como «Bien»–,

existen aspectos más profundos y fundamentales. Influenciados por nuestra experiencia y la comprensión del mundo mediante la «Idea», la conducta del ser humano conduce hacia una dimensión más profunda de valores y creencias que conducen hacia el encuentro de un propósito trascendente: el «Amor». Este Ἔρωσ es lo que, verdaderamente, permite encontrar el estado resiliente y espiritual del ser humano; por ello, es en el vínculo afectivo donde, comprendiendo y abordando estas dimensiones de manera integrada en el contexto educativo, se obtiene el desarrollo holístico y equilibrado de un alumnado que, en el fondo, reclama dicha atención emocional para enfrentar sus propios desafíos vitales.

Un hombre así es libre y espiritual y lo es en el tiempo de la servidumbre, cuando aún no conviene revelar a los espíritus carnales aquellos signos que son el yugo por el que han de ser domados [...]. El que no entiende lo que significa un signo y, sin embargo, conoce que aquello es signo, éste no está agobiado por la servidumbre. Mejor es verse agobiado por signos desconocidos pero útiles, que no interpretándolos inútilmente, enredar en los lazos del error la cerviz que salió del yugo de la servidumbre. (San Agustín, 1969, cap. IX)

2 Metodología

2.1 Propósito del trabajo y enfoque multidimensional

Tras haber desglosado el sentido de la resiliencia desde un plano conceptual, educativo, literario, filosófico y espiritual, el trabajo concluye con la propuesta de una estrategia pedagógica que, con el contenido y la selección de fragmentos sobre la presente investigación, podría presentarse como un proyecto psicopedagógico y didáctico para las aulas de esta nueva era.

Considerando las diversas metodologías de aprendizaje inclusivo que existen, se ha visto oportuno seguir el modelo de Aprendizaje basado en problemas (ABP), porque es aquella metodología que permite al alumnado que resuelva retos y responda a preguntas a través de sus conocimientos, recursos, investigaciones, reflexiones e, incluso, cooperaciones activas de un modo autónomo; tanto en lo que refiere la gestión del tiempo como la disposición del grupo clase.

Para ello, siendo el rol docente el de guía y observador, se ha diseñado una WebQuest con el objetivo de fortalecer la resiliencia y sus vínculos afectivos mediante una serie de tareas desarrolladas en el siguiente apartado. Cabe destacar, asimismo, que la perspectiva de dicha herramienta no solo se limita únicamente a aspectos teóricos –en lo referente al campo de la psicología o las emociones–, sino que también invita al alumnado que explore en cuestiones tan filosóficas –como la naturaleza humana, la ética o la búsqueda de significado en la vida– como digitales. Huelga decir que el contenido que presenta esta aproximación pedagógica se adapta, con mayor precisión, a los niveles de segunda etapa en secundaria y bachillerato, puesto que presentan unas competencias más favorables a dicha dinámica.

No cabe duda de que las etapas académicas antedichas son particularmente favorables para realizar la dinámica propuesta. En primer lugar, porque el alumnado de tercero y cuarto de ESO y bachillerato están en una fase crucial de su desarrollo cognitivo y emocional; por lo que este diseño web les permite pensar de manera abstracta y crítica, manejando conceptos complejos o reflexionando sobre ellos. En segundo término, pueden desarrollar una mayor capacidad para la auto-reflexión e introspección, lo que les permite cuestionar su identidad, valores y su lugar en el

mundo. Esta capacidad reflexiva, en definitiva, es esencial para abordar temas filosóficos o emocionales, permitiéndoles conectar de manera más profunda con los contenidos y aplicarlos a su vida personal.

En estas etapas, los estudiantes también tienen una mayor familiaridad con las tecnologías digitales, lo que facilita la implementación de herramientas como la WebQuest. Además, su mayor autonomía y responsabilidad en el aprendizaje se complementa perfectamente con la metodología ABP, que fomenta la autonomía y la gestión del tiempo, permitiéndoles investigar, colaborar y resolver problemas de manera independiente. Trabajar temas de resiliencia y ética los prepara para enfrentar desafíos futuros, tanto en su vida personal como profesional, proporcionándoles herramientas valiosas para navegar en un mundo complejo y mutable en términos sociológicos.

Por último, el interés natural de los adolescentes y jóvenes adultos en explorar cuestiones existenciales y filosóficas hace que, integrar estos temas en el currículo, capte su interés y les proporcione un marco para entender o manejar mejor sus emociones y desafíos personales. Por consiguiente, no cabe duda en que la metodología ABP en estas etapas puede enriquecer su aprendizaje, fomentando habilidades de pensamiento crítico, colaboración y aplicación práctica del conocimiento, lo cual es crucial para su desarrollo integral.

