

# **Miniproyectos de animación a la lectura en Primera Lengua Extranjera**

Trabajo de fin de máster

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza  
de Idiomas por las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran  
Canaria

Pedro Francisco Fernández Flores  
Tutora: Juana Herrera Cubas  
Convocatoria de septiembre 2021

## Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. ¿Qué es la lectura realmente? .....	8
2.2. De la lectura a la comprensión lectora.....	10
2.3. Los conocimientos previos .....	12
2.4. La comprensión lectora en lengua extranjera en el MCERL .....	15
2.5. El currículo en la Comunidad de Canarias.....	17
2.5.1. Los bloques III y V del currículo.....	18
2.5.1.1. Bloque III: Comprensión de textos escritos.....	19
2.5.1.2. Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales .	20
3. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA .....	22
3.1. Historia de la animación a la lectura.....	23
3.2. La motivación, elemento clave en la animación.....	25
3.3. La búsqueda del placer por la lectura .....	28
3.4. El juego como recurso en la animación lectora.....	30
3.5. Los clubes de lectura.....	31
3.6. El papel de las familias para el éxito de la animación a la lectura .....	32
3.7. Estrategias específicas para animar a leer en la lengua extranjera .....	34
4. METODOLOGÍA PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	39
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN PROPIA .....	43
6. CONCLUSIONES FINALES .....	66
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

## Resumen

Pese a que la lectura siempre ha estado presente en las aulas, la percepción de los estudiantes sobre ella ha sido frecuentemente negativa, especialmente en las clases de inglés como lengua extranjera. La falta de motivación y la monotonía general de las actividades de comprensión (de textos escritos) suelen ser las situaciones que más abundan en los centros educativos. Por ello, el objetivo de este trabajo es elaborar una propuesta de intervención didáctica, a través de técnicas de animación a la lectura, para motivar al alumnado a acercarse a ella. Para ello, en primer lugar, se presenta una breve introducción sobre los conceptos de lectura y comprensión lectora y se repasa la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje lector. A continuación, se definen las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Currículo de Primera Lengua Extranjera* de Canarias que se han tenido en cuenta para el diseño de la propuesta. Asimismo, se indaga en el significado de la animación a la lectura, los factores claves para su éxito y varias técnicas que se llevan a cabo a menudo como recursos didácticos. Finalmente, se presenta la propuesta de actividades y unas conclusiones finales sobre el trabajo.

Palabras clave: animación a la lectura, comprensión lectora, inglés lengua extranjera

## Abstract

Despite reading has always been present in schools, students' perception about this skill has often been negative, especially in the foreign language classroom.. The lack of motivation and the general monotony in the reading comprehension tasks are usually the most typical situations that can be found in secondary schools. For that reason, the aim of this piece of work is to design a didactic intervention, using reading strategies to encourage and motivate students to get closer to the texts. First, we will start with a brief introduction to the meanings of reading and reading comprehension, as well as an overview of the importance of previous knowledge in the students' learning. Then, the *Common European Framework of Reference for Languages* and the local curriculum will be introduced since the proposal must comply with their guidelines.

Next, we will introduce a section dedicated to reading encouragement, in which its meaning, the key factors for its success and some of the most typical techniques used as didactic resources will be developed. Finally, we will present a proposal of activities and some final conclusion to our work.

Key words: motivation to read, reading comprehension, English foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los estudiantes a través de la lectura es posiblemente uno de los mayores retos a los que tiene enfrentarse todo docente. El escenario frecuente en las aulas es el de un grupo de alumnado que no suele mostrar interés por ningún tipo de lectura. Naturalmente, la falta de esta práctica provoca que la comprensión lectora se vea afectada y tarde en desarrollarse más tiempo del que debería. Si ya en español los estudiantes muestran bastante desidia para dedicar un espacio de sus días a la lectura, el problema se agrava incluso más cuando son expuestos a leer cualquier tipo de texto en una lengua extranjera.

Muchas veces esta falta de motivación puede deberse a la manera en que se les ha inculcado el valor de la lectura desde las edades más tempranas. En muchos hogares, los momentos de lecturas quedan relegados a un segundo plano, llevando a los niños y niñas de las familias al alejamiento de los libros. Para empeorar la situación, las escuelas muchas veces contribuyen a ello al fomentar la lectura desde una perspectiva inadecuada. La pasión por la lectura queda solapada por el estricto deseo de querer cumplir con los objetivos del currículo, anteponiendo el resultado al método. Como es de esperar, esta táctica solo lleva a que haya lectores momentáneos, cuyo único objetivo no es más que el de cumplir con la tarea asignada para aprobar, pero eso no genera lectores pasionales.

Aquí es donde entra en escena uno de los temas más emergentes de las últimas décadas: la animación a la lectura. Esta práctica surgió a raíz, precisamente, de la actitud pasiva de los estudiantes ante la lectura, con el objetivo de encontrar estrategias, técnicas y actividades que los motivaran a leer. Sin embargo, la animación a la lectura también ha sufrido críticas debido a la mala implementación de los programas que, en algunos casos, han dado una importancia excesiva a crear un ambiente lúdico y festivo, olvidando promover la verdadera esencia de la lectura.

Existen muchos estudios en este campo para ayudar al docente a cumplir su papel de animador (Moreno, 2000; Quintanal, 2000; Mata, 2008; Pernas, 2009). De este modo, está en manos del cuerpo docente acercar al alumnado a los diferentes tipos de textos, lo que aportaría grandes beneficios al alumnado. Así, cuanto más lean, más facilidades tendrán para mejorar su desarrollo cognitivo y, por consiguiente, mejorar su

capacidad memorística. De la misma manera, al exponerse a los textos, el alumnado interactúa con nuevas palabras y con elementos culturales presentes en él, llevándolo a tener un mayor conocimiento del léxico y de la cultura. La puesta en práctica de diversas técnicas de animación será de gran utilidad para fomentar el desarrollo personal de las nuevas generaciones.

Estas técnicas de animación a la lectura se hacen cada vez más necesarias debido a la evidente falta de hábito lector que existe entre los jóvenes, realidad que ha quedado palpable durante las prácticas externas realizadas en el IES Benito Pérez Armas. Las siete semanas que han durado las prácticas han dejado en evidencia que, si el alumnado ya muestra dificultades para ponerse a leer en su lengua materna, el mayor problema se encuentra en el escaso –por no decir nulo– tiempo que le dedican a la lectura en lengua extranjera. A ello se suma que las clases dedicadas a la lectura en la asignatura de inglés son muy pocas y, cuando las hay, son bastante monótonas, limitándose principalmente a que el alumnado responda unas preguntas a partir de la información dada en un texto.

Por tanto, con este trabajo se pretende elaborar una propuesta de actividades que motiven y animen al alumnado a leer en la lengua extranjera y que contribuyan, a la vez, a su desarrollo personal. Se propondrá una variedad de ideas para acercar a los jóvenes a la lectura, evitando así caer en la monotonía y el desinterés que se siguen produciendo en las aulas.

El trabajo se ha distribuido en cuatro capítulos. En los dos primeros se detallará el marco teórico. La primera parte se dividirá en apartados donde se ahondará en los conceptos de lectura y comprensión lectora, diferenciando esta última de la competencia lectora. También se profundizará en los conocimientos previos para desarrollar la comprensión, pues muchos estudios recogen este factor como un elemento imprescindible para su mejora (Pérez, 1998; Tapia, 2002; Sánchez y Rodicio, 2014). Este último aspecto está recogido tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL en adelante) como en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias, documentos necesarios para contextualizar las actividades de los talleres de animación a la lectura que se propondrán. Se destacará, igualmente, la importancia de los aspectos socioculturales recogidos en el currículo, pues la lectura es un gran recurso para dar a conocer y acercar las costumbres y conocimientos de la cultura meta y la propia.

La segunda parte del marco teórico se centrará en la animación a la lectura. En esta sección se hará un compendio de las diferentes perspectivas sobre el tema a tratar y un breve repaso de su historia y su introducción en España. A continuación, se valorarán algunos factores claves como la motivación, el juego, los clubes de lectura y las familias y su influencia en el proceso de animación a la lectura para, posteriormente, finalizar con diversas estrategias y técnicas que se pueden llevar a cabo para animar a la lectura en lengua extranjera.

En el tercer capítulo, metodología, se explicará la intervención llevada a cabo y la propuesta de actividades, de elaboración propia, con la que se ha pretendido contribuir tanto al desarrollo personal del alumnado como a su motivación por la lectura en la lengua extranjera, atendiendo a las dimensiones social, estratégica y cultural que señala el currículo para, finalmente, presentar las conclusiones alcanzadas en el capítulo cuarto.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1.¿Qué es la lectura realmente?

Antes de entrar en materia con la animación a la lectura es necesario hacer un breve repaso por los significados de los conceptos “lectura” y “comprensión lectora”. Para empezar, la palabra “lectura” es bastante complicada de definir al ser un término que abarca una gran cantidad de elementos implicados en el proceso lector, llevando a muchas de las investigaciones realizadas a enfocarla desde diferentes perspectivas. Del mismo modo, no se puede obviar su importancia tanto a nivel cultural como educativo, puesto que es la herramienta por excelencia que tiene el poder de imbuir al lector en un mundo cultural para ayudarle a enriquecer su conocimiento (Rojas-Camargo, 2018).

El primer lugar al que cualquier ciudadano recurriría normalmente para buscar el significado de la palabra *lectura* es el diccionario. Una buena manera de empezar para ojear las acepciones de este término es consultar el diccionario elaborado por la Real Academia Española (RAE) (2001) tal como Ramírez sugiere (2009). En él, se recogen varias definiciones sobre la lectura que merecen la atención. Así, su primera acepción define a la lectura como “acción de leer”, la segunda como “obra o cosa leída”, la tercera como “interpretación del sentido de un texto” (p.166), etc. Por otro lado, al buscar el significado de su verbo, *leer*, se puede encontrar una definición un poco más elaborada en todas sus entradas. La primera, por ejemplo, se describe como “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (p.165).

Sin embargo, la información omitida u olvidada es significativa y en sus diferentes acepciones se dejan de lado varios aspectos relevantes que deberían estar presentes a la hora de explicar su significado. Todas y cada una de las diversas definiciones que presenta el diccionario español hacen alusión a una cosa distinta y son bastante escuetas. En ellas puede apreciarse como en todo momento ninguna de estas dos palabras -*lectura* y *leer*- hace referencia al emisor, al receptor o a los factores culturales o psicológicos implicados en todo proceso lector (Ramírez, 2009).

En este sentido, quizás una de las definiciones más completas de la palabra “lectura” se le puede atribuir a la autora Isabel Solé, profesora del Departamento de

Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. En su libro *Estrategias de Lectura*, publicado en 1992, expone la que posiblemente sea una de las definiciones que más elementos tiene en cuenta del proceso lector:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18)

Como puede apreciarse, Solé (1992) presta atención a múltiples factores, todos ellos decisivos en la experiencia que el lector va a tener durante el proceso de lectura. Además, no ignora detalles bastantes importantes como los conocimientos previos que tenga el lector, que son importantes para relacionar ideas; o los procesos de predicción, que ayudan al lector a empezar a identificar y familiarizarse con el texto, lo cual es un elemento especialmente clave en la lectura en lengua extranjera.

Por otro lado, llama la atención que Solé (1992) no haya incluido en ningún punto de la definición al autor del texto, hecho que, según Jiménez (2014), suele suceder con frecuencia entre los entendidos de la materia. La escritora observa que, a diferencia de muchos otros estudios realizados, apenas hay menciones al emisor del mensaje como factor clave en el proceso lector. Una de las pocas excepciones que encuentra es la investigación de Tapia (2005). El reputado profesor, en una de sus muchas investigaciones, recoge que en toda lectura hay un autor detrás que siempre trata de decir algo y tiene una intención en lo que ha escrito. La misión del lector es, por tanto, descubrir qué trama con el texto y cuál es su propósito con ello. Por ejemplo, el autor de un artículo en el periódico tendrá un fin informativo, pero los creadores de los libros de textos habrán diseñado los libros con el claro objetivo de formar a los más jóvenes en las materias correspondientes. Tapia (2005), por lo tanto, ve la lectura como “una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo” (p.64) porque el emisor está tratando de comunicar un mensaje intencionadamente. De la misma manera, Escarpit (1991) también la considera como un “acto comunicativo” en el que se debe prestar atención tanto al lector como al escritor. Para él, la lectura determina una serie

de interrelaciones entre ambos lados; el autor quiere transmitir algo de manera intencionada en el texto que luego el lector debe decodificar y procesar mentalmente (Escarpit, 1991; como se cita en Ramírez, 2009).

Por otra parte, Mata (2008) considera que son los lectores los que deben dar sentido al texto a partir de sus propias vivencias, abogando por que sean sujetos activos durante el transcurso de la lectura. Esto se debe a que Mata (2008) entiende la lectura como un medio por el cual se acaba llegando a la comprensión, ya que considera que lo que se comprende realmente es el texto, mientras que la lectura es el producto resultante de “experiencias personales, conocimientos y destrezas mentales” (p.129). Además, añade que para que un texto sea comprendido también intervienen otros elementos que, en ocasiones, no se tienen en cuenta, como sus referentes gráficos, el uso de las palabras o las deducciones que haga el lector a partir de él.

## **2.2.De la lectura a la comprensión lectora**

Estas palabras de Mata (2008) hilvanan con el siguiente punto a tratar: la comprensión lectora. Todo texto ha sido escrito por alguien que quiere transmitir un mensaje a través de este medio. Una vez escrito, el texto pasa a manos de un determinado grupo lector que debe descifrar el mensaje que el autor ha expuesto. La idea general es que, si el lector es capaz de identificar este mensaje y las ideas concebidas en él, entonces ha comprendido el texto exitosamente. Sin embargo, la realidad dista mucho de ser tan simple porque en todo proceso de comprensión lectora hay una serie de sucesos detrás que son los que llevan al lector a comprender la información del texto. El término “comprensión lectora” abarca un campo tan amplio que, al recoger muchas definiciones realizadas por diversos estudios, uno puede descubrir que no existe universalidad a la hora de definirla por todos los elementos que intervienen en el proceso de adquisición. (Jiménez, 2014).