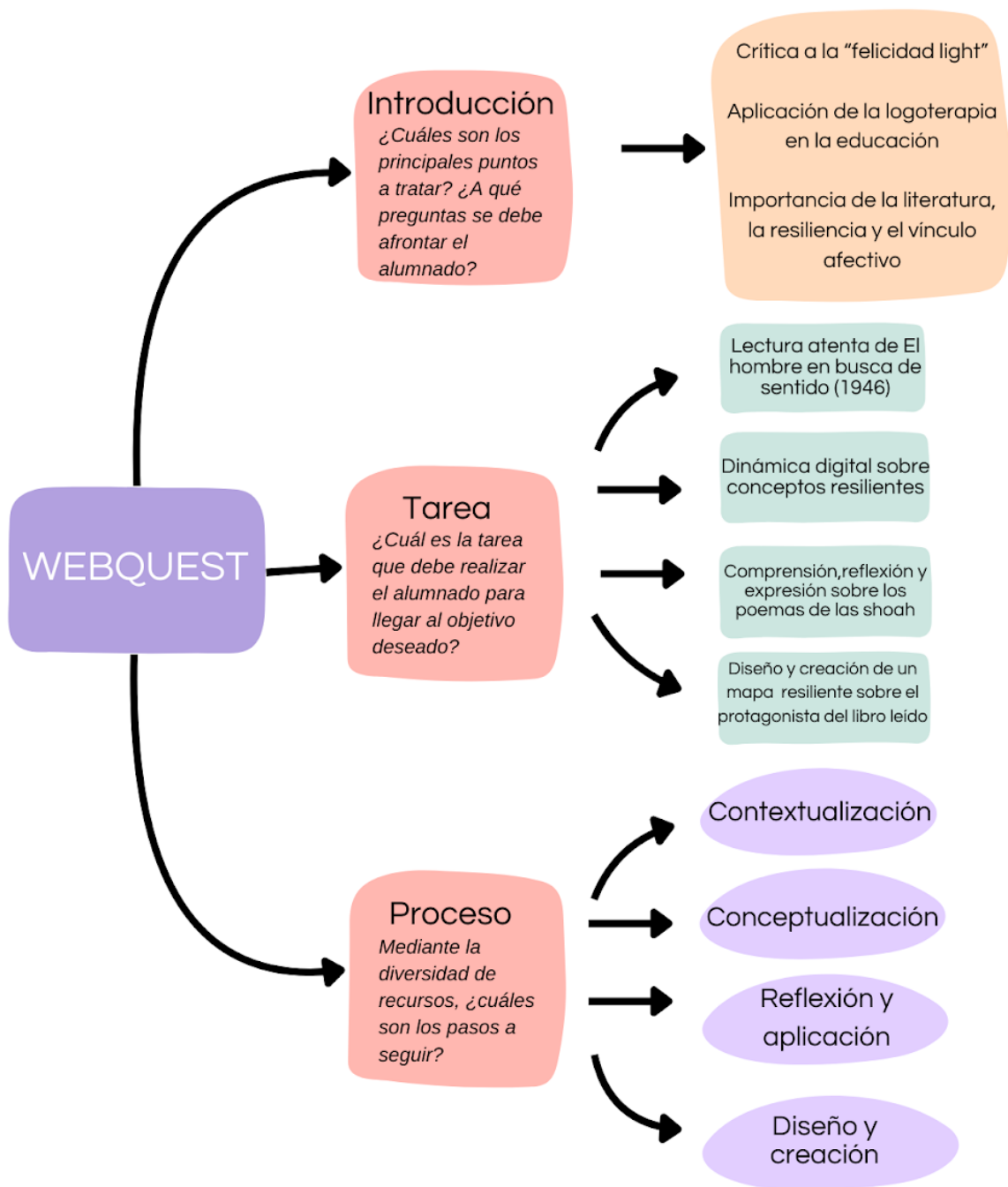


Figura 4
Esquema estructural de la WebQuest. Elaboración propia.

2.2 Elaboración del proyecto

Habiendo preestablecido la estructura y el objetivo del proyecto antedicho, resulta indeclinable explicar *grosso modo* la elaboración de la WebQuest. Mediante un formato proporcionado por la plataforma de *Google Sites*, en primer lugar, se presenta una página inicial en la que se presenta el planteamiento del proyecto en cuestión y, con un conjunto de desplegables en el lateral izquierdo, dirige al alumnado en su navegación.

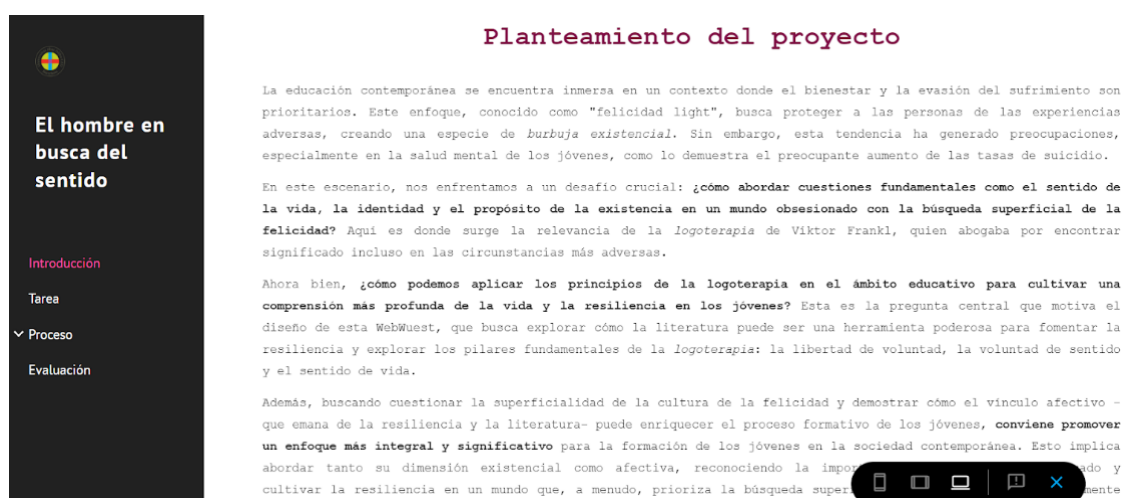


Imagen 1
Captura de la WebQuest. Planteamiento del proyecto.

A continuación, mediante un diseño sintético y visual, en el apartado «Tarea» se exponen las actividades que el estudiante debe realizar para adquirir con éxito los objetivos del proyecto. En el desarrollo de la tarea, los cuatro bloques a trabajar serán la lectura atenta de *El hombre en busca de sentido* (1946), una dinámica teórico-aplicativa, la comprensión de poemas sobre el holocausto y el diseño de la infografía sobre la obra de Frankl.

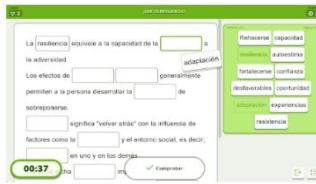


Tarea 1

Lectura atenta del libro
El hombre en busca de sentido:

- **Primera parte:** un psicólogo en un campo de concentración
- **Segunda parte:** conceptos básicos de logoterapia

Tarea 2



Pon en práctica los conceptos adquiridos en la lectura mediante una propuesta de *educaplay*

Tarea 3



Tarea 4



Imagen 2
Captura de la WebQuest. Visualización parcial del apartado «Tarea».

Acto seguido, aparecen diversas subpáginas que, conformando la opción desplegable en el apartado de «Proceso», conducen al estudiante, paso a paso, a los retos que presenta la WebQuest. A medida que el usuario avanza en su conocimiento mediante la selección de citas bibliográficas halladas en la investigación de nuestro marco teórico, este irá comprendiendo el *sentido* de la resiliencia en sincronía con las tareas que el proceso reclama.

En lo referente al primer paso, denominado “Contextualización”, no solo se introduce la novela de Viktor Frankl, *El hombre en busca de sentido* (1946), sino que además se pretende establecer una toma de contacto preliminar a la teoría de la resiliencia a partir de la literatura. Para ello, tras plantear algunas cuestiones al lector, se facilita un hipervínculo del libro en formato digital, mediante la plataforma *Calameo*.