La comprensión de un texto requiere mucho más esfuerzo de lo tradicionalmente pensado. Como afirman Sánchez y García-Rodicio (2014), la acción de comprender no se limita única y exclusivamente a responder preguntas o a realizar predicciones. La capacidad de comprender radica realmente en las representaciones mentales que el lector hace del relato para entenderlo. Dentro de estas representaciones, el lector se

encuentra con varios elementos con los que empieza a hacer vínculos, de manera que al final logre conectar todas las acciones implicadas para que el texto leído cobre sentido.

Sus ideas llevan hasta la definición de Solé (2012) sobre lo que significa comprender. Según Solé (2012), comprender es “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas” (p.49). Estas estrategias se encuentran estrechamente relacionadas con los esquemas mentales que elaboran los lectores al instante de entrar en contacto con una palabra o una idea del texto, y que llevan al lector a hacerse preguntas que requieren explicación. Una vez logrado, el lector puede ir enlazando los diferentes elementos presentes hasta darle forma a la representación mental.

Como puede deducirse de los últimos comentarios, el conocimiento es la principal arma que tiene el lector para la comprensión lectora. Pérez (2012), otra experta en este ámbito, declara que “el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento” (p.122) que se sitúan en la memoria, por lo que el grado de comprensión lectora adquirido dependerá de cómo la información del texto es modificada, elaborada o integrada en esas estructuras. Gracias a este proceso, y a lo que ya sabe de antemano por sus experiencias previas, el lector puede entonces realizar inferencias que le llevarán a decodificar incluso los mensajes no explícitos en el texto.

El objetivo final de que el alumnado alcance un nivel óptimo en comprensión lectora no es otro que el de lograr que adquiriera la competencia lectora. Ambos términos deben diferenciarse, pues por parecidos y dependientes que puedan ser, señalan a aspectos diferentes. El análisis realizado por Jiménez (2014) demuestra que hay una tendencia, entre los expertos de la materia, a usarlos indistintamente pese a que los dos conceptos se refieren a realidades diferentes. Como la autora indica, la comprensión lectora se produce cuando un lector es capaz de entender el mensaje que un emisor ha escrito en el texto de la manera más objetiva posible, mientras que la competencia lectora es aquella cualidad que permite al lector usar los conocimientos del texto comprendido en la sociedad en la que vive. En otras palabras, no puede hablarse de competencia lectora si antes no se ha producido comprensión lectora. La comprensión lleva a la competencia.

### 2.3.Los conocimientos previos

Después de haber dado un breve repaso por los aspectos más importantes que intervienen en la comprensión lectora, se ha demostrado que los lectores deben usar estrategias para entender los textos y, por ende, desarrollar esta destreza. Por tanto, no es descabellado decir que esta destreza no podría conseguirse si no se hiciera uso de unas estrategias que facilitasen el aprendizaje y la integración del nuevo contenido en las mentes de los lectores. Aquí es donde los conocimientos previos del alumnado entran en juego. De hecho, el mismo MCERL (2002), del que se hablará más adelante, define la importancia de estos al situarlos como pieza clave en la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas y añade que todo nuevo conocimiento que se asimile “está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de los conocimientos previos” (p.11). Así, la entrada del nuevo conocimiento acaba llevando al proceso de acomodación en la memoria del estudiante; es decir, los esquemas mentales existentes en ella se modifican para integrar esta nueva información y dar sentido a la nueva realidad.

No son pocos los estudios que sitúan a los conocimientos previos como uno de los elementos claves para la adquisición de la comprensión lectora. Pérez (1998) recoge varios de ellos en su tesis doctoral sobre la evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años. Según la investigación realizada, se ha demostrado que aquellos lectores con un mayor grado de conocimientos previos tendrán más facilidad para reconocer el significado de las palabras y, por tanto, tendrán más facilidad a la hora de hacer inferencias. Así, puede afirmarse con rotundidad que el desarrollo de la comprensión lectora está determinado por los conocimientos previos y las experiencias que los jóvenes lectores arrastren de etapas anteriores o, incluso, de su día a día.

A modo de ejemplo, Tapia (2005) expone dos textos cortos bastante parecidos en los que demuestra como los lectores, en base a la información que conocen del mundo, pueden sacar conclusiones distintas. Los dos textos dicen así:

1. Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su balón.
2. Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su pistola. (p.77)

En este ejemplo se muestran dos fragmentos similares que hablan sobre una persona llamada Hugo, pero la única diferencia que existe entre ambos es que en el primero va a buscar un balón y en el segundo una pistola. Por lo tanto, aquí el lector pone a prueba sus habilidades lectoras para deducir qué tipo de persona es Hugo. En el primer caso, lo más común es identificar a Hugo como un niño o una persona joven, ya que se suele asociar a ambos grupos con el juego, mientras que en el segundo lo más común es identificarlo como una persona adulta, al ser la pistola un objeto que no debería ser usado por un menor de edad.

En otro caso, Sánchez y García-Rodicio (2014) también analizan la relevancia que tienen los conocimientos previos para la comprensión lectora. En su estudio, narran los primeros pasos que siguen los lectores para lograr la comprensión lectora. Según ambos autores, el paso inicial se produce cuando los lectores entran en contacto con una palabra del texto para, al instante, empezar a procesar su significado, mientras lo van relacionando en su memoria con todos los elementos asociados a ella. Este es el proceso conocido como decodificación. A partir de aquí, se produce el momento en el que se pueden empezar a realizar una red de relaciones que acaban generando proposiciones. Una vez formadas, el lector busca la manera de integrarlas en el texto, elaborando otras nuevas a través de inferencias realizadas en base a la información del texto.

El ejemplo que ambos autores exponen es el siguiente texto:

Antonio estaba paseando por el foro y de repente se puso a gritar y patear como un descosido encima del pedestal de una estatua que estaba al lado de la calzada. Al poco vimos que había una enorme serpiente moviéndose entre las piedras del pavimento, de la que seguramente Antonio estaba huyendo. (Sánchez y García-Rodicio, 2014, p.84)

Como se observa, el texto en ningún momento indica cómo es Antonio explícitamente, sino que narra su reacción ante un evento determinado. Cuando el lector termina de leer la primera oración del fragmento, ya puede empezar a realizar la proposición de que Antonio es una persona miedosa debido a su comportamiento. Para llegar a este punto, el lector ha tenido que empezar a recurrir a sus experiencias previas porque, para entender su reacción, es necesario conocer qué tipo de animal es la serpiente. Este nivel de comprensión es lo que ambos autores denominan “comprensión profunda” (p.88), pues lo que entiende el lector sobre el texto no se limita solo a lo escrito, sino también a su conocimiento del mundo. Este sería el caso de lo que se

llamaría un “lector activo”, al interpretar el mensaje del texto en base a sus conocimientos previos mientras establece relaciones significativas entre lo leído y lo conocido de antemano (Solé, 1996). En otras palabras, si se comprende el texto es porque ha sido posible integrar la nueva información en el cerebro con todos los esquemas mentales previamente establecidos.

Por otro lado, cuando los lectores no son capaces de relacionar sus conocimientos con la información del texto en cuestión solo se hablaría de una comprensión superficial, ya que no serían capaces de procesar la información más allá de lo escrito (Sánchez y García-Rodicio, 2014). Naturalmente, estos lectores mostrarán muchas más dificultades a la hora de realizar tareas que requieran más profundidad y reflexión. Este no es más que otro de los motivos por los que leer con frecuencia mejora significativamente el aprendizaje del individuo. De esta manera, al igual que Pérez (1998), Sánchez y García-Rodicio (2014) llegan a la conclusión de que, cuantos más conocimientos sobre una materia tengan los lectores, más inferencias podrán realizar.

Los dos tipos de comprensión mencionados pueden ser observados en el ejemplo práctico realizado por Álvarez y Vejo-Sáinz (2017) para demostrar la efectividad que tienen los clubes de lectura en la mejora de la competencia literaria, o lo que es lo mismo, acercar obras literarias a los niños y niñas para su disfrute. El caso práctico que diseñaron ambas autoras fue el siguiente: el alumnado tenía que leerse cinco libros y luego se llevaría a cabo un taller de lectura para cada uno de ellos, donde una coordinadora debatiría algunas de las partes más relevantes del libro correspondiente con los alumnos y alumnas presentes.

El ejemplo de comprensión profunda se dio en el debate del libro *Las Vacaciones del pequeño Nicolás* (1962). Aquí, el grupo de alumnado presente en el debate supo reconocer la reacción del protagonista sin que el texto lo narrara de manera explícita. En el fragmento a debatir, Nicolás exagera enormemente sobre cómo había pasado las vacaciones cuando una niña le dijo cómo había pasado las suyas con otro niño. En ningún momento se dice explícitamente que Nicolás siente envidia en ese instante por cómo se lo pasaron los dos niños, pero todos los jóvenes lectores fueron capaces de comprender por qué reaccionó así.

En cambio, el alumnado tuvo más problemas para darse cuenta de cómo había acabado realmente la historia de *Ojo de Nube* (2006). Al comienzo del último párrafo se

explica que los indios se habían hecho con los caballos de los *malacosa* (término usado por el autor como referencia a los colonizadores blancos). Los niños y niñas presentes en el taller entendieron este hecho al principio como una señal de victoria por parte de la tribu del protagonista. Sin embargo, a medida que el autor desarrolla el párrafo final, expone que los *malacosa* siguieron apropiándose de las tierras de los indios, lo que deja entrever que el pueblo del protagonista no tuvo un final feliz, a diferencia de lo que había creído el alumnado en un principio (Álvarez y Vejo-Sáinz, 2017).

Por tanto, es evidente que, para que el alumnado alcance un alto grado de comprensión profunda, se deben trabajar los conocimientos previos durante su aprendizaje. Según Tapia (2005), muchos libros de textos son conscientes de la relevancia que estos tienen en el desarrollo intelectual del alumnado, llevándolos a incluir resúmenes o fotografías que les ayude a relacionarlos con información ya asimilada en sus esquemas mentales. No obstante, Tapia (2005) también afirma que la inclusión de estos elementos paratextuales puede ser percibida, por parte del alumnado, como elementos extras que poco tienen que ver con la mejora de su comprensión lectora. Debido a ello, considera que el docente debe saber transmitir a su grupo de alumnos y alumnas la importante función de estos elementos en su desarrollo cognitivo. Como medidas para cumplir con esta tarea, Tapia (2005) sugiere que el docente realice preguntas vinculadas estrechamente con el tema en cuestión para que el alumnado hilvane las ideas entre lo que sabe y lo que ve, para transmitir el verdadero valor de estos recursos en su aprendizaje y para elaborar materiales relevantes en el desarrollo de la comprensión. Así, el buen docente será aquel capaz de sacar a la luz todos esos conocimientos que el alumnado tiene apagados en alguna parte de su memoria para que, a continuación, puedan asimilar la nueva información de manera mucho más satisfactoria.

#### **2.4.La comprensión lectora en lengua extranjera en el MCERL**

Ahora que se han definido y explicado las principales características de la comprensión lectora, es el momento de analizar el documento más importante para la evaluación de lenguas extranjeras en la Unión Europea: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Este documento es el pilar

sobre el que se sostienen todos los currículos, programas, exámenes, calificaciones, etc., elaborados en los países de la Unión Europea. Uno de sus objetivos es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua extranjera de manera integradora, favoreciendo un enfoque comunicativo e intercultural mientras adquieren nuevos conocimientos y destrezas. También tiene como finalidad promover nuevos modelos o sistemas de enseñanzas de lenguas modernas para fomentar en el alumnado la autonomía y la capacidad crítica, a la vez que la sociabilidad y responsabilidad.

De la misma manera, en este documento se exponen las diferentes destrezas que los aprendices de una lengua extranjera deben desarrollar y las diferentes capacidades que se deben alcanzar en cada una de ellas en un determinado nivel. Los seis niveles del MCERL se dividen de la siguiente manera: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, donde el A1 es el nivel de menor competencia y el C2 el de máxima. Los más relevantes para este trabajo serán los dos primeros puesto que son los señalados para los alumnos y alumnas de Secundaria. El documento presenta una tabla orientativa con respecto a la comprensión lectora que será de mucha utilidad a la hora de elegir los textos y las actividades que los estudiantes realizarán en clase. Para los niveles A1 y A2, el MCERL establece los siguientes descriptores:

**Tabla 1:** Nivel de comprensión lectora según el MCERL

A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Como puede deducirse por las escalas de nivel ofrecidas por el documento, el alumnado de Secundaria tiene un nivel básico relacionado con el léxico y temas relacionados con la vida cotidiana. Conforme a esta escala, los textos deben ser simples y directos, evitando el uso de conceptos y términos abstractos.

El MCERL también ofrece una guía sobre los descriptores de los diferentes niveles de aprendizaje. En estos descriptores se establecen las principales funciones que todo alumnado debe trabajar según el nivel en el que se encuentre en la lengua

extranjera. Dentro del nivel A2, los descriptores se encuentran bastante ligados al ámbito social, pues todos los mencionados por el MCERL están basados en situaciones que el alumnado puede encontrarse en su día a día y al interactuar con otros individuos. De este modo, la adquisición del nivel A2 por parte del alumnado ayudará a su desarrollo como “agente social” dentro del contexto de una lengua extranjera, ya que le permitirá realizar funciones básicas como “realizar intercambios sociales muy breves” o “plantear y contestar a preguntas básicas sobre el trabajo y en su tiempo libre” (p.36), entre otras. Es imprescindible, por tanto, que durante la realización de los proyectos de animación a la lectura se busquen formas de fomentar la dimensión funcional de la lengua.

## **2.5.El currículo en la Comunidad de Canarias**

Para la elaboración de actividades de animación a la lectura, el primer paso será cumplir con las pautas marcadas por el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Este documento, como en el mismo se indica, se ha elaborado usando al MCERL como referente, prestando una gran importancia al enfoque comunicativo y a las tres dimensiones del estudiante como sujeto de aprendizaje: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. No obstante, cada Comunidad Autónoma también diseña su propio currículo a partir de las directrices generales recogidas en el Real Decreto 1105/2014.

El Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato a nivel nacional, recoge en su preámbulo la búsqueda de nuevos enfoques que ayuden al alumnado en su aprendizaje y evaluación para la mejora de las competencias. Como bien se indica en dicho preámbulo, la función de este decreto es la de regular todos aquellos elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser los objetivos que todo el alumnado debe alcanzar, los contenidos a impartir en cada materia o los criterios de evaluación para ponderar las tareas del alumnado. Sin embargo, una de las partes más importantes de este documento es la que se centra en la adquisición de las siete competencias clave por parte del alumnado. Estas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Competencia para aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Competencia en conciencia y expresiones culturales.

De la misma manera, el artículo 5 de la orden ECD/65/2015, publicada poco después del Real Decreto 1105/2014, recoge la importancia de integrar las competencias en el currículo. Así, el alcance de estas competencias será otra meta que habrá que proponerse a la hora de plantear actividades de animación a la lectura.

Como se ha señalado, cada Comunidad Autónoma debe desarrollar su propio currículo a partir de las directrices generales recogidas en el Real Decreto 1105/2014. En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, este documento corresponde al Real Decreto 83/2016, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En él se recogen las bases reguladoras de cada asignatura en estas etapas educativas para la comunidad. Por lo tanto, el currículo de la Primera Lengua Extranjera será el documento que se usará como referencia para el diseño de actividades a la animación a la lectura, ya que aquí es donde se explican detalladamente todos los contenidos que debe adquirir el alumnado durante el curso escolar.

### **2.5.1. Los bloques III y V del currículo**

Con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera, el currículo desglosa los contenidos en cinco bloques diferentes, cada uno dedicado a una destreza distinta. De esta manera, el primer bloque se centra en la comprensión de textos orales, el segundo en la producción de textos orales, el tercero en la comprensión de textos escritos, el cuarto en la producción de textos escritos y el último en los aspectos sociolingüísticos y socioculturales. El enfoque principal de la propuesta de intervención para este trabajo recaerá en dos de ellos: el bloque III (con los criterios de evaluación 6 y 7) y el bloque V (con el criterio de evaluación 10), como se explica a continuación, pues se pretende lograr un buen desarrollo de la comprensión lectora mientras se trabaja con aspectos socioculturales que puedan reforzar el saber sobre las

culturas meta. Los criterios de evaluación incluidos en estos bloques son los que se tendrán más en cuenta a la hora de realizar cualquier iniciativa de animación a la lectura.

### **2.5.1.1. Bloque III: Comprensión de textos escritos**

El primero de los criterios que aparece en este bloque –el número 6- hace referencia a la capacidad de comprensión lectora de un texto por parte del estudiante. En los cuatro cursos de Secundaria pueden apreciarse ligeras diferencias en este criterio, pero generalmente los cuatro coinciden en varios puntos. El primero y más importante de todos es que el alumnado, como agente social, entienda la información esencial y los detalles más relevantes de textos sobre asuntos cotidianos. Al igual que sucede con el MCERL, puede comprobarse que lo que se espera del alumnado en Secundaria es que pueda distinguir las ideas principales de textos relacionados con situaciones de su vida diaria.

También puede observarse que el currículo muestra ligeras variaciones entre los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Por ejemplo, 1ºESO es el único curso cuyos contenidos no incluyen la comprensión de textos formales, a diferencia de lo que sucede desde 2ºESO hacia delante. Junto a ello, el currículo recoge, para el primer ciclo de Secundaria, que los textos han de ser cortos, mientras que para 4ºESO pueden usarse textos de extensión media. Además, a partir de este curso los textos ya no son exclusivamente sobre temas cotidianos, sino que también se empiezan a incluir textos más abstractos y más específicos de una determinada área.

Por otra parte, el criterio 7 está enfocado a la dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Según este criterio, el alumnado debe ser capaz de aplicar ciertas estrategias para entender el mensaje de un texto escrito. Entre estas estrategias se encuentran la movilización de la información previa o la identificación de aquellos factores que rodean al texto y que son necesarios para una mejor comprensión. Por ejemplo, observar las imágenes u otros elementos paralingüísticos que acompañen a un texto, identificar el tipo de texto que se va a leer o reconocer a su autor son estrategias que pueden ayudar a predecir el tema sobre el que va a tratar. Como es lógico, aquí también se puede apreciar que la selección de textos para cada curso va aumentando su dificultad progresivamente. De nuevo, solo se trabaja con situaciones familiares en

1ºESO, mientras que para el último nivel se permite trabajar con textos sobre situaciones menos habituales de su día a día.

### **2.5.1.2.Bloque V: Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales**

El aprendizaje de la comprensión lectora puede volverse mucho más enriquecedor si se combina la adquisición de esta destreza con el bloque V del currículo, cuyo único criterio se enfoca en trabajar y mejorar los aspectos socioculturales, sociolingüísticos y emocionales del alumnado. Si los criterios anteriores trabajaban dos de las tres dimensiones del alumnado como sujeto de aprendizaje (agente social y aprendiente autónomo) este criterio se centra en la última dimensión: la del alumnado como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Es importante destacar que la descripción de este criterio permanece exactamente igual para los cuatro cursos, lo que invita a deducir que el aprendizaje sociocultural debe trabajarse de igual manera desde las etapas más tempranas.

Desde esta dimensión, se fomenta que el alumnado se relacione con la cultura y lengua metas y que sea capaz de identificar similitudes y diferencias con la suya propia. El estudiante debe ser consciente de que es un miembro más de una comunidad intercultural que cada vez se hace más amplia por la realidad actual de movilidad entre países. Además, como Paricio (2004) asegura, la toma de consciencia por parte del alumnado sobre la interculturalidad le servirá, por una parte, para adquirir un conocimiento sociocultural que normalmente no puede ser obtenido a través de conocimientos previos, y, por otra, para aprender a reconocer los estereotipos, distinguiendo cuáles han sido deformados por la sociedad y cuáles no.

Alexopoulou (2011), igualmente, defiende que el conocimiento sociocultural no puede obtenerse sin fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias, ya que son estas competencias las que luego permiten a los hablantes no nativos desenvolverse en situaciones contextualizadas en la lengua extranjera. Para cumplir con esta función, será necesario el uso apropiado del enfoque comunicativo en el que tanto insiste el MCERL. Así, el foco de los estudiantes de lengua extranjera estará en el uso de la lengua como herramienta comunicativa mientras, a la vez, siguen trabajando en los aspectos culturales.

Alexopoulou (2011) también valora la influencia que tiene el aprendizaje de la cultura meta a la hora de definir los estereotipos de otros países porque, como dice Rodrigo (1997), “la ausencia de conocimiento produce la tendencia a utilizar estereotipos” (p.17). Muchas veces sucede que el estudiante tiene una idea preconcebida de las distintas culturas creada por la imagen general que la sociedad ha proyectado sobre ellos, hecho que se ha incentivado más con el auge de los medios de comunicación. Un ejemplo cultural relacionado con España es el de las corridas de toros. Es innegable que es un elemento característico del país, ya que no tiene la misma fama en ningún otro lugar, pero el hecho de que se celebren no significa que sean aprobadas y que le gusten a toda la sociedad española, como se suele decir en el extranjero. De hecho, hay comunidades autónomas, como la de Canarias, donde no se celebran porque están totalmente prohibidas.

Ahora bien, para lograr que el alumnado adquiera la capacidad de hablante intercultural exitosamente, uno de los primeros retos es identificar cualquier aspecto de la cultura meta a través de la lengua meta. El alumnado podrá acceder a ella a través de diversos medios, como pueden ser el formato audiovisual de las películas o un artículo periodístico. Además, deberá aprender a reconocer los aspectos sociolingüísticos, como determinar si la pronunciación es americana o británica o distinguir si el tipo de registro usado es formal o informal.

Una vez que se han tenido en cuenta todos estos criterios, ya está en las manos del docente llevar a cabo actividades de animación a la lectura sin perder de vista las premisas expuestas en el currículo. Es indispensable que el profesorado no pierda de vista las tres dimensiones citadas ya que, sin ellas, el aprendizaje del alumnado no se producirá de forma adecuada. Por este motivo, es importante que, a la hora de hacer proyectos que fomenten la motivación por la lectura, el cuerpo docente se cerciore de que el alumnado es capaz de entender la información esencial, de aplicar estrategias que le faciliten la comprensión y de mostrar interés por la cultura meta.

### 3. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Una vez aclarados los criterios y aspectos que se deben trabajar para que el alumnado adquiriera la competencia de comprensión lectora, depende ya del docente cómo enfocar las clases para trabajar este aspecto. Ahora bien, la tarea que tiene por delante no es sencilla pues, como Ramírez (2011) manifiesta, la disposición de los jóvenes a leer, de forma voluntaria, es muy baja. Por tanto, esta triste realidad no hace sino acrecentar que las nuevas generaciones sufran un retraso en el desarrollo de sus habilidades para la comprensión lectora.

Con el objetivo de solucionar este problema, ha aparecido en los últimos años la animación a la lectura que, según Alcalá y Rasero (2004), vendría a ser considerada como “el acto didáctico mediante el cual el educador trata de crear en el alumno una actitud positiva hacia la lectura, con el fin de que se convierta en hábito lector” (p.397). Como puede deducirse, estas palabras ponen de manifiesto que la animación es una estrategia instructiva a la que los docentes o animadores recurren con el fin de fomentar una tendencia lectora en su grupo de alumnos y alumnas. Su función educativa no es otra que la de inculcar en los estudiantes la afición por la lectura y su importancia, realizando actividades apropiadas para ello.

Por otro lado, Rodríguez (2008) enfoca la animación desde un punto de vista más afectivo ya que la define como “una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o grupo social, para que uno y otro se apropien de la palabra escrita” (p.77). Esta declaración no hace sino demostrar la imprescindible necesidad del animador en el proceso, puesto que es el que hace de mediador entre el lector o los lectores y el material a leer. Si no estuviera su figura presente, o no ejerciera su función correctamente, ese vínculo entre el lector y el libro no se produciría y su relación se vería perjudicada irremediabilmente.

Sin embargo, también se ha puesto en debate si la animación lectora fomenta realmente la lectura. Uno de los que se han mostrado más críticos en cuanto a su utilidad es Moreno (2000). Desde su punto de vista, la animación a la lectura solo sirve a corto plazo porque, pese a que en los últimos años se ha trabajado con esmero y dedicación en esta práctica, la realidad muestra que su puesta en marcha no ha aumentado el número de lectores. Además, añade que las actividades realizadas para

animar no centran el interés de los jóvenes en el libro sino en el juego y concluye: “en una animación lectora lo que seduce es el método, no el libro en sí mismo considerado” (p.10).

Del mismo modo, Pernas (2009) también muestra su preocupación ante la verdadera identidad de la animación a la lectura. Desde su perspectiva, entiende que muchas veces “el libro es el gran ausente” (p.263) en las actividades planteadas y que la elaboración de tantas tareas lúdicas provoca que el auténtico objetivo de la animación quede relegado a un segundo plano. Por ese motivo, empuja al animador a dar un paso hacia delante porque es el único que tiene en su mano diseñar actividades apropiadas y contagiar la pasión por la lectura.

Estos últimos apuntes realizados por Moreno (2000) y Pernas (2009) llevan, irremediabilmente, a evidenciar el gran problema que suele rodear a la animación lectora. Al poner como objetivo prioritario actividades de ocio que lancen al joven a leer, se está dejando el libro de lado y, por consiguiente, el desarrollo de la comprensión lectora. Sin duda alguna, este es un aspecto que todo docente debe considerar porque, de lo contrario, el alumnado no alcanzará la competencia lectora. Para ello, el primer paso a tener en cuenta es que las actividades diseñadas tengan al libro como protagonista mientras los elementos que lo rodean actúan como actores secundarios.

### **3.1.Historia de la animación a la lectura**

Como se ha dicho, la animación a la lectura es una práctica que se ha ido acrecentando, cada vez más, con el paso de los años. Su objetivo es claro: conseguir atraer a nuevos lectores, especialmente los más jóvenes, y complacer a aquellos que ya forman parte del mundo de la lectura. No obstante, pese a que en los últimos años esta práctica ha estado en auge, es difícil determinar cuando surgió la animación a la lectura tal y como se concibe actualmente.

Aunque no se puede concretar su origen con exactitud, la investigación llevada a cabo por Mata (2008) en su libro *10 Ideas Claves: Animación a la Lectura* señala a Francia como uno de los países impulsores en buscar nuevas técnicas para fomentar la lectura. En 1924 se inauguró la biblioteca *L'Heure Joyeuse* que, a diferencia de la

inmensa mayoría, fue específicamente diseñada para el público infantil. Esta biblioteca nació como una de las múltiples iniciativas que se llevaron a cabo durante la reconstrucción tras los sucesos de la Primera Guerra Mundial. Lo que caracterizaba a esta biblioteca era su organización puesto que el material inmobiliario estaba adaptado de tal manera que los lectores pudieran sentirse cómodos mientras leían. Fue aquí donde se trató de instaurar el modelo de lectura en público que se venía dando ya desde mitad del siglo anterior en los países de habla inglesa y que recuerda en parte a los clubes de lectura de los que se hablará más adelante. Sin embargo, hubo cierta oposición a considerar este tipo de ideas como animación porque, en aquel momento, la tendencia dominante era pensar que los términos “animar” y “lectura” eran incompatibles entre sí. De hecho, durante un largo periodo de tiempo existió cierto recelo en algunos sectores porque entendían que la animación estaba más unida a actividades más recreativas que no tenían relación con la lectura.

La historia continuó hasta que, en 1974, cincuenta años después de la inauguración de *L'Heure Joyeuse*, tuvo lugar una reunión importante entre los miembros de la sección de prensa del *Bureau International Catholique de l'Enfance* (*BICE*). Este encuentro, según Sarto (2000), sirvió como punto de partida para extender nuevas técnicas que fomentaran la lectura entre los más jóvenes, llevándolas a todos los países representados en aquella reunión. Aquí se expusieron una serie de puntos que estaban afectando al desarrollo lector en aquella época y que, en palabras de Sarto (2000), han sido decisivos en la educación actual de la lectura. Uno de estos puntos está relacionado con los cambios sociales que se realizaron en ese tiempo y que provocaron el aumento de horas de ocio en los niños y niñas, por lo que había que buscar la manera de convencerles para que sintieran que la lectura era una actividad más de esparcimiento. Junto a ello, también se comentó la necesidad de llevar a cabo una renovación pedagógica porque los viejos métodos de enseñanza de lectura iban quedando desfasados.