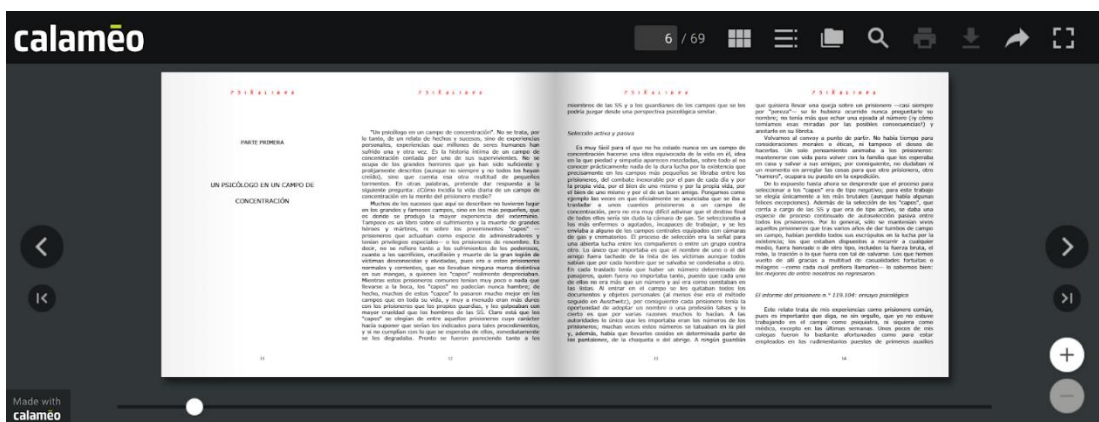


Imagen 3
Visualización de *El hombre en busca de sentido* (1946) en formato digital.

Después de haber finalizado una lectura atenta de la novela, el siguiente paso sería entrar en el segundo paso que presenta el bloque de «Proceso»: “Conceptualización”. En este apartado, más allá de profundizar acerca del término «resiliencia» y lo que esta significa, mediante una reflexión escrita y un video de YouTube, se propone una prueba didáctica –facilitada por la plataforma digital de *educaplay*– en la que el alumnado debe rellenar los espacios vacíos sobre un texto que gira en torno a una definición, bastante fidedigna, de la resiliencia.

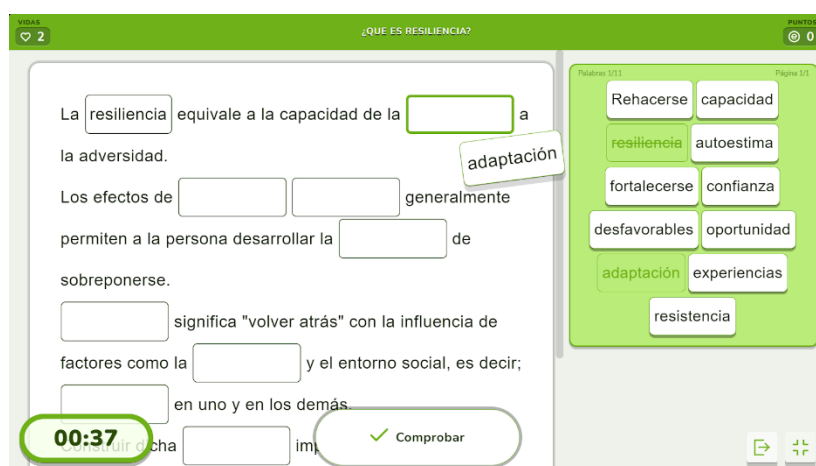


Imagen 4
Visualización de la dinámica ¿QUÉ ES LA RESILIENCIA? Completar texto de *educaplay*.

Tras asegurarnos que el alumnado ha desarrollado con éxito la actividad y comprende los conocimientos básicos que sugieren las citas bibliográficas proporcionadas, se les invita a establecer una “reflexión y aplicación” sobre la resiliencia y su vínculo afectivo a partir de la literatura de la Segunda Guerra Mundial. Para ello, he establecido una selección de siete poemas⁸ que, acompañados con las ilustraciones de Marc Chagall (entre otros pintores judíos), he adquirido a partir del Yad Vashem –es decir, el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá–. Considerando la corta extensión de los poemas, el vínculo afectivo que transmiten y la claridad de su mensaje, este apartado es una oportunidad excelente para tratar la poesía del Holocausto, juntamente con la resiliencia y la educación emocional.

⁸ Los poemas seleccionados son: «Si esto es un hombre» de Primo Levi, «Herencia» de Hayim Gouri, «Salmo» de Paul Celan, «La mariposa» de Pavel Friedman, «Si acaso» de Wislawa Szymborska, «Escrito con lápiz en el vagón sellado» de Dan Pagis y «Primero vinieron por los judíos» de Martin Niemöller.

Para dinamizar dicha propuesta y hacer participar, con mayor inclusión, al alumnado con trastornos del aprendizaje o del lenguaje, se ha facilitado un enlace directo a la plataforma *IVoox* donde esta ofrece un acceso al podcast *Poemas de resiliencia*, de elaboración propia, que proporciona el audio de cada obra literaria escogida.



Imagen 5
Visualización del podcast Poemas de resiliencia.

Una vez comprendidos los poemas, se invita a que el alumnado comparta su propia interpretación y, por consiguiente, pueda compartir circunstancias vividas que –sin ellos darse cuenta *a priori*– logren a establecer un ejercicio de aprender a aprender; pasando poco a poco, de la teoría de la resiliencia a la comprensión de esta mediante su experiencia personal.

De ahí que, estableciendo un proyecto transversal, la última tarea de dicho proyecto sea el “diseño y creación” de una infografía, que gira en torno a un mapa sobre el viaje de la resiliencia a partir de los fragmentos seleccionados en la lectura previa. En esta tarea, además de realizar un ejercicio de síntesis, se pretende que el alumnado analice y marque los hitos importantes de la lectura mediante elementos simbólicos –como flechas, rocas, tormentas, linternas o escaleras– para comprender el proceso resiliente de Frankl hasta llegar a su logoterapia. Así pues, la creación final de esta WebQuest, más allá de desarrollar la competencia digital de un modo responsable y académico, consiste en comprender la logoterapia mediante varios

ejercicios de comprensión, retención, interpretación y creación para obtener, en última instancia, su propio concepto resiliente.

Para concluir la elaboración de la WebQuest, también se ha visto oportuno crear y adjuntar, como apartado anexo, una rúbrica evaluativa. Porque, tratándose de actividades relativamente autónomas, resulta imprescindible que el alumnado disponga de una rúbrica para hacerse una idea de cuál es el nivel sobre el que oscila su rendimiento en la actividad y qué es lo que se le pide para obtener la mayor cualificación. Asimismo, a nosotros, como docentes, los resultados de la rúbrica pueden servirnos como barómetro para obtener un indicio de productividad en lo que refiere al planteamiento del diseño y contenidos de la web.

2.3 Aplicación de la WebQuest

Tras haber recibido la negativa de diversos institutos –por una cuestión de incompatibilidad respecto a la programación o el calendario académico–, finalmente pudo aplicarse la WebQuest en el colegio El Pinar de Nuestra Señora: un centro educativo concertado, religioso y mixto situado en el barrio de Valldoreix de Sant Cugat. Esta iniciativa se desarrolló, concretamente, en colaboración con la profesora de Filosofía y Psicología, Belén Matarredona Pastor, quien brindó su apoyo y confianza para la implementación de esta metodología en tres sesiones. Cabe decir que la elección de este centro educativo, más allá de la gran disposición de la profesora Matarredona, se fundamentó en la relevancia de la lectura de *El hombre en busca de sentido* (1946) en la asignatura de Filosofía. Por ello, esta lectura atenta previa permitió la colaboración eficaz e inmediata para aplicar de lleno esta nueva estrategia didáctica en un contexto educativo específico.