La reunión tuvo sus efectos en España, donde se analizó cómo se podrían implementar aquellos puntos tratados en el *BICE*. Así, surgieron dos propuestas: en primer lugar, llevar a cabo un seminario cuyo objetivo principal fuera la animación a la lectura y la formación de futuros animadores, mientras que la segunda se centró en la elaboración de estrategias efectivas con la que dotar al personal docente y bibliotecarios.

Al poco tiempo, España experimentó un escepticismo creciente sobre la animación lectora, como demuestran algunas de las voces más ilustres de la época. El temor porque la seriedad de la enseñanza de la lectura se perdiera era real. Muchos profesores tenían miedo de que, con tanto juego y actividades de ocio, se perdiera la esencia académica y la seriedad de la enseñanza de la lectura. Las palabras que recoge Mata (2008) de Ventura (1986) evidencian esta percepción sobre el tema. La escritora muestra su preocupación por la excesiva relevancia que se le daba a las agitadas actividades enfocadas a despertar el interés por la lectura en los niños, cuando el objetivo no debería ser otro que el de crear un entorno agradable y tranquilo en el que disfrutar relajadamente de la lectura como si fuera un pasatiempo (Ventura, 1986, como se cita en Mata, 2000). De la misma manera, Mata (2008) también documenta el análisis realizado por Castrillón (2001) sobre el resultado que estas técnicas han tenido a la hora de incentivar a los más jóvenes a lanzarse al mundo literario. La principal crítica de la autora reside en el hecho de que, con la evolución del concepto de animación, la lectura ha pasado a un segundo plano. Desde su punto de vista, lo que realmente suscita el interés por leer son los buenos libros porque son los que enganchan al lector y le invitan a entrar a ese mundo (Castrillón, 2001, como se cita en Mata, 2008). Por tanto, una de las mejores soluciones propuestas es que se escojan libros adecuados a las edades y gustos de los estudiantes desde la escuela.

Por otra parte, y como contramedida a todas aquellas actividades más destinadas a fomentar la ludopatía y la recreación, surgían por primera vez los clubes de lectura en España. No hay fecha exacta del primer club de lectura en España, pero según Álvarez y Vejo-Sáinz (2017), los primeros clubes de lectura aparecieron en el país a mitad de los años ochenta. Estos talleres estaban, inicialmente, dirigidos al público adulto y su lugar de realización eran las bibliotecas públicas. Sorprendentemente, el éxito fue tan grande que provocó su expansión a otros sectores de la sociedad, llegando incluso hasta los centros educativos. Actualmente, esta una práctica que se ha vuelto bastante común.

### **3.2.La motivación, elemento clave en la animación**

Sin lugar a dudas, uno de los factores más influyentes a la hora de fomentar la lectura es que el lector se sienta motivado (Mata, 2008). Por tanto, uno de los primeros

objetivos que todo animador debe cumplir es el de buscar formas de mantener el interés constante del lector por la lectura, aunque esto es algo que en los centros educativos está aún lejos de lograrse. Por lo general, existe cierto temor entre los estudiantes ante la palabra “lectura” debido, en gran medida, a la mala gestión que se ha hecho de esta por parte de las escuelas. Como bien apunta Argüelles (2009), la lectura ha sido un fracaso estrepitoso en los centros educativos dado que se ha transformado algo placentero en un martirio para los estudiantes. En lugar de hacer de ella una oportunidad para el disfrute, el sistema escolar impone al alumnado una serie de lecturas específicas para que adquieran unos conocimientos de los que luego se va a examinar. A partir de este instante, los niños y niñas empiezan a ver los libros con miedo y ansiedad porque solo piensan en responder bien a las preguntas que saldrán en el examen. Sin embargo, estas formas de evaluación suponen cierto riesgo porque llevan a los estudiantes a memorizar el texto más que a comprenderlo. Además, la desmotivación del estudiante aumentará al ver la lectura como un acto impositivo en vez de una manera de aprendizaje más autónoma.

Esta realidad educativa contrasta aún más cuando se compara con otros sistemas como el de Finlandia, donde el alumnado tiene un compromiso personal con la lectura (Mata, 2008). Al contrario que en otros países, la lectura no se percibe como una tarea que se hace con pesadumbre y por obligación del profesor o profesora, sino como algo que se hace por voluntad propia. Como consecuencia de tal implicación, los estudiantes de este país trabajan aspectos epistemológicos y logran, incluso, desarrollar la capacidad crítica para valorar los contenidos de la lectura. Esto lleva a sobresalientes resultados en las pruebas PISA e invita a pensar si el problema de España con la falta de motivación por la lectura está relacionado con el mal enfoque que hacen los centros educativos de la misma.

Ante esta situación, se hace evidente la necesidad de buscar la raíz del problema que lleva a los jóvenes a vivir lejos de la lectura. Uno de los principales encargados de transmitir el valor de la lectura es indudablemente el docente, pero en ciertos casos acaba siendo justamente lo contrario porque muchos profesores se vuelven el primer paso para alejar a sus estudiantes de ella. Según estudios realizados por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el instituto IDEA, recogidos por Mata (2008), más del 50% de los profesores españoles casi nunca visita la biblioteca. Este asunto no es de extrañar pues, según los datos presentados por Aguilar (2020), el informe de *Hábitos de lectura*

*y compra de libros en España 2017* muestra que existe una tendencia a abandonar el hábito lector desde los 14 años en adelante. Por desgracia, es una tendencia que se viene transmitiendo desde los años ochenta ya que, en base a la investigación llevada a cabo por Alcalá y Rasero (2004), el 63% no leía ningún libro y la mitad ni siquiera tocaba las revistas ni los periódicos.

Por tanto, está en manos del docente cambiar esta tendencia, ya que es la figura que actúa como puente entre sus estudiantes y los textos a leer. Sin embargo, no logrará transmitir pasión por la lectura ni animar a sus estudiantes a leer si es el primero que la está evitando. Como Solano (2005) escribe, el primer paso para animar a la lectura a los más jóvenes es que el profesorado disfrute también con un libro en las manos. Si no es capaz de sentir este amor por ella, entonces tampoco podrá contagiarlo a sus estudiantes porque se darán cuenta de que el animador, realmente, no siente tal afecto. De hecho, más que sentirse animados, los estudiantes empezarán a verla con pesadumbre al sentir que el profesorado los fuerza a leer.

Como no podía ser de otra manera, el factor motivacional también está presente en el propio currículo de la primera lengua extranjera en la Comunidad de Canarias. Aquí, se expone que una de las estrategias didácticas que el docente debe llevar a cabo es crear un entorno motivacional con el que atienda a los intereses del grupo con el que trata. Esto se debe, sobre todo, al papel fundamental que ejerce la motivación como paso previo al aprendizaje (Vilaña, 2018). Por ello, el profesorado a cargo de un determinado grupo debe hacer lo posible para mantener el estado moral del grupo en el nivel más alto. A mayor grado de implicación del profesor en la enseñanza, mayor respuesta por parte del alumnado.

De la misma manera, la motivación también es, junto a los procesos cognitivos, la pieza fundamental para que el lector adquiera la capacidad de comprensión lectora (Tapia, 2005). Si no lee con la suficiente motivación, el lector leerá inadecuadamente la información y, por tanto, no la habrá comprendido en plenitud. Por esta razón, Tapia (2005) sostiene que es vital buscar la manera de que la motivación se mantenga alta entre los lectores. Para tener éxito en esta tarea, el docente deberá, primero, hacer un análisis del entorno y luego elaborar una situación contextualizada. De esta manera, los alumnos y alumnas no solo verán que el profesor dedica tiempo a buscar maneras de

fomentar su aprendizaje, sino que también su motivación aumentará al sentirse involucrados en las tareas propuestas por su guía y mediador.

Otras autoras como Kalan y Pregelj (2018) también señalan la importancia de la motivación como una de las grandes estrategias para animar a la lectura. Al igual que Tapia (2005), piensan que es un elemento indispensable para la comprensión lectora y, a su vez, la consideran un elemento determinante durante el proceso del aprendizaje, ya que influye en gran medida en la duración de los resultados de lo aprendido. Así pues, todo aquel nuevo conocimiento que el alumnado aprenda con un nivel motivacional alto permanecerá almacenado en su memoria durante bastante tiempo, lo que le supondrá grandes beneficios en su desempeño en la sociedad.

### **3.3.La búsqueda del placer por la lectura**

Con el objetivo de que los estudiantes mantengan la motivación alta, el docente también debe buscar textos afines a los intereses de los lectores. Para ello, lo primero que debe conocer son los gustos del grupo con el que trabaja y luego elaborar propuestas didácticas contextualizadas en las que esté presente la temática en cuestión. De este modo, los estudiantes no solo se motivarán con la lectura, sino que también empezarán a cultivar el placer de leer.

En este momento, conviene recordar las palabras de Moreno (2000), que señala que el placer no es un objetivo del currículo y, por tanto, el profesor o profesora no se encuentra en la obligación de fomentarlo en el aula. No obstante, aunque no esté bajo su responsabilidad, sí tiene poder para cambiar la tendencia no lectora del grupo y su visión general de la lectura. Con un diseño atractivo de actividades variadas, y siempre y cuando se respeten los puntos básicos incluidos en el currículo, está en su mano hacerle llegar al alumnado los sentimientos por la lectura.

Lo cierto es que el escenario ideal sería que la escuela también se implicara en el aprendizaje de la lectura por parte del alumnado, ofreciéndole recursos al cuerpo docente para el desempeño de su profesión. Una de estas respuestas para fomentar la lectura es la de llevar a cabo el Plan Lector desarrollado por la editorial Vicens Vives en

2014<sup>1</sup>, recomendado tanto para el nivel de Educación Primaria como de Educación Secundaria. A través de esta propuesta, los centros educativos pueden ofrecer al alumnado una gran variedad de libros a elegir, los cuales tienen un alto contenido sobre los valores esenciales que definen a todo buen ser humano. La idea sería que los centros trabajasen un libro por trimestre, pero sin renunciar a la opción de trabajar otro en el mismo trimestre, si así lo considerasen oportuno y diese tiempo.

Este Plan Lector ofrece incluso la posibilidad de poder leer clásicos de la literatura, textos no caracterizados precisamente por suscitar placer entre los jóvenes. Mata (2008) observa que el público joven muestra poco interés por los clásicos al ser obras que ven demasiado complejas para captar su atención y que poco tienen que ver con ellos. Además, añade que esta animadversión por los clásicos es posiblemente una consecuencia de la paupérrima manera en que se les han enseñado en las clases. Normalmente, estos textos se les presentan como lecturas vacías, desligadas de su mundo actual y como un simple material que debe estudiarse porque es cultura general. Sin embargo, con textos adaptados como los de Vicens Vives se les puede demostrar que estas lecturas sí ofrecen contenidos y valores valiosos para su desarrollo personal y social, ya que los primeros son educativos y los segundos universales. Como defienden Álvarez y Gutiérrez (2013), si todo tema y todo libro es bien presentado a los estudiantes, acabará siendo de interés para ellos.

Este tipo de ideas son las que llevan a que el alumnado empiece a ver la lectura como una actividad para disfrutar y no como una exigencia opresora. Varios autores recalcan la importancia de ver la lectura como un placer y no como una obligación para que la animación a la lectura sea fructífera. Alonso (2009), por ejemplo, aclara que, para que los textos literarios se vuelvan placenteros a ojos del alumnado, el primer paso es elegir bien el texto. A partir de aquí, la idea es fomentar luego la interacción oral a través de la lectura porque, si el texto ha sido seleccionado atendiendo a los gustos y las características del grupo, se puede establecer como punto de partida para realizar un debate entre todos los miembros del grupo.

No obstante, todo lector tiene unos intereses definidos y leerá determinados temas con más pasión que otros. Argüelles (2009) define al buen lector como aquel que

---

<sup>1</sup> Plan lector: Vicens Vives. Lecturas a la carta. 2014. Recuperado de: <http://www.vicensvives.com/vvweb/IMAFICH/catalegs/100527.pdf>

realmente disfruta de la lectura porque le apasiona el tema o la materia sobre la que lee, sin pensar en los posibles resultados o consecuencias que se deriven de su lectura. Como ejemplo, pone al matemático o al químico, entre otros, que estudian e investigan sobre su campo porque les gusta, pero que no lo hacen pensando en el resultado final. No sienten la lectura como una forzosa necesidad para volverse científicos informados y cultos, sino como un momento placentero cuyas consecuencias son las de adquirir nuevos conocimientos con los que podrán contribuir en la sociedad. De la misma forma, Rojas-Camargo (2018) no percibe la lectura como una herramienta que los lectores deban usar para jactarse de todo lo que saben, sino como una fuente de placer que les permite disfrutar de una experiencia única.

Esta última es una de las razones por las que Solé (1996) sitúa el placer por la lectura como la pieza fundamental de la escuela. Si los estudiantes logran encontrarse con este sentimiento y hacerse con él, su interés y pasión por leer aumentarán, llevándolo a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje.

### **3.4.El juego como recurso en la animación lectora**

Una técnica que se suele emplear a menudo en la animación para buscar el placer de leer es la de realizar juegos que mantengan al alumnado interesado en la tarea. Los juegos, tiende a pensarse, son actividades estrechamente relacionadas con momentos de ocio, un aspecto que crea cierto recelo a hacer uso de ellos a partir de las etapas de Primaria y Secundaria (Moreno y Valverde, 2004). A causa de ello, muchos profesores sienten que hay un cierto riesgo de que la seriedad de la enseñanza académica se pierda y que la animación a la lectura falle en su tarea de fomentar la lectura en favor de unas actividades más orientadas al esparcimiento (Mata, 2008).

Llegados a este punto, tampoco pueden ignorarse las palabras de Moreno (2000), que van, igualmente, en detrimento de la realización de estas actividades lúdicas. Los juegos, señala, sirven para que los jóvenes lean en el momento, pero no garantizan conseguir futuros adeptos a la lectura. La principal razón que explica esta conducta es que el interés del alumnado se centra en el juego y que el libro es un elemento que permanece en segundo plano.

Otros estudios, por el contrario, alaban la puesta en práctica de esta técnica y analizan los beneficios que se pueden obtener de ella. En palabras de Mata (2008), el juego es una herramienta natural y universal que facilita la relación con los demás y provoca gran satisfacción. Los niños se sienten más libres a la hora de crear y, como consecuencia de ello, desarrollan mucho más la imaginación. Así lo defienden también Kalan y Pregelj (2018), que ven en el juego un gran elemento lleno de valor educativo para animar a la lectura por dos razones principales: el alumnado se siente con mayor motivación y con mayor autonomía en su aprendizaje.

Si el docente identifica la manera correcta de implementarlas, leer y jugar son acciones fácilmente complementarias. Además, como comenta Mata (2008), existe cierto paralelismo entre ellas. El mundo del juego tiende a aislar y desconectar a los jugadores del mundo real porque están absorbidos por el momento lúdico. Del mismo modo, la lectura puede provocar el mismo efecto en los lectores. Cuando un lector está inmerso en el texto está siendo absorbido por este y ausente del resto del mundo, por lo que al final “«meterse» en un libro es como «meterse» en un juego” (p.96). Ambos llevan a la intriga y la curiosidad mientras dejan que la imaginación y la creatividad fluyan.

### **3.5.Los clubes de lectura**

Aparte del juego, un método más tradicional para fomentar el gusto por la lectura y que se viene usando desde hace décadas en varios países es el de realizar clubes de lectura. En estos clubes la gente se reúne normalmente para hablar sobre un libro que han decidido leer, aunque también puede darse el caso de que cada miembro comente una lectura diferente que pueda interesar a los demás miembros del club. De esta manera, todos aquellos que formen parte de él tienen la oportunidad de experimentar “una ocasión de leer con los demás, un deseo de compartir lecturas y un modo dialogal de extender la mirada y afinar los oídos” (Mata, 2008, p. 82).

Por su parte, Álvarez y Gutiérrez (2013) analizan la gran variedad de clubes de lectura que tienen lugar en España. Cada club de lectura se vuelve un mundo bastante distinto porque intervienen tantos factores en él que se crea una variedad de posibilidades muy amplia. Por ejemplo, las familias pueden participar o no en ellos, las

obras que se ofrecen pueden variar atendiendo al gusto del grupo con el que se va a trabajar, el grado de implicación que muestra el profesorado puede ser mayor o menor según su motivación, etc. Ahora bien, hay que tener claro que, cuando se llevan estos clubes al ámbito escolar, no solo se pretende buscar que el alumnado adquiriera el hábito lector, sino que desarrolle cuatro competencias básicas: la lingüística, la literaria, la educativa y la cívica y social (Álvarez y Gutiérrez, 2013), que si bien se han orientado al currículo de la Educación Primaria, son totalmente aplicables al de Educación Secundaria.

La competencia lingüística busca una mejora de la competencia lectora, que equivale a desarrollar la capacidad para la comprensión, mientras que la literaria se centra en lograr que, desde la infancia, los niños se sientan más apegados a las obras de literatura y refuercen sus vínculos con ella. La educativa también busca fomentar el gusto por la lectura, pero añade un toque crítico que pretende desarrollar el lado reflexivo de los estudiantes. Finalmente, la competencia cívica y social tiene un enfoque más interpersonal porque desarrolla la comunicación y los valores entre los estudiantes.

### **3.6.El papel de las familias para el éxito de la animación a la lectura**

La actitud hacia la lectura por parte de los más jóvenes está claramente influenciada no solo por la figura del profesor, sino también por la de su familia. En el primer caso, ya se ha comentado el papel que deben ejercer los docentes en el aula para fomentar el interés por la lectura en el alumnado. Sin embargo, queda aún por explicar el papel que juega la familia en el desarrollo lector del alumnado y en las tareas de animación a la lectura.

Para empezar a entender por qué algunos niños y niñas sienten atracción por leer y otros no, hay que atender en primer lugar a las palabras de Mata (2008), que afirma que el amor por la lectura viene muchas veces determinado por el contexto familiar que rodea al niño. Los padres son los que tienen en su mano inculcar esta afición desde las edades más tempranas y hacer entender que la lectura es fuente de disfrute y conocimientos. Son, en definitiva, los responsables de fomentar el aprendizaje cultural a través de los libros desde los primeros años de vida.

El punto de vista que ofrece Mata (2008) es compartido por otros autores ligados al mundo de la animación lectora. Quintanal (2000), por ejemplo, parte de la premisa de que la familia es la fuente que debe despertar el interés por la lectura y desarrollar el hábito lector del niño. Para él, es posible contagiar el gusto por la lectura si el niño o la niña se crían en un entorno en el que pueda ver que los padres también le dedican tiempo e importancia.

Solano (2005) sigue el mismo camino y señala que el lugar en el que nace la lectura es el hogar. La relevancia que la familia dé a la lectura se transmitirá a sus hijos e hijas. Una idea que sugiere es la de leerles un cuento antes de dormir para que, de esta forma, se vayan acostumbrando a estos textos y decidan lanzarse a descubrir otros nuevos en el futuro. Pese a ser una idea que peca de falta de originalidad, no deja de ser eficiente y valiosa para meter a los más pequeños en el mundo literario. De este modo, se refuerza el anhelo por querer seguir descubriendo nuevas historias mientras se refuerza el triángulo de afectividad que se forma entre los padres, los hijos y el libro (Mayorga y Madrid, 2014). Por eso, Solano (2005) valora la necesidad de llenar poco a poco la biblioteca de casa con buenos libros que permitan disfrutar de estos magníficos momentos familiares. Esta actividad se irá quedando desfasada con el paso del tiempo debido al crecimiento del niño, pero es muy probable que este siga leyendo, de forma autónoma, al habersele inculcado desde pequeño la importancia de leer todos los días.

Un aspecto esencial que todo padre y madre deben tener en cuenta es la elección del libro ya que, en ocasiones, no se escogen los adecuados para la educación del niño (Mata, 2008). No son pocas las familias que, lejos de comprar un libro adecuado para las edades de sus hijos, acaban optando por comprar aquellos con más repercusión mediática, y que poco tienen que ver con el ámbito educativo. Para no caer en el error de dar al alumnado un material que no le conviene, una solución es consultar a los expertos, como el personal de las bibliotecas, el de las librerías o profesorado especializado en este ámbito (Quintanal, 2000).

Ahora bien, no todos los alumnos y alumnas crecen en un entorno familiar donde la lectura tiene un lugar importante en el hogar y aquí es donde entra en juego la escuela para llevar la animación a la lectura a todas las familias. Como medida ante estas adversidades, Mata (2008) menciona ejemplos de centros que implican a las familias a través de unas maletas ambulantes o viajeras (137). Cada maleta contiene uno

o varios libros, junto a otro tipo de materiales, que el alumnado tiene durante un periodo de tiempo, normalmente una semana. Durante este periodo, el alumnado trabajará el contenido en la casa, junto a su familia, para luego llevar lo hecho al centro escolar y comentar sus impresiones con el monitor de la actividad.

Otra actividad que se puede realizar con los padres son los clubes de lectura ya mencionados anteriormente. Estos clubes no tienen que limitarse, simplemente, al alumnado, sino que pueden hacerse extensivos a las familias. Sin embargo, la participación de las familias no es fácil de lograr, por lo que uno de los primeros pasos que se deberían dar consiste en definir los objetivos que se quieren alcanzar con ellos; de otro modo, no habrá ningún interés por ellos, sino que serán vistos como una pérdida de tiempo, algo que muchas familias no pueden permitirse (Peña y Barboza, 2002). La escuela, en este sentido, puede implicar a los padres proponiendo libros apropiados que den lugar a debates productivos para la educación de los más pequeños. De esta forma, las familias empezarán a ver la utilidad de estos clubes.

Por tanto, se puede concluir que la comunicación efectiva entre la familia y la escuela ocupa el primer lugar en el aprendizaje lector de los hijos ya que, si bien son dos ámbitos educativos diferentes, deben complementarse y apoyarse para buscar el éxito académico de las futuras generaciones y contribuir a superar las adversidades que surjan durante la trayectoria escolar (Mayorga y Madrid, 2014).

### **3.7.Estrategias específicas para animar a leer en la lengua extranjera**

Una vez que se ha hecho un extenso repaso sobre la animación lectora y algunas de sus estrategias, es el momento de investigar qué tipo de técnicas pueden ayudar al alumnado de Secundaria a leer en lengua extranjera. Uno de los principales problemas que todo docente encontrará en las aulas es la falta de habilidad y destreza del alumnado para comunicarse en una lengua diferente a la materna. Esta situación los lleva a ofrecer una participación escasa durante las clases debido a que les invade un sentimiento de inseguridad que les impide soltarse y desenvolverse en otra lengua. Con el fin de eliminar estos miedos del alumnado, el animador deberá buscar, por tanto, la manera de transmitirles que los errores son parte del aprendizaje y del desarrollo personal de cada individuo.

Normalmente, una clase tradicional de lectura en la primera lengua extranjera en Educación Secundaria suele presentar dificultades por la falta de conocimientos o de interés de sus alumnos. Como bien indica Barrera (2009), la idea de que los estudiantes puedan entender un texto sin necesidad de traducción a su lengua materna es utópica, sobre todo en Secundaria. Incluso, es frecuente encontrar que la mayor parte del alumnado, a punto de acabar la etapa, no sepa pronunciar aún palabras de uso corriente en inglés. Con el objetivo de evitar que el alumnado termine su educación obligatoria sin manejar los conceptos básicos de la primera lengua extranjera, el docente debe trabajar estos aspectos durante las clases de lectura y, para ello, una de las recomendaciones que se suelen seguir es la de dividir la clase de lectura en tres partes: antes de leer, durante la lectura y después de leer (Barrera 2009), que se explican a continuación:

- 1. Antes de leer.** En este primer paso se debe adentrar al alumnado en el mundo del texto, por lo que será necesaria su contextualización. Una parte primordial será dar la oportunidad al alumnado de visionar previamente el vocabulario para que identifique aquellos elementos complicados con los que se pueda encontrar. El objetivo inicial es que empiece a razonar su significado a partir de los conocimientos previos que evoque el texto. De ser posible, también ayudaría mucho incluir imágenes coherentes con el texto para que los estudiantes puedan predecir el contenido.
- 2. Durante la lectura.** El profesor debe pedir a los alumnos con mayores problemas de pronunciación que lean en voz alta. Lo ideal sería dividir el texto en diferentes fragmentos para que varios alumnos tengan la oportunidad de leer. Luego debe ir apuntando todos aquellos errores de pronunciación que detecte con el objetivo de hacer ver al alumnado donde está fallando para que pueda, así, mejorar su pronunciación. Mientras tanto, el docente también irá preguntando al alumnado cada cierto tiempo si va captando las ideas que el texto quiere transmitir.
- 3. Después de la lectura.** Se deben realizar actividades ligadas al texto que pongan a prueba el grado de conocimiento de los estudiantes sobre el tema leído y su capacidad de comprensión lectora.

Se recomienda, además, que toda clase de lectura se abarque desde un enfoque holístico para desarrollar otras habilidades, además de la comprensión lectora.

Sin embargo, por mucho que se haga una división concienzuda de una clase de lectura, la atención y la motivación del alumnado decaerán notoriamente si las actividades que se les pide hacer posteriormente destacan por un carácter estático. Las actividades planteadas, especialmente las de después de la lectura, son con frecuencia muy repetitivas y cerradas (como responder a preguntas de verdadero o falso o de opción múltiple) y no invitan a la reflexión, ya que suelen limitarse a la comprensión superficial de la información del texto. Alba (2019) demuestra el predominio de estas en su análisis del libro de texto *Mosaic 4*, señalando que las actividades de este tipo son las que provocan falta de motivación en el alumno. Por tanto, se echa de menos cierto dinamismo y nuevas propuestas metodológicas que incentiven al alumnado a querer leer en la primera lengua extranjera.

Con el objetivo de cambiar esta tendencia, el primer paso es buscar temas relacionados con los intereses de los estudiantes en el ámbito de lo cotidiano, tal y como se recoge en los niveles A1 y A2 del MCERL, y en los contenidos curriculares de los cuatro cursos de Secundaria. Partir de lo que les gusta y de algo que les resulta conocido aumentará la atención de los estudiantes en la tarea ya que no sentirán que se les está forzando a leer como una obligación. Al contrario, lo vivirán como un momento de placer y una oportunidad única para conocer más sobre cualquier tema. Ahora bien, para elegir algo que les atraiga, será necesario identificar los gustos de los adolescentes entre los que, según Barrera (2009) destacan los siguientes: “la música, la moda, el cine, los videojuegos, las nuevas tecnologías, Internet, lugares exóticos, hobbies de riesgo, personajes famosos, curiosidades, etc.” (p.3). Como puede verse, todos estos temas tienen en común que son actuales o ligados al mundo del ocio, pero si se eligen textos de niveles apropiados, pueden ser usados como gancho para introducir nuevo contenido en lengua extranjera. Además, al usar estos temas como punto de partida, los estudiantes estarán más involucrados y tendrán más facilidad para retener nueva información porque, como se ha señalado antes, la motivación cumple una función vital para mantener la atención puesta en este tipo de tareas.

Una atención alta también forma parte del proceso de retención de la información porque, en palabras de Jiménez (1998), “a mayor concentración, mayor cantidad de información seremos capaces de procesar” (p. 805). Por este motivo, es un requisito indispensable que el animador ofrezca una alta variedad de actividades distintas a sus alumnos y alumnas, ya que la excesiva repetición del mismo tipo de

actividad acabará derivando en la falta de atención e interés por la lectura. En otras palabras, hay que reemplazar las actividades repetitivas y mecánicas, como las de completar los espacios o responder a preguntas de opción múltiple, por otras más dinámicas y con las que el estudiante sienta que tiene un rol activo y participativo. Por ejemplo, Barrera (2009) propone varias opciones con las que se puede fomentar la creatividad a partir de la lectura, de manera que el alumnado pueda mejorar su producción lingüística. Entre sus sugerencias se encuentran actividades como la continuar una historia a partir del último punto leído o crear una escena de teatro (4).

Para mantener al alumnado motivado, igualmente, se podrían añadir actividades que fomenten la competitividad. Aplicaciones como *Kahoot!* o *Quizziz* permiten crear pruebas sobre lo enseñado en clase, a modo de concurso, si bien son herramientas con las que el alumnado responde, de forma pasiva, a unas preguntas y no fomentan ninguna destreza en particular.