Cabe decir que la muestra seleccionada consistió en un grupo clase de primero de bachillerato, compuesto por 25 alumnos, de los cuales 16 eran chicas y 9 chicos, con edades aproximadas de 16 y 17 años. Es decir: no se realizó un muestreo preseleccionado, sino que se optó por trabajar con un grupo representativo de la población estudiantil disponible en el centro. Asimismo, dentro de la muestra, había cuatro alumnos que tenían trastornos de aprendizaje: dos con TDAH y dislexia (chico y chica), un alumno con TDAH y una alumna con dislexia.

En lo referente al proceso de implementación de la WebQuest, es importante mencionar que el proyecto se llevó a cabo en estrecha colaboración con la profesora, ya que se utilizó la plataforma *Teams* como herramienta para facilitar la comunicación y la entrega de tareas por parte de los estudiantes. Además, el proyecto fue concebido como una actividad evaluable del tercer trimestre, lo que incentivó la participación y el compromiso del alumnado.

Durante el desarrollo de la WebQuest, se emplearon diferentes instrumentos y técnicas para recopilar información. Entre ellos, se destacan la interpretación de poemas y la creación de infografías, asignadas como tareas a los estudiantes. Estas actividades permitieron obtener datos relevantes para analizar el impacto de la WebQuest en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar el nivel de participación y comprensión de los alumnos.

Aun desarrollándose en la asignatura de Filosofía, cabe decir que –tratándose de un proyecto interdisciplinar– la siguiente WebQuest permite a los alumnos desarrollar varias competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura. En primer lugar, pueden comprender e interpretar textos orales y multimodales –captando el sentido general e información relevante, identificando el punto de vista e intención del emisor y valorando la fiabilidad, forma y contenido–. También se les ofrece la oportunidad de participar en interacciones orales de manera cooperativa y respetuosa –comprendiendo y valorando textos poéticos críticamente, y produciendo comentarios coherentes, cohesionados, adecuados y correctos–. Además, pueden seleccionar y contrastar información de diversas fuentes, tanto digitales como literarias –evaluando, de este modo, su fiabilidad y pertinencia para integrarlas y transformarlas en conocimiento para comunicarlo crítica y personalmente a través de la infografía–. Para esto, a modo de síntesis, deben leer, interpretar y valorar la literatura y su metalenguaje para aplicarlo a su experiencia o conocimientos literarios y culturales.

Más allá del desarrollo en las competencias clave de comunicación lingüística y la de conciencia y expresión culturales, centrándonos en la transversalidad del proyecto, cabe recordar que la WebQuest también aborda en gran escala la competencia digital –ofreciendo la realización de búsquedas avanzadas, desarrollando así ciertas habilidades tecnológicas e, incluso, de diseño gráfico– y la ciudadana; puesto que la

creación final –la elaboración de una infografía, en este caso– fomenta la reflexión sobre valores o normas sociales, desarrollando la conciencia ciudadana y la autonomía personal. Por otro lado, el trabajo cooperativo y la interpretación de los poemas promueven una interacción respetuosa entre el alumnado, contribuyendo a una comprensión más profunda de los aspectos sociales o morales del holocausto y estimulando, por ende, el espíritu crítico.

Para ello, la situación de aprendizaje se ha estructurado en tres ejes principales: contextualización, conceptualización y diseño y creación. En la fase de "Contextualización", se introdujo la novela *El hombre en busca de sentido* (1946) de Viktor Frankl y se proporcionó un enlace al libro en formato digital. En la fase de "Conceptualización", se profundizó en el término «resiliencia» a través de una reflexión escrita y un video explicativo, y se propuso una actividad didáctica en la plataforma *educaplay*. En la fase final de "Diseño y Creación", los estudiantes lograron crear una infografía que representase el viaje de la resiliencia, basándose a partir de los fragmentos seleccionados de la lectura previa y la vida del autor. Además, el enfoque competencial del proyecto ha permitido a los estudiantes desarrollar su capacidad para investigar, analizar y sintetizar información sobre la resiliencia, así como aplicar este conocimiento a su propia creación sobre el libro de Viktor Frankl.

Más allá de implicar la exploración y expresión de emociones profundas, el desarrollo de la conciencia emocional y la capacidad de autoexpresión, la aplicación de la WebQuest ha dado pie a desarrollar diversas medidas y apoyos para garantizar un ambiente educativo inclusivo; es decir: facilitar el derecho a aprender a todo el alumnado. Pese a que en el anexo sobre la situación de aprendizaje se especifica con mayor precisión, cabe decir que en nuestra muestra a aquellos alumnos con TDAH diagnosticado tuvimos que segmentar las tareas en partes más pequeñas, con pausas frecuentes y tuvimos que ofrecerles estrategias de organización y gestión del tiempo. Mientras que, para los dos alumnos con dislexia, se les facilitó un audio de cada poema a analizar, permitiéndoles seguir con mayor facilidad la comprensión de los textos.

En último lugar, se ha utilizado una rúbrica de evaluación –puede visualizarse en el anexo III– para medir el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas, como la lectura atenta del libro, el ejercicio de *educaplay*, la interpretación de poemas sobre la *shoah*, el diseño y creación de la infografía y los aspectos de diversidad e inclusión en el aula. Esta rúbrica, a modo de conclusión, permite evaluar de manera justa y objetiva no solo el nivel de comprensión, sino que también la participación de los estudiantes en la WebQuest.

2.4 Resultados

La reacción favorable de la profesora ante la implementación del texto de Frankl fue significativa, pero lo que los estudiantes valoraron especialmente fue la introducción breve antes de cada bloque de la Web. Asimismo, esta disposición web causó a priori una transformación notable en la percepción de la actividad, ya que los alumnos están acostumbrados a evaluaciones tradicionales en papel. Por tanto, en primer lugar, pese a haberles introducido un marco teórico relativamente complejo, el diseño de la WebQuest fue bien recibido.

En lo que refiere a los resultados, resulta interesante contrastarlos entre las tareas. Tras la lectura atenta del libro, se percibió claramente cómo la segunda tarea –que requería llenar espacios vacíos asociados a conceptos clave sobre la resiliencia– demandaba una atención más técnica por parte del alumnado, mientras que la tercera –es decir, la interpretación de poemas sobre el Holocausto– exigía, más bien, sensibilidad y comprensión literaria. Esta diferencia de géneros textuales –técnico y poético, respectivamente– generó un contraste en los resultados, pues algunos alumnos que realizaron con eficacia la segunda tarea encontraron dificultades con la interpretación de los poemas, y viceversa para las alumnas. Además, en términos de género, la tarea técnica fue mejor recibida por los chicos, mientras que la interpretación de poemas fue más exitosa entre las chicas. En cualquier caso, pese a las dificultades percibidas en la actividad literaria, los estudiantes se apoyaron mutuamente e, incluso, a modo anecdótico, hicieron alusión al concepto de resiliencia en reiteradas ocasiones.