Por este motivo, a veces se hace necesaria una mayor implicación del docente para crear otro tipo de actividades que sigan manteniendo este carácter competitivo. Algunos ejemplos que se proponen en este trabajo son elaborar un “*escape room*”, con el que los estudiantes se ven obligados a buscar información en la red para conseguir un código y ser los primeros en escapar de la habitación, o un “*booktrailer*” de un libro que hayan leído para, a continuación, votar el que más haya gustado. Este tipo de actividades sería mejor realizarlas en parejas o en grupos porque la implicación de los estudiantes será mayor si hay cooperación.

Otra manera de desarrollar la comunicación entre los estudiantes es a través de los clubes de lectura en primera lengua extranjera. La principal ventaja de fomentar esta manera de aprendizaje es la mejora del clima afectivo en el aula, dado que este sistema refuerza las relaciones interpersonales a la hora de cumplir con la realización de la actividad. Se busca con ello crear un ambiente distendido donde reine la cooperación y la cordialidad entre todos los integrantes de la clase. Existe, también, el riesgo de que el alumnado no pueda seguir el ritmo de estos clubes por no tener suficiente nivel de inglés, por lo que el animador debería ajustar la dificultad de la lengua. Además, los libros tratados deberían estar adaptados a su nivel.

El Plan Lector de la editorial Vicens Vives que se ha mencionado anteriormente ofrece una gran variedad de libros que se podrían usar para trabajar en estos clubes. De

los casi cien títulos que incluye en su plan, 22 están en inglés (aunque hay muchos más fuera de este catálogo). Algunos de ellos son, incluso, adaptaciones de clásicos ilustres como *Robinson Crusoe* (Defoe, 1719) o *The Treasure Island* (Stevenson, 1882), por lo que son una oportunidad de presentar al alumnado estos clásicos. Todos estos libros contienen una gran riqueza de contenido educativo, de manera que el animador podrá trabajar los aspectos éticos que se esconden tras cada texto. Es más, el Plan Lector incluso indica de antemano los valores humanos que se encuentran en cada libro de su colección.

Aparte de los libros, es conveniente que los estudiantes también manejen otros medios de lectura ya que la información no se limita únicamente a este recurso. La elección de otros tipos de formatos es importante porque permite al alumnado conocer otras fuentes donde se comparte información esencial para sus vidas. Como Barrera (2009) sugiere, una gran elección sería la de darles material auténtico para que, de esta manera, el alumnado se familiarice con los contenidos socioculturales y sociolingüísticos, afines al bloque V del currículo de ESO y Bachillerato de Primera Lengua Extranjera de la Comunidad Autónoma de Canarias. De esta manera, el alumnado puede comparar la lengua y cultura de una comunidad de hablantes meta con la propia, mientras reflexiona sobre las diferencias y semejanzas entre ellas. Entre los tipos de textos auténticos que se pueden ofrecer como material para los estudiantes se encuentran los artículos de periódicos, revistas, obras de teatro, etc. El principal problema de los materiales auténticos es que, casi siempre, están escritos para nativos de la lengua inglesa, por lo que suele ser difícil encontrar un texto apropiado a un nivel A1 o A2, propio de Secundaria.

Por último, dos factores a tratar a la hora de diseñar una clase de animación a la lectura en lengua extranjera son el ambiente del aula y el diseño del texto. Para que exista buen ambiente en el aula es necesario que el alumnado se sienta cómodo leyendo y no sienta vergüenza a la hora de pronunciar mal. Es necesario recordarles que los errores son una parte natural del aprendizaje. Para lograr una participación activa del alumnado hay que hacerle sentir que está en un entorno seguro y ponerle unos textos adecuados a su nivel. Asimismo, los textos no deben ser muy extensos, puesto que no hay que olvidar que los estudiantes de Secundaria apenas alcanzan el nivel A2 del MCERL, y deben ir acompañados de información visual para hacer el contenido más atractivo a la vista de los lectores.

#### **4. METODOLOGÍA PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Con el objetivo de evitar todos los problemas que se han ido exponiendo a lo largo del marco teórico, se expondrán varias actividades de elaboración propia como propuesta de intervención didáctica, cuyo propósito será motivar y acercar al alumnado a la lectura en la lengua extranjera. Lamentablemente, esta propuesta no se pudo llevar a cabo en el instituto donde se realizaron las prácticas externas del Máster de Secundaria debido a la rigidez de la programación, por lo que nunca hubo espacio para poner en práctica estos miniproyectos de animación a la lectura. No obstante, la oportunidad de estar en contacto con los alumnos y alumnas de Secundaria (especialmente del primer ciclo) durante todo el periodo de prácticas externas ha sido de gran ayuda para observar el evidente problema que existe en relación a la lectura, especialmente en Primera Lengua Extranjera. No es solo que no se fomenta la motivación por ella, sino que apenas hay clases dedicadas a la destreza de comprensión de textos escritos (*Reading*), por lo que la comprensión lectora en lengua extranjera apenas se practica en las aulas. Además, cuando finalmente llega uno de los escasos días en los que se trabaja este bloque, la tendencia a traducir el texto al alumnado es exageradamente alta y las actividades bastante monótonas. La mayoría, por no decir todas, se limitan a responder a preguntas sin ninguna profundidad sobre el texto leído.

La propuesta de intervención que se presenta en este trabajo va destinada a 1ºESO, especialmente, un curso en el que, normalmente, se encuentra el alumnado con menor conocimiento de Primera Lengua Extranjera. La decisión de elegir este curso se debe, principalmente, a que el alumnado tiene una edad muy corta aún y, por tanto, sus ideas y conocimientos están en pleno proceso de maduración. El papel de los conocimientos y experiencias previas de cada individuo, por tanto, jugarán un papel esencial para el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de la puesta en práctica de esta propuesta.

El objetivo principal es animar al alumnado a leer diversos tipos de materiales que tengan un alto valor educativo y/o cultural. Se pretende que empiece a ver a la lectura como una oportunidad de conseguir nuevos conocimientos que serán útiles en su desempeño social. Por ello, su aprendizaje no se limitará únicamente al desarrollo de la comprensión lectora, sino que deberá trabajar otros elementos que beneficien su

desarrollo personal de manera transversal. Puesto que el currículo así lo exige, uno de los objetivos de esta propuesta será trabajar las tres dimensiones del alumno anteriormente mencionadas (la de agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo) junto a los contenidos.

Un factor clave para el éxito de esta propuesta es conseguir que el alumnado sienta la motivación necesaria para comprometerse a realizar las tareas. Por esta razón, se han tomado como base algunos de los intereses más comunes de los adolescentes y la participación de las familias. De la misma forma, las actividades se han diseñado atendiendo a sus edades y nivel de inglés, y los temas se han seleccionado para captar su atención. Con esta propuesta se garantizará que los estudiantes, como sujetos de aprendizaje, tomen un papel activo y participativo en todas las tareas y no se limiten únicamente a responder a preguntas de comprensión lectora de manera superficial.

Puesto que el objetivo de las actividades creadas es animar a la lectura, cumpliendo con los contenidos expuestos en el currículo autonómico, estas no tienen carácter voluntario, sino que están pensadas para ser integradas dentro de las programaciones escolares. El motivo no es otro que el de la falta de interés general que suele haber en estas edades por la lectura, más cuando se sienten forzados a leer en su tiempo libre. Se recomienda, por tanto, incluir esta propuesta en las programaciones escolares para dedicar un espacio de uso único y exclusivo a talleres de lectura en Primera Lengua Extranjera.

Las actividades no están pensadas solamente para mejorar las destrezas de la lengua extranjera, sino que tienen como finalidad fomentar el desarrollo individual del estudiante. Una de las metas principales, por tanto, es cumplir con algunos de los objetivos generales del artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, que se presentan a continuación:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
4. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
5. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural (p.11).

Del mismo modo, se ha atendido al currículo de Canarias para decidir los criterios de evaluación que se aplicarán en esta propuesta. Como se comentó anteriormente, los criterios 6 y 7, del bloque III, y el criterio 10, del bloque V, serán los ejes que organicen las actividades. También se trabajarán el criterio de evaluación 4, pues la mayor parte de actividades diseñadas requieren comunicación oral. A continuación, se recogen los cuatro criterios<sup>2</sup> claves para el desarrollo de esta propuesta:

4. Interactuar de manera básica y coherente en breves intercambios orales claramente estructurados sobre temas cotidianos y conocidos, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes y habituales en los ámbitos personal, público y educativo.
6. Comprender el sentido general, la información esencial e identificar los puntos principales en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, y bien estructurados que traten de asuntos cotidianos y conocidos, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo.
7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial o los puntos principales de textos breves, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje,

---

<sup>2</sup> Estos criterios se recogen en el *Currículo de Primera Lengua Extranjera en Canarias*, que también se incluyen en el Real Decreto 83/2016

desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.

Como es lógico, el criterio principal sobre el que girarán los miniproyectos será el 6, ya que el objetivo principal de la animación a la lectura es alentar a los jóvenes a leer para aprender y desarrollar la comprensión lectora. Para que el estudiante pueda realizar el resto de actividades, será necesario que haya entendido los textos previamente. Sin embargo, no todas las actividades tendrán el enfoque principal en torno a este criterio. En algunos casos, como en el del *booktrailer*, la tarea estará más centrada en fomentar la capacidad emprendedora del alumnado y su habilidad para expresarse y dar su opinión sobre lo leído.

Una vez establecidos los objetivos generales y los criterios de evaluación que se trabajarán en estos mini proyectos, se describirán, a continuación, las actividades diseñadas y sus objetivos.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN PROPIA**

A lo largo de esta sección se expondrán los distintos miniproyectos de animación a la lectura que se llevarán a cabo en Secundaria. Todas estas actividades son de propia producción, si bien es cierto que en algún caso se ha seleccionado algún texto de Internet como base para el desarrollo de la sesión. Además, se ha tenido en cuenta que su nivel fuera el adecuado para los estudiantes de 1ºESO.

En total se han elaborado seis actividades que se realizarán a lo largo de seis sesiones. Algunas tareas se empezarán en clase, pero, posiblemente, se tendrán que acabar en casa (incluso involucrando a la familia en algún caso) y entregar en el plazo de una semana aproximadamente. También prepararán material en casa para llevar a cabo su puesta en práctica en clase.

Con todas estas actividades se busca que el alumnado explore diferentes tipos de literatura, trabajando a través de distintos formatos como pueden ser el manga o una obra de teatro, e incluyendo una amplia variedad de títulos de poemas, novelas, etc. Del mismo modo, todas estas actividades servirán para acercar la cultura meta al alumnado y algunas de ellas, incluso, para trabajar aspectos socioemocionales.

A continuación, se exponen los seis miniproyectos. Cada ficha elaborada aquí se le entregará al alumnado. Se ha añadido una explicación de cómo se desarrollará cada sesión y los criterios de evaluación que se podrán aplicar después de cada ficha.

# Escape room

## 1. You are locked in a room. Find the answers to get the code.

1. Most popular J.K. Rowling's book saga.

-----



2. Frodo Baggins is the main character in this book.

-----



3. A well-known manga about pirates.

-----



4. A woman follows a rabbit. Then, she falls into a hole.

-----



5. A romantic series of five books. There are wolves and vampires.

-----



6. The author of this book is a 13 years old girl. Her name is Anne.

-----



7. This popular and dystopian saga sets in Panem.

-----



8. A wardrobe transports four children into a magical world.

-----



## 2. Well done! Now, write the code to get the key and escape!

- **Hint:** the last letter of each answer contains the key.

4	8	1	6	2	3	5	7



## 3. Time to speak

- Do you know these books? Do you like them?
- If not, do you know their film adaptations?
- Can you recommend other books?

## Descripción del miniproyecto 1: Escape Room

La primera actividad se ha diseñado para que tenga un carácter introductorio que permita al alumnado establecer un primer contacto con la lectura a través de obras características de sus edades. Aunque posiblemente conozcan algunas ya, el objetivo es mostrarlas todas para que luego, en su casa, investiguen y busquen más información sobre el argumento y los temas que tratan. Además, como son obras que generalmente les gustan y que tienen alguna adaptación cinematográfica o animada, se podrá hablar sobre ellas posteriormente, porque es muy posible que hayan visto, al menos, la película.

Esta actividad se realizará en parejas y, mientras uno de los integrantes va buscando la información en el móvil, el otro escribirá la respuesta en las casillas vacías. Deberán distribuirse el trabajo de tal manera que los dos tengan que buscar la información.

El contexto en el que se sitúa a los estudiantes es el de un *Escape Room*, concepto que se ha vuelto muy popular en los últimos tiempos, y que se refiere a un juego en el que una o varias de personas –en este caso, los estudiantes- están encerrados en una habitación de la que quieren escapar. Para ello, el primer paso que tendrán que dar es encontrar los ocho libros o sagas ocultos tras los espacios en blanco. Cuando resuelvan esta tarea, podrán pasar a la siguiente fase: introducir el código en las casillas para poder salir de la habitación. Como pista, se les dirá que la última letra de cada obra contiene la clave para escapar, pero deberán ponerlas en el orden establecido por los números. Las tres primeras parejas que logren escapar se llevarán positivos que les ayudarán a subir nota en la destreza de comprensión de textos escritos. En el anexo 1 se incluyen las respuestas de esta primera tarea.

Para finalizar la sesión, se podrá incluir una tercera parte en la que se dará una visión completa de las obras escogidas para que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar sus destrezas de producción oral. Aquí podrán explicar si han leído alguna o, incluso, recomendar otras que les puedan parecer interesantes a sus compañeros.

Los criterios de evaluación que por tanto se trabajarán aquí son el 4, el 6 y el 10. Para empezar, tendrán que leer los enunciados de la ficha y comprender lo que se pregunta. Luego, deberán buscar la información que necesitan en Internet, por lo que

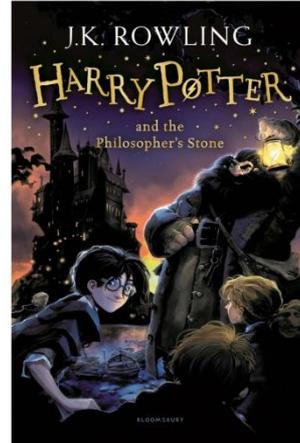
tendrán que leer nuevamente para encontrar la respuesta requerida (criterio 6). Toda esta búsqueda de la información servirá para aumentar sus conocimientos acerca de la literatura juvenil, adentrándose en sagas y libros ambientados en diferentes países, ficticios o reales; y épocas. De esta manera, podrá enriquecer su saber sociocultural sobre la literatura global y el mundo que la rodea (criterio 10). La última parte de la sesión será un espacio en el que los estudiantes puedan comentar sus impresiones sobre todas las obras expuestas, desarrollando así su habilidad para opinar y conversar en lengua extranjera sobre un tema bastante cercano para ellos (criterio 4).

# BOOKTRAILERS

1. Read the first chapter of an English book of your own choice. Then, make a booktrailer about that book. Find the instructions in Google Classroom. Code: rrczzjv

- Work in pairs
- Booktrailer duration: between 1-2 minutes

Classroom code: rrczzjv



2. Answer these questions

- What happens in this first chapter?
- Where does the action take place?
- When does the action take place?
- How would you define the main character in this first chapter? Why?

What happens?

Where?

When?

Characters?

3. Vote for the best booktrailer. Why do you consider your choice the best one?

Name of the best booktrailer for you:

---

Arguments:

---

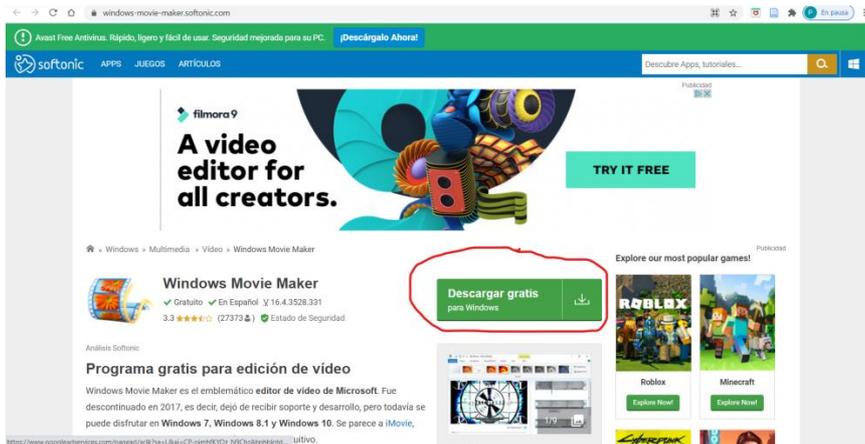
---

---

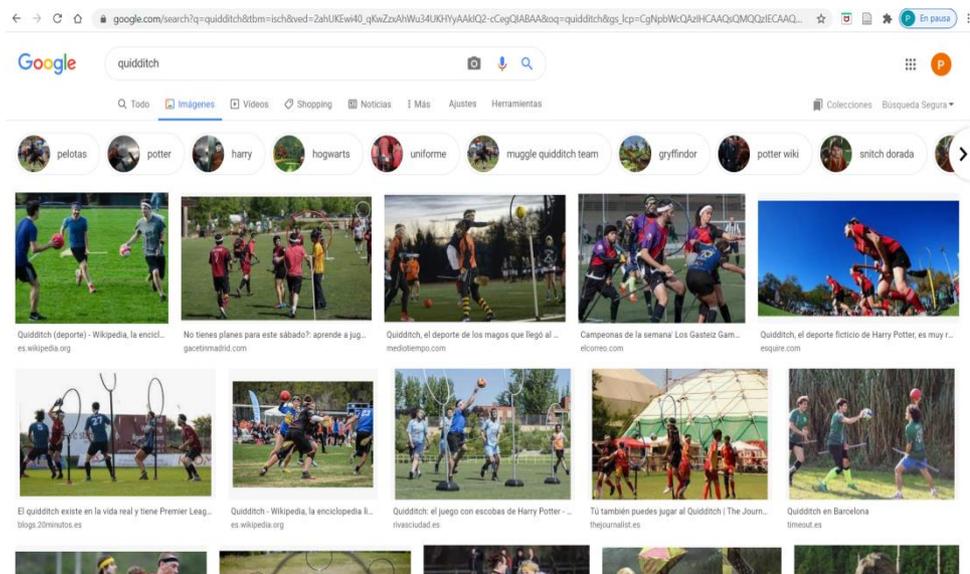
---

Here are the instructions to make a booktrailer:

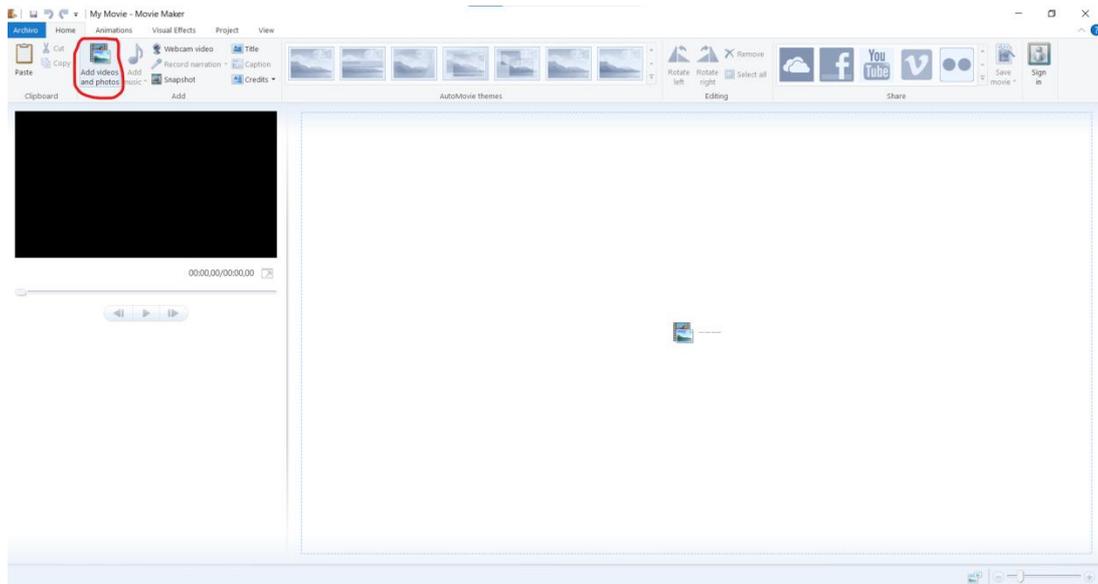
1. Download “Windows Movie Maker” app from this link: <https://windows-movie-maker.softonic.com/>



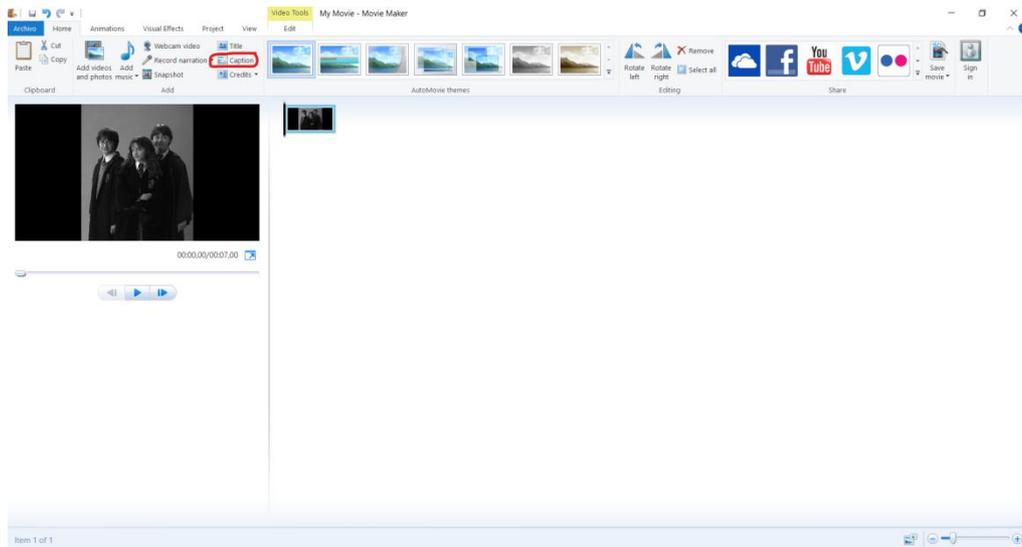
2. Search for images related to your book on the Internet and download them.



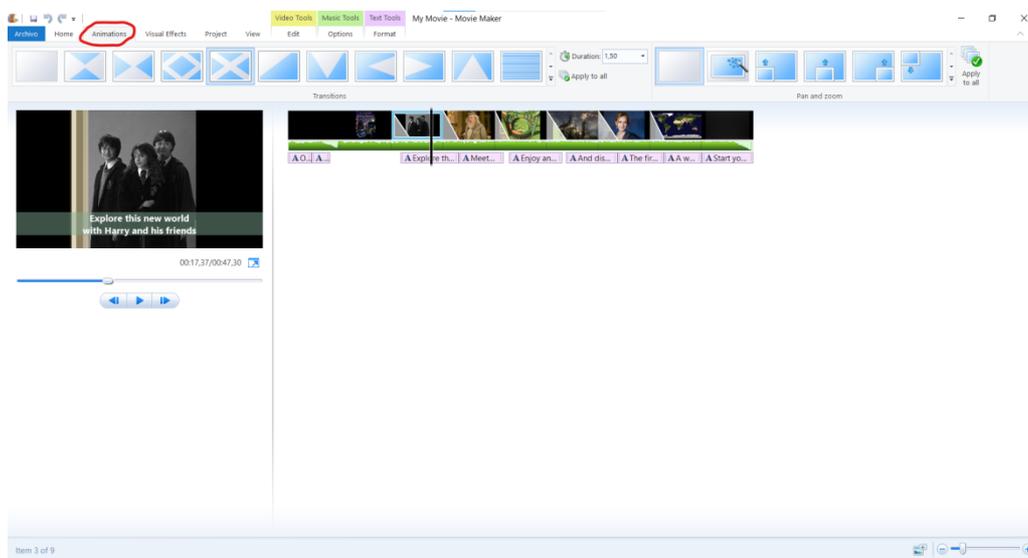
3. Open the images in Windows Movie Maker now. Go to “Home” → “Add images and videos”



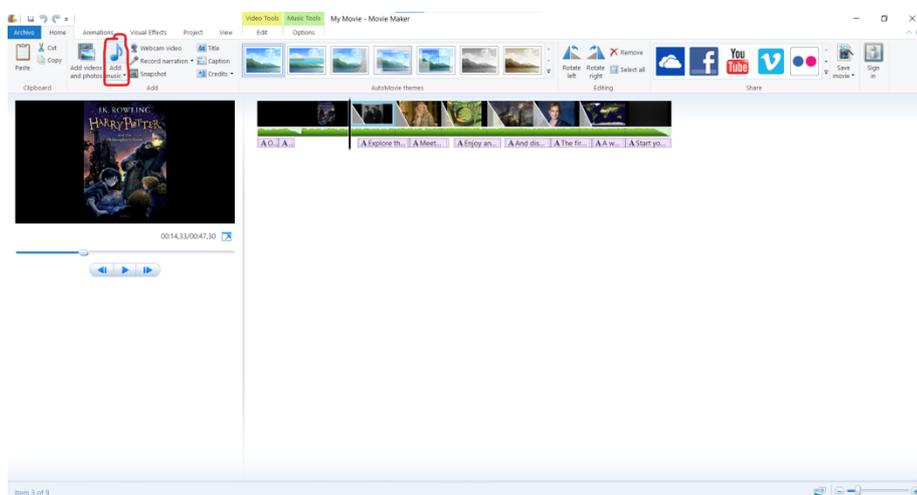
4. Go to “Home” → “Caption” to type a text on the images.



5. Play with animations and transitions to make a good trailer.



6. Go to “Home” → “Add music” to add music to the video.



Some good websites to choose music:

<https://www.fiftysounds.com/>

<https://www.fesliyanstudios.com/es/>

## Descripción del miniproyecto 2: Booktrailers

Esta tarea tendrá como objetivo principal que el alumnado se lance a leer el primer capítulo de un libro en inglés, fuera del horario escolar, y luego dé a conocer ese libro a sus compañeros en el día que se harán las presentaciones. Para ello, tendrán que diseñar un vídeo a través de la aplicación *Windows Movie Maker* en el que promocionarán su libro como si se tratara de un tráiler. De este modo, tanto el espíritu emprendedor como el aprendizaje autónomo estarán presentes durante su elaboración.

La explicación de esta tarea tendrá lugar al final de la primera sesión de animación a la lectura porque, como es lógico, está programada para ser realizada en casa y luego expuesta en clase. Se debe mandar con, al menos, un mes y medio de antelación para que los alumnos y alumnas vayan leyendo el capítulo y, una vez acabado, puedan elaborar su *booktrailer*. Por ese motivo, se les explicará la actividad al final del primer taller de animación a la lectura. También se requerirá que el alumnado decida su libro en la primera semana e indique al profesor su elección para evitar títulos demasiado violentos o inapropiados para el contexto educativo.

La actividad se hará en parejas, en vez de individualmente, evitando así que el alumnado sin ordenador en su hogar se vea perjudicado. En el caso de que más de la mitad de la clase no tuviese ordenador, la actividad debería pasar a hacerse en grupos de tres. En cualquier caso, cada pareja, o grupo, deberá ponerse de acuerdo en el libro a elegir y reunirse para hacer una lectura conjunta del capítulo. Así, una actividad que suele resultarles tediosa por el simple hecho de ponerse delante de un libro, puede volverse bastante amena al hacerla en compañía.

Mientras, se entregará a los estudiantes la ficha en la que se explican las actividades que deben hacer, los pasos para realizar el vídeo, que estarán disponibles en *Google Classroom* (con el código en la ficha entregada), cómo descargar la aplicación, buscar imágenes en un buscador o insertar la música y las imágenes con *Windows Movie Maker*. De todas maneras, los estudiantes serán invitados a jugar y experimentar con las animaciones y transiciones que ofrece la aplicación.