Además, los cuatro alumnos con trastornos de aprendizaje hicieron uso del podcast de cada poema y notaron una cierta mejoría en la comprensión de estos. Cabe decir, sin embargo, que la tipografía que presenta la web no era plenamente asequible para

el alumnado con trastorno del aprendizaje. Por tanto, dejamos parcialmente de lado cuestiones estéticas y, en ese momento de la dinámica, ofrecemos la posibilidad de leer el redactado previo a cada actividad mediante la lectura en voz alta desde el ordenador; pese a que, finalmente, no quisieron y prefirieron seguir leyéndolo ellos mismos, tan solo haciendo *zoom* en la pantalla.

En cuanto a la tarea de la infografía, la competencia digital limitada de los estudiantes dificulta su ejecución, pero el enlace proporcionado para su realización –aplicando, de este modo, la técnica de alfabetización mediática– resultó útil. Además, al tratarse de una asignatura de Filosofía, se hizo un enfoque de la cuarta tarea, de interpretación del libro de Frankl, desde un plano más bien emocional y vital; y se dejó parcialmente de lado el contenido literario, de comprensión o estructura. Por ello, a modo de conclusión, pese a que en un principio se buscó que el objetivo fuera más bien literario –es decir, que comprendieran el texto de Frankl–, la aplicación de la WebQuest en las aulas ha conducido, más bien, hacia un resultado más elevado del que no se hubiera imaginado: no en un signo literal (en lo que refiere la comprensión, la estética o el carácter histórico propio de la literatura de la *shoah*), sino en un signo traslaticio, que encuentra en la literatura un instrumento de vida.

Conclusiones

Si hay algo que ha ratificado la investigación realizada, sobre el uso de la literatura como herramienta pedagógica para cultivar la resiliencia y el sentido de vida entre los estudiantes de bachillerato y secundaria, es la idea de que la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos o saberes.

Al afinar la conciencia de los estudiantes y promover una reflexión profunda sobre el sentido del sufrimiento y de la vida, esta investigación resuelve parcialmente ese requerimiento inherente a cada situación (Frankl, 1994) al que hacíamos alusión en la introducción del trabajo. Pues, más allá de innovar, si hay algo destacable en dicha investigación es la importancia de educar para la responsabilidad –entendida como la capacidad de ser selectivo y tomar decisiones significativas– en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Por ello, conviene poner de relieve la capacidad inherente del ser humano para encontrar significado y trascendencia incluso en las circunstancias más difíciles.

En este sentido, el presente estudio demuestra cómo la educación tiene la misión de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar el vacío existencial y encontrar significado en sus vidas. La literatura, ofreciendo narrativas que exploran la lucha contra la adversidad o la búsqueda de sentido en medio del sufrimiento, refleja la resiliencia del espíritu humano y su capacidad para encontrar fe, esperanza y caridad en medio del caos. Por ello, al seguir explorando en el uso de la literatura como medio para este fin, se abre la puerta a nuevas investigaciones que puedan enriquecer aún más la práctica educativa o ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea.

Por otra parte, este Trabajo de Fin de Máster nos confronta con la realidad actual de un mundo en el que los conflictos bélicos y las crisis humanitarias son lamentablemente una constante. Por ello, a través de la investigación y la divulgación ofrecida, se puede seguir ampliando acerca de estos temas vitales y, por consiguiente, trabajar hacia la construcción de un mundo más justo, compasivo y resiliente. De ahí que, a modo de conclusión y parafraseando a Dostoyevski, solo la literatura –entendida como la belleza de la palabra– puede salvar al mundo.

Este planteamiento subraya la profunda capacidad de la literatura para impactar y transformar la ψυχή –entiéndase como ‘alma’– del ser humano, ofreciendo no solo un refugio emocional sino también una plataforma para la reflexión crítica y el desarrollo moral. La creación literaria, a través de su belleza y profundidad, permite al ser humano explorar las complejidades de su condición, proporcionando perspectivas que son esenciales para entender y enfrentar las realidades más duras de nuestro tiempo; es decir: en un mundo marcado por la violencia y una crisis de valores, la literatura se erige como un instrumento de comprensión. Porque cualquier relato no solo documenta y refleja la experiencia humana, sino que también ofrece un espacio seguro para que los lectores exploren sus propias emociones y pensamientos sobre la injusticia, el sufrimiento o la resiliencia. Al hacerlo, la literatura puede inspirar a las personas a desarrollar una mayor empatía y compasión, cualidades esenciales para la construcción de una sociedad más justa y humana.

La capacidad de la literatura para salvar al mundo, por tanto, radica en su poder transformador. De ahí que la lectura profunda y reflexiva puede permitir al alumnado contemporáneo confrontar y procesar experiencias difíciles de manera segura y constructiva. Esto es especialmente relevante en contextos educativos de secundaria, donde se busca no solo la transmisión de conocimientos, sino también la formación de ciudadanos éticos y responsables. De ahí que la literatura ofrezca ejemplos de personajes y situaciones que enfrentan y superan adversidades, proporcionando modelos de resiliencia y fortaleza moral.

Asimismo, la belleza y el arte que emergen en el acto literario, tal como sugiere Dostoyevski, tienen el poder de elevar el espíritu humano y guiarlo hacia la búsqueda de valores elevados –como la verdad, la justicia o la bondad– incluso en las circunstancias más oscuras. Esta inspiración es fundamental para motivar a los adolescentes a actuar de manera justa y compasiva en sus propias vidas y comunidades. Pues en la práctica educativa, integrar la literatura como herramienta pedagógica puede fomentar un entorno de aprendizaje que va más allá de los objetivos académicos tradicionales atribuidos a la comprensión lectora. Por tanto, la literatura *per se* puede convertirse en un medio para discutir y reflexionar sobre temas globales o humanitarios, creando una conciencia más profunda y un compromiso

activo con la mejora del mundo. A través de narrativas que exploran la lucha contra la adversidad y la búsqueda de significado, como es el caso de la obra de Viktor Frankl, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar una comprensión más rica y matizada de las complejidades del mundo en que viven.

En este contexto, la WebQuest, siendo un instrumento digital para el fomento de temáticas tan abstractas –como el sufrimiento, el sentido de la vida o el encuentro con una felicidad que trasciende un planteamiento aristotélico– en las aulas, ha demostrado ser una herramienta eficaz, ofreciendo respuestas satisfactorias en los estudiantes: desde la precisa definición del concepto de resiliencia hasta la interacción con la literatura. De hecho, la plataforma creada ha facilitado a los estudiantes la capacidad de descubrir la importancia del afecto, permitiendo una comprensión existencial sobre qué cosas merecen realmente la pena luchar.

Además, entendida como herramienta educativa digital, la web no solo ha proporcionado un acceso interactivo y atractivo a los temas antedichos, sino que también ha promovido un aprendizaje más reflexivo y aplicativo; puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de explorar una variedad de recursos literarios y actividades diseñadas específicamente para fomentar la resiliencia. La metodología de la WebQuest, integrando de manera efectiva la literatura y la tecnología mediante un aprendizaje colaborativo, ha permitido a los estudiantes no solo recibir conocimientos, sino también experimentar un aprendizaje transformador. A través de narrativas literarias y actividades interactivas, los estudiantes han logrado enfrentar y procesar sus propias experiencias y emociones en un entorno apoyado, lo que es especialmente relevante en la formación de ciudadanos éticos y responsables en la actualidad. Dicho lo cual, llegamos a la conclusión de que la literatura, apoyada por la tecnología digital, no solo enriquece la mente, sino que también puede ofrecer un refugio emocional y una plataforma para el desarrollo moral, inspirando a los estudiantes a encontrar sentido y propósito en sus vidas.

A modo de conclusión y retomando la afirmación de que solo la literatura puede salvar al mundo, esta reflexión resuena en la idea de que la educación debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos. Debe, también, cultivar la capacidad de los estudiantes para empatizar, reflexionar críticamente o actuar con integridad y,

ante todo, compasión. Porque, al proporcionar herramientas para enfrentar el vacío existencial y encontrar significado en la vida, hemos visto cómo la literatura no solo enriquece la mente, sino que también fortalece el espíritu humano, preparando a los estudiantes de hoy para contribuir de manera significativa a un mundo más justo, compasivo y resiliente.

Bibliografía

- Addison, J. 1991. *Los placeres de la imaginación*, trad. J. Munárriz, Visor, Madrid.
- Aristóteles. 1982. *Poética*, trad. de Juan David García Bacca, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bacon, F. 1985. «Sobre los estudios», *Ensayos*, trad. Luis Escolar Pareño, Orbis, Barcelona.
- Batthyany, A., y Levinson, J. (2010). *Existential psychotherapy of meaning: Handbook of logotherapy and existential analysis*. Springer.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10.
- (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, vol. 21, n.º 1.
- Callabed, J. (2022). “La casita de la resiliencia de Stefan Vanistendael”, *La Vanguardia*, extraído de: <https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20221014/8565181/casita-resiliencia-stefan-vanistendael.html>
- Calvino, I. 1989. *Seis propuestas para el próximo milenio*, Siruela, Madrid.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC. Educación para todos*, 2, 40-53.
- Carrillo, M. E. (2014). “La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de las lenguas” en Universidad de Murcia, *Contextos educativos*, 17.
- Carson, A. 2008. *Grief lessons: Four plays by Euripides*, «Tragedy: A Curious Art Form», NYRB Classics.
- Casas-Arráez, M., y Requena-Morote, L. (2021). El papel de la literatura en la construcción de la resiliencia en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 77-92.

Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?*, trad. M. Arranz, Acantilado, Barcelona.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Fizzotti, E. (1998). *El despertar ético. Conciencia y responsabilidad*. Fundación Argentina de Logoterapia.

Fletcher, D., y Sarkar, M. (2013). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 669-678.

Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.

Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.

—— (1994). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*, Barcelona.

—— (2020). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

García-Carrión, R., y Ramos-Serrano, M. (2018). La literatura como recurso pedagógico en la promoción de la resiliencia en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 189-208.

García Cuadrado, J.A. (2003). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. Eunsa.

García Yebra, V. (1974). *Poética de Aristóteles*, «Apéndice II», “Sobre la interpretación de 49b27-28”, Gredos, Madrid.

Hernández-Guanir, P., y Fullana-Montoro, A. (2020). Programas de intervención para la promoción de la resiliencia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 389, 61-82.

Lessing, G. E. 1990. *Laocoonte*, trad. E. Barjau, Tecnos, Madrid.

Lledó, E. 1998. *El silencio de la escritura*, Espasa-Calpe, Madrid.

López-Sánchez, C., y Gutiérrez-Braojos, C. (2019). Promoción de la resiliencia a través de la literatura infantil y juvenil. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 227-245.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Gedisa.

Marechal, L. (1998). *Obras completas. La poesía*, ed. M. de los Ángeles Marechal, T.I. Perfil Libros, Buenos Aires.

Maritain, J. (1944). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children: Vintage research and future directions. *Child Development*, 82(1), 270-277.

Masten, A. S., Best, K. M., y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Developmental Psychopathology*, 2, 425-444.

Morales, T. (2003). *Hora de los laicos*. Ediciones Encuentro.

Moreno, M. V. (2021). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*. "Hacia lo alto: una pedagogía con sentido". Tirant Humanidades.

Puig, G. y Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.

—— (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Gedisa

Risco, A. (2009). *Sentido de la vida: Evolución e implicaciones para la Educación Superior* [tesis doctoral no publicada, Universidad Pontificia de Salamanca].

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.

Rojas, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa.

Ryken, L. 1992. *Words of Delight: A Literary Introduction to the Bible*, Baker, Grand Rapids.

San Agustín. 1969. *Sobre la doctrina christiana*. Biblioteca Autores Cristianos.

Sanz, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida. Kairós*.

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2015). *Respuesta a un programa de resiliencia aplicado a padres de niños con Síndrome de Down*. Universitas Psychologica, vol. 14, núm. 2, abril-junio.

Schiller, F. 1990. *Cartas sobre la educación estética del hombre* (ed. Jaime Feijóo y Jorge Seca), Barcelona, Anthropos.

Signes, M. T., Carreira, C., Kazmierczak, M. (2021). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*. Tirant Humanidades, Valencia.

Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.

Ungar, M. (2018). *Resilience in education*. Springer.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., y Gullotta, T.P. (Eds.). (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. Routledge.

Anexos

Anexo 1 – Enlace de la WebQuest

<https://sites.google.com/view/el-hombre-en-busca-del-sentido/introducci%C3%B3n>

Anexo 2 – Situación de aprendizaje

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Competencias específicas	Área o materia
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	Lengua Castellana y Literatura
3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.	Lengua Castellana y Literatura

<p>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.</p>	<p>Lengua Castellana y Literatura</p>

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

1. COMPETENCIA CIUDADANA.

CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

Resulta importante abordar esta competencia, ya que la elaboración de una infografía fomenta la reflexión sobre valores y normas sociales; desarrollando la conciencia ciudadana y la autonomía personal. Además, a través del trabajo cooperativo, de interpretación de los poemas, se promueve una interacción respetuosa entre el alumnado, contribuyendo a una comprensión más profunda de los aspectos sociales o morales del Holocausto; y, por otro lado, estimula el espíritu crítico, ayudándolos a formar opiniones propias y a comprender la diversidad de ideas en un contexto de trabajo respetuoso y coordinado.

2. COMPETENCIA DIGITAL.

CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

En lo que refiere esta situación de aprendizaje, los estudiantes deben saber seleccionar y utilizar de manera responsable las herramientas digitales para la producción de la infografía, mejorando sus habilidades tecnológicas previas. Además, a través de la interacción en línea sobre la resiliencia, el uso de herramientas y plataformas digitales, el alumnado no solo adquiere competencias en la búsqueda de información y la evaluación de fuentes digitales fiables, sino que también se integra en el entorno digital. De esta manera, se promueve una ciudadanía digitalmente activa, pero disciplinada.

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicar de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

En el marco del siguiente proyecto y las competencias transversales que emergen en él, la competencia en comunicación lingüística resulta, inevitablemente, la más necesaria para llevar a cabo el objetivo deseado con éxito. Pues, más allá de ser un trabajo creativo,

digital, de investigación o reflexión histórico-culturales, la elaboración de la WebQuest busca ante todo una madurez en la expresión del alumnado, mediante la expresión de ideas, la síntesis de información o la elaboración de reflexiones propias.

2. COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES.

CCEC3.1. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.

CCEC4.1. Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición.

Este proyecto, puede estimular la comprensión y apreciación de la diversidad cultural, así como la capacidad de análisis crítico. Además, el alumnado tiene la opción de explorar e interpretar los elementos técnicos o plásticos que acompañan a los poemas, profundizando en la comprensión de las manifestaciones artísticas, audiovisuales y culturales del patrimonio estudiado. La elaboración de la infografía como medio de expresión cultural promueve, además, la creatividad y la diversidad de perspectivas; enriqueciendo el conocimiento o la comprensión sobre la *shoah* y su relevancia en la actualidad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>1 Identificar de manera eficiente el sentido global, la estructura y la información relevante en textos orales o multimodales especializados (en este caso, con la Segunda Guerra Mundial). Esto incluye analizar la interacción entre los códigos verbales y no verbales, desarrollando habilidades para interpretar la intención del emisor según las necesidades que sugiere la competencia específica 2.</p>	<p>2.1. Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la interacción entre los diferentes códigos.</p>
<p>2 Aprender a participar de manera efectiva en conversaciones relacionadas con la educación emocional; destacando el trabajo en equipo, con una actitud de escucha activa, para llevar a cabo interacciones espontáneas y enriquecedoras. Cumpliendo, de este modo, el fin de la competencia específica 3.</p>	<p>3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>

3	<p>Adquirir la capacidad de generar materiales académicos coherentes y cohesionados, mediante una planificación adaptada a la situación comunicativa, para saber transmitir los temas curriculares o de interés social y cultural que sugiere la competencia específica 5.</p>	<p>5.1. Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado en torno a temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, y de redacción y revisión de borradores entre iguales o utilizando otros instrumentos de consulta.</p>
4	<p>Desarrollar la capacidad de elaborar tareas de manera autónoma, con una atención especial a la gestión, evaluación e integración de la información. Esta habilidad busca prepararlos para localizar, seleccionar y contrastar información de diversas fuentes para transmitirla con creatividad y adoptando un estilo comunicativo crítico y respetuoso. Llevando a cabo, de este modo, la finalidad de la competencia específica 6.</p>	<p>6.1. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre diversos temas de interés académico, personal o social que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, con especial atención a la gestión de su almacenamiento y recuperación, así como a la evaluación de su fiabilidad y pertinencia; organizarla e integrar en esquemas propios; y reelaborar y comunicar de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual.</p>

SABERES

	Saber	Área o materia
1	Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural estableciendo vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.	Lectura autónoma de obras relevantes del patrimonio universal
2	Creación de textos con intención literaria a partir de las obras leídas.	Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura castellana
3	Consolidación progresiva de estrategias para tomar conciencia de los propios gustos e identidad lectora en el ámbito personal y social (lecturas compartidas).	Educación literaria
4	Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.	Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos

5	Análisis y aplicación en textos orales, escritos y multimodales de las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección) y de los géneros discursivos propios del ámbito educativo (textos académicos) y del ámbito social (redes sociales y medios de comunicación).	Comunicación – Géneros discursivos
6	Comprensión del sentido global y de las relaciones entre las diversas partes, selección y retención de la información relevante, identificación de la intención del emisor, detección y rechazo de los usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal, y valoración de la forma y el contenido del texto, en textos orales procedentes de diversas fuentes, especialmente de contextos académicos, de los medios de comunicación y de los medios de comunicación sociales.	Comunicación - Procesos
7	Búsqueda autónoma y selección de información procedente de fuentes diversas con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual con cita precisa de las fuentes; detección de noticias falsas, distorsión y manipulación informativa, y verificación de hechos en situaciones diversas de los ámbitos personal, social y académico.	Comunicación - Procesos

8	Reflexión sobre los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. Aplicación de la reflexión en textos orales, escritos y multimodales de los ámbitos académico, social y de los medios de comunicación.	Comunicación - Contexto: componentes del acto comunicativo
---	---	---

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

La elaboración de la situación de aprendizaje se estructura en tres ejes principales: contextualización, conceptualización y diseño y creación. En la primera fase, denominada "Contextualización", se introduce la novela *El hombre en busca de sentido* de Viktor Frankl, así como una toma de contacto preliminar con la teoría de la resiliencia a partir de la literatura. Se proporciona un enlace al libro en formato digital y se plantean cuestiones introductorias al lector para iniciar su reflexión.

En la segunda fase, "Conceptualización", se profundiza en el término «resiliencia» a través de una reflexión escrita y un video explicativo. Para ello, se propone una actividad didáctica en la plataforma *educaplay*, donde los estudiantes rellenan espacios vacíos sobre un texto relacionado con la definición de resiliencia. Posteriormente, se les invita a reflexionar y aplicar sus conocimientos sobre la resiliencia a partir de la literatura de la Segunda Guerra Mundial, utilizando una selección de poemas acompañados de ilustraciones. Una vez comprendidos los poemas, se alienta a los estudiantes a compartir su interpretación personal y relacionarla con sus propias experiencias, promoviendo así un aprendizaje significativo.

En la fase final, "Diseño y Creación", los estudiantes deben crear una infografía que represente el viaje de la resiliencia, basándose en los fragmentos seleccionados de la lectura previa. Esta tarea fomenta la síntesis de la información y la comprensión del proceso resiliente de Frankl a través de elementos simbólicos. Por ello, y a modo de síntesis, el desarrollo de esta actividad combina la lectura de la obra literaria con reflexiones teóricas y prácticas, promoviendo el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes sobre el concepto de resiliencia y su aplicación en la vida real.

BREVE DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE ABORDAN LOS VECTORES EN ESTA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Enfoque competencial: Los estudiantes deberán desarrollar su capacidad para investigar, analizar y sintetizar información sobre la resiliencia, así como aplicar este conocimiento a su propia creación acerca del libro de Viktor Frankl. Además, trabajarán en equipos para comentar y reflexionar sobre el vínculo afectivo, desarrollando habilidades comunicativas y organizativas.

Bienestar emocional: El trabajo sobre la literatura para abordar la resiliencia implica la exploración y expresión de emociones profundas, así como la reflexión sobre su adaptación a los cambios históricos, sociales y culturales actuales. A través de las actividades, los estudiantes deberán conectar estas emociones y reflexiones con sus propias experiencias, promoviendo el desarrollo de la conciencia emocional y la capacidad de autoexpresión.

MEDIDAS Y SOPORTES UNIVERSALES

La situación de aprendizaje propuesta ofrece diversas medidas y apoyos universales que buscan garantizar un ambiente educativo inclusivo y facilitar el aprendizaje significativo para todos los alumnos. En primer lugar, se promueve la diversidad de expresiones y formas de participación, permitiendo a los estudiantes expresarse en catalán, su lengua materna, lo que les proporciona la comodidad necesaria para fomentar su participación. Además, se fomenta el trabajo colaborativo, proporcionando oportunidades para compartir reflexiones y conocimientos con sus compañeros, facilitando la construcción colectiva de aprendizaje y promoviendo un ambiente de cooperación. Se promueve la flexibilidad en la presentación de los resultados, permitiendo a los alumnos utilizar diferentes medios para expresar sus ideas, ya sea a través de expresiones escritas, ilustradas o incluso esquematizadas, adaptándose a las diferentes habilidades y preferencias de los estudiantes. Asimismo, se promueve la autorregulación del aprendizaje, fomentando la reflexión sobre la propia forma de aprender y expresarse, lo que les permite adquirir habilidades metacognitivas y promover su autonomía. Además, se ofrece una amplia gama de actividades que abordan diferentes tipos de habilidades cognitivas, emocionales y de relación, lo que proporciona oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen sus habilidades de manera integral. Finalmente, se promueve la accesibilidad al conocimiento y a la información, proporcionando recursos variados y adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, lo que garantiza que todos tengan la oportunidad de acceder a los contenidos de manera equitativa.

MEDIDAS Y APOYOS ADICIONALES O INTENSIVOS

Alumnado	Medida y soporte adicional o intensivo
TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)	Es importante segmentar las tareas en partes más pequeñas o con pausas frecuentes para mantener la atención o reducir la fatiga. Además, las estrategias de organización y gestión del tiempo son clave para ayudar a mantener el enfoque y la concentración que cada tarea a entregar requiere. En cualquier caso, se deben proporcionar oportunidades para la actividad física y el movimiento para ayudar a canalizar la energía. No hace falta mencionar que la retroalimentación inmediata o el refuerzo positivo son esenciales para mantener la motivación y el compromiso con el conjunto de tareas.
Dislexia	Para adaptar las actividades para el alumnado con dislexia, se podría facilitar un audio de cada poema a analizar, lo que les permitiría seguir con mayor facilidad la comprensión del texto. Al ofrecer una modalidad auditiva, los estudiantes con dislexia podrían acceder al contenido de manera más efectiva y significativa, superando las dificultades asociadas con la decodificación y la lectura. Además, proporcionar audios de los poemas les brindaría la oportunidad de centrarse en la interpretación y el análisis del contenido, promoviendo así una participación más activa y exitosa en la actividad.

Anexo 3 – Rúbrica de Evaluación

Criterio de Evaluación	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Bajo
Lectura atenta del libro [20%]	Demuestra una comprensión profunda y detallada del libro, realizando análisis, conexiones significativas y selección de fragmentos resilientes.	Demuestra una buena comprensión del libro, identificando los aspectos clave, realizando algunos análisis y seleccionando algún fragmento resiliente.	Demuestra una comprensión adecuada del libro, identificando los puntos principales. algunos análisis básicos y seleccionando algún fragmento.	Muestra una comprensión limitada del libro, identificando solo los aspectos superficiales sin análisis significativo.	No demuestra comprensión del libro.
Ejercicio de educaplay [10%]	Completa el ejercicio con precisión y demuestra un profundo entendimiento de los conceptos presentados.	Completa el ejercicio de manera correcta y demuestra un buen entendimiento de los conceptos presentados.	Completa el ejercicio de manera parcialmente correcta y demuestra un entendimiento básico de los conceptos presentados.	Completa el ejercicio de manera incorrecta o incompleta, mostrando una comprensión limitada de los conceptos.	No completa el ejercicio.

<p>Interpretación de poemas sobre la <i>shoah</i></p> <p>[25%]</p>	<p>Interpreta los poemas de manera profunda y significativa, conectando sus temas con los cuadros escogidos y el libro leído previamente.</p>	<p>Interpreta los poemas de manera adecuada, realizando algunas conexiones con los cuadros escogidos y los temas del libro leído.</p>	<p>Interpreta los poemas de manera superficial, sin realizar conexiones con los cuadros escogidos y los temas del libro leído.</p>	<p>No demuestra una interpretación clara de los poemas.</p>	<p>No interpreta los poemas.</p>
<p>Diseño y creación de una infografía sobre 'el viaje de la resiliencia'</p> <p>[30%]</p>	<p>Diseña y crea una infografía visualmente atractiva, que muestra de manera clara y creativa los fragmentos seleccionados del libro.</p>	<p>Diseña y crea una infografía adecuada, que muestra de manera clara los fragmentos seleccionados del libro.</p>	<p>Diseña y crea una infografía adecuada básica, que muestra de manera limitada los fragmentos seleccionados del libro.</p>	<p>No muestra un diseño claro de la infografía o no selecciona los fragmentos adecuadamente.</p>	<p>No diseña ni crea la infografía.</p>
<p>Aspectos de diversidad e inclusión</p> <p>[15%]</p>	<p>Reconoce y valora la diversidad en el aula, mostrando respeto hacia las necesidades especiales, las diferencias individuales o culturales de sus compañeros/as.</p>	<p>Muestra tolerancia hacia la diversidad en el aula y trata de ser respetuoso con las necesidades especiales, las diferencias individuales o culturales de sus compañeros/as.</p>	<p>Demuestra cierta sensibilidad hacia la diversidad, pero puede mejorar en el respeto hacia las necesidades especiales, las diferencias individuales o culturales de sus compañeros/as.</p>	<p>Muestra poca sensibilidad hacia la diversidad y tiende a ignorar las necesidades especiales, las diferencias individuales o culturales de sus compañeros/as.</p>	<p>No muestra sensibilidad ni inclusión hacia la diversidad y actúa de manera inapropiada o discriminatoria.</p>