El día de las presentaciones, cuando muestren su tráiler, realizarán la segunda actividad de la ficha, con la que se pretende comprobar el grado de soltura del alumnado

a la hora de hablar y si ha leído y comprendido el primer capítulo del libro elegido. Será además una buena oportunidad para que el resto de compañeros y compañeras escuchen y muestren su curiosidad por saber más de las historias. Al terminar cada pareja o grupo su presentación, será el momento para que, individualmente, cada alumno y alumna vote aquel *booktrailer* que más le haya llamado la atención. Tendrán un tiempo para escribir algunos argumentos en la ficha antes de proceder a comentar su punto de vista con toda la clase. Nadie podrá votar su propio *booktrailer*.

Los criterios de evaluación que se emplearán en esta tarea son el 4 y el 6. En primer lugar, el criterio 6 se trabajará con la lectura que el alumnado realice fuera del centro. Para comprobar que ha comprendido el texto, el docente realizará preguntas, el día de las presentaciones, con las que, además, podrá trabajar el criterio 4, de interacción oral.

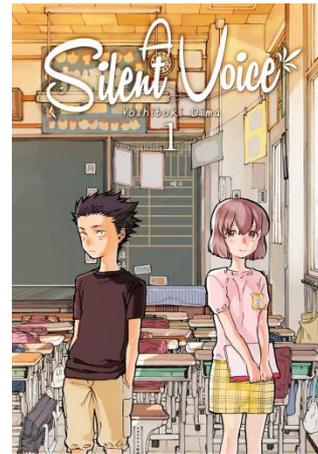
# MANGA WORKSHOP

1. Observe the manga story in Google Classroom. Reflect on the pictures for five minutes.

**Classroom code: bnlvqib**

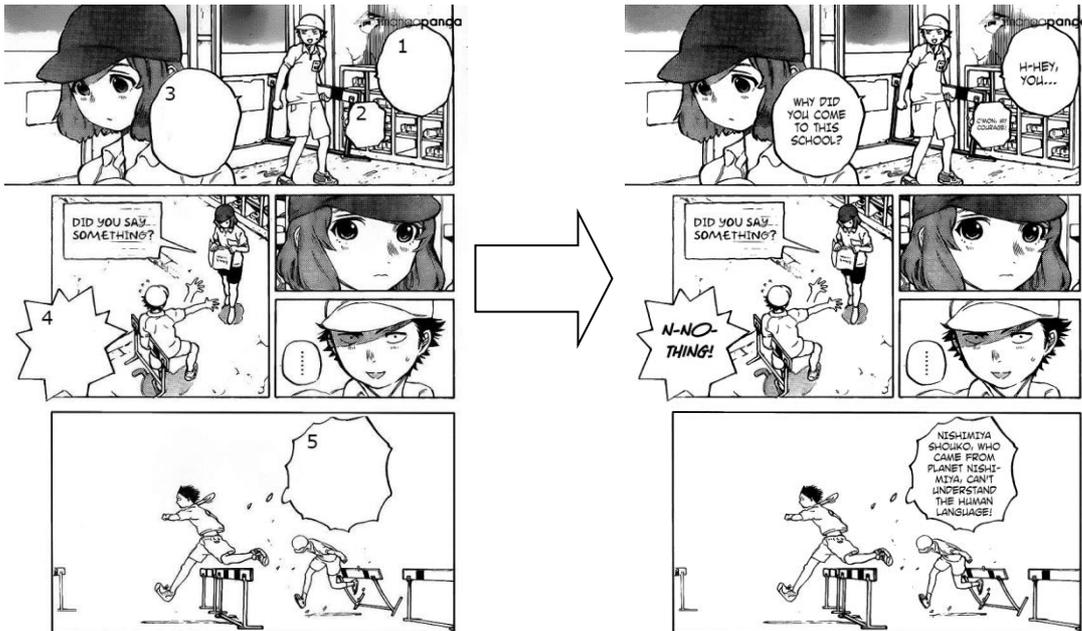
2. Share your thoughts with the teacher.

- What happened in the story?
- How do you describe the girl with short hair?
- Did you notice something strange in the girl?
- What do you think about the boy?



3. In pairs, complete all spaces that have a number.

This is an example:



\*You can also write the number and its corresponding dialogue like this:

- 1 → Hey, you...
- 2 → C'mon, my courage
- 3 → Why did you come to this school?

### Descripción del miniproyecto 3: Manga workshop

La decisión de usar el manga como recurso didáctico atraerá la atención de los adolescentes porque es un medio literario que se transmite mayormente por dibujos. Esta característica es bastante útil para descifrar el comportamiento y las acciones de los personajes, incluso cuando no hay diálogo de por medio, lo que los obligará a razonar y usar sus conocimientos previos.

El fragmento del manga en cuestión pertenece al capítulo 2 del primer tomo de *A Silent Voice* (también conocido por su nombre original *Koe no Katachi*). La elección de este manga se ha decidido de forma totalmente meditada porque ofrece un alto contenido educativo sobre un tema que suele suceder con frecuencia durante la etapa de la adolescencia: el *bullying*. Esta historia comienza con la llegada de Nishimiya, una niña sordomuda, a un nuevo instituto. A los pocos minutos de pisar el aula empieza a ser objeto de acoso por parte de la clase, pero especialmente de un niño llamado Ishida, que simplemente la acosa porque es “diferente” al resto de la clase y no la acepta.

Las dos primeras actividades de la ficha están programadas para realizarse de manera individual, pero la última se hará en parejas. Así, ambos miembros pueden aportar ideas sobre lo que diría cada uno en las situaciones observadas. Esto ayudará a aquellos alumnos y alumnas que puedan tener dificultades en alguna viñeta en concreto.

En cuanto al desarrollo de esta sesión, se dividirá en tres partes. La primera será una manera de entrar en contacto con el nuevo formato de lectura. Los estudiantes deberán entrar al *Classroom* y meter el código que viene en la ficha para acceder al aula del profesor, donde se encuentra el archivo *MANGAWORKSHOP.pdf*. Dentro de este archivo se encontrarán con nueve páginas que tendrán que ir viendo poco a poco, durante cinco minutos, para identificar de qué trata la historia, con la ayuda de los dibujos.

Una vez acabado el momento de observación, será el turno de realizar la actividad dos de la ficha. Aquí hay varias preguntas que invitan al alumnado a responder en base a lo que han visto en esas nueve páginas del archivo. De esta manera, se pondrá a prueba su capacidad para deducir y extraer información sin diálogos dados. Las preguntas están ideadas para que el alumnado piense, reflexione y, si es necesario,

vuelva a mirar las imágenes. El objetivo principal es que sean capaces, al menos, de descifrar que la niña protagonista es sordomuda y el otro niño alguien que no para de acosarla. A partir de aquí, podrán razonar por qué se produce el acoso y reflexionar sobre si ese comportamiento les parece apropiado.

Finalmente, la última actividad será completar los espacios blancos que tienen un número. En esta parte se fomentará el lado creativo de los alumnos porque tendrán que ponerse en el lugar de cada personaje. Si tienen que escribir una línea correspondiente al acosador, tendrán que pensar lo que diría este personaje, pero si tienen que rellenar un diálogo del profesor, deberán actuar como él también. Hay 40 líneas en total, por lo que es casi imposible que tuviesen tiempo de acabarlo en la sesión. Sin embargo, pueden llevárselo para casa y terminarlo en el plazo de una semana y media. Como no todo el alumnado tiene acceso a impresoras en casa, o no tiene herramientas para poder escribir sobre los bocadillos, se permitirá la opción de que entreguen una hoja con un número que indica la oración que pondrían en esa parte.

Para esta actividad, se aplicarán los criterios de evaluación 4, 6, 7 y 10. Al principio, los estudiantes tendrán que realizar inferencias basándose en lo mostrado por los dibujos, aunque también se ha dejado alguna oración del original sin eliminar para que sirva de guía. Los estudiantes tendrán que aplicar estrategias de deducción para comprender el texto y poder escribir lo que falta en los bocadillos vacíos. Así, estarán trabajando los criterios 6 y 7 durante toda la actividad, el 4 mientras interactúan con el profesor para explicar sus conclusiones sobre la historia, y el 10 al tratar el tema del *bullying*, que los hará reflexionar sobre el comportamiento cruel de la clase y ponerse en el lugar de la víctima. Los aspectos socioemocionales, por tanto, estarán presentes en esta actividad.

## READING A CULTURAL TEXT: THANKSGIVING



**1. Read the following text. What does the title suggest to you?**

### Thanksgiving<sup>3</sup>

Thanksgiving is celebrated in the USA on the 4th Thursday of November. The tradition comes from the first people to arrive from England to North America. The Native Americans taught them to grow food and hunt, and the pilgrims invited the Native Americans for a dinner after the harvest. This was the first Thanksgiving in common folklore.

Nowadays, Thanksgiving is the country's largest secular holiday and represents a time when friends and family get together for a large turkey dinner. Traditionally people make stuffing, mashed potatoes, cranberry sauce, sweet potatoes, and pumpkin pie to go with the huge roast turkey.

In the morning, there is a massive parade in NYC called the Macy's Thanksgiving Day parade, which has a lot of giant balloons, famous people, and marching bands. In the afternoon, people watch American football games. There is usually one game in the afternoon and one in the evening.

Thanksgiving also marks the unofficial beginning of the Holiday season in America. The Friday after Thanksgiving, which is the following day, is black Friday and has a lot of crazy sales. Also, it is traditional to start putting up Christmas decorations after Thanksgiving if your family celebrates Christmas.

**2. Answer these questions. Then, compare your answers with your partner.**

1. When is Thanksgiving celebrated?
2. What do people usually cook for this day?
3. What can you find in the parade?
4. What do people do after lunch in Thanksgiving Day?
5. When is the Black Friday?



**3. Can you name some Spanish celebrations now? Work in groups of three people for 10 minutes. Then, tell the teacher your findings.**

<sup>3</sup> Este texto se ha recogido de la siguiente página web: <https://test-english.com/reading/a1/thanksgiving-reading-test/>

#### **Descripción del miniproyecto 4: Reading a cultural text: Thanksgiving**

La sesión para esta actividad comenzará dando la ficha expuesta arriba a los estudiantes y preguntándoles si conocen el significado del título del texto. En el caso de que alguno de los estudiantes presentes lo conozca, se le pedirá que lo explique para que el resto de la clase se haga una idea aproximada de esta tradición americana. De este modo, se pretende acercar al alumnado a una tradición cultural propia de un país en el que se habla la lengua que ellos están aprendiendo.

En primer lugar, los estudiantes realizarán una lectura rápida y silenciosa donde localizarán aquellas palabras que más dificultades presenten y que no pueden adivinar a través de sus conocimientos previos. Al cabo de unos pocos minutos, tendrán que decir las palabras que encontraron más difíciles para, con ayuda del profesor, lograr entender su significado.

Una vez que se ha terminado el texto, el profesor preguntará al alumnado qué ideas claves han extraído de él para luego pasar a la actividad de comprensión lectora. En esta actividad, los estudiantes tendrán que responder a cinco preguntas cuyas respuestas tendrán que extraer de la información aportada en el texto. Con esta actividad se pretende poner a prueba su capacidad de comprensión lectora. Nada más terminar, compararán sus respuestas con un compañero o compañera de clase para comprobar si coinciden. Cuando el profesor vea que el tiempo se ha cumplido, pasará a pedir al alumnado que comparta sus respuestas en voz alta.

La ficha de esta propuesta termina con una actividad de interacción oral en la que se preguntará abiertamente por festividades propias de la cultura española. Este será un factor clave para que los estudiantes profundicen en aspectos socioculturales que rodean a su país natal, ya que tienen que recabar información sobre las celebraciones más características del territorio español. De esta manera, podrán valorar las características que definen a las festividades tanto de la cultura meta como de la cultura propia.

Para esta propuesta, los criterios de evaluación son el 4, el 6 el 7 y el 10. El 6 y 7 estarán presentes durante la realización de la segunda actividad, ya que los estudiantes tendrán que responder a unas preguntas para demostrar que han comprendido el texto.

Para responderlas, también deberán buscar estrategias que le permitan relacionar la información del texto con lo que ya saben. Por ejemplo, el texto no menciona la palabra “lunch” en ningún momento, por lo que la pregunta “what do people do after lunch in Thanksgiving day?” obligará a los estudiantes a buscar en el texto qué es lo que hace la gente durante la tarde de ese día. Del mismo modo, el criterio 10 estará presente durante toda la actividad porque los estudiantes profundizarán en las tradiciones llevadas a cabo durante el Día de Acción de Gracias. Además, se les hará investigar sobre festividades propias de la cultura nativa en una actividad en la que se trabajará el criterio 4, pues tendrán que mencionar las festividades locales encontradas y comentar en qué consisten con el resto de la clase.

# CREATING A PLAY

## 1. Read the following script.

Act I

*Two friends meet at 1:00 PM. They go to an English market.*

**Character A:** Why did we come here?

**Character B:** Because I want to buy English fresh products.

**Character A:** What do you want to buy?

**Character B:** I am planning to buy some bacon and sausages.

**Character A:** Wow! I see lots of fats there.

**Character B:** I know. But I want to buy them to have an English traditional breakfast tomorrow.

**Character A:** Do they eat these things for breakfast?

**Character B:** Not always, but many people do! They usually combine them with eggs and beans.

**Character A:** Well, eggs and beans are healthier. Why don't you buy them?

**Character B:** No worries. I already have some eggs and beans at home.

**Character A:** Oh that's great.

**Character B:** Absolutely. You can come to my house tomorrow to have this breakfast.

**Character A:** Well, that's an attractive offer... I accept!

**Character B:** Okay, let's meet tomorrow at 10:00 AM, my friend.

**Character A:** Sorry, I have an appointment at that time. Can we meet at 8:30 AM?

**Character B:** Oh sure. No problem!



## 2. Answer these questions with your partner.

- Why did they go to the market?
- What does the typical English breakfast consist of?
- What food does Character B have at home?
- When are they meeting for breakfast?



**3. In pairs, make a dialogue about 9-12 lines. Context: you find a friend at the Asian supermarket and he/she wants to cook a new recipe.**

**4. Create a second Act for the story in exercise 1 with one member of your family. This act takes place during breakfast. You are one of the characters and your relative the other one. 7-10 lines.**

## Descripción del miniproyecto 5: Creating a play

Como puede apreciarse, esta actividad está basada en un texto con forma de obra de teatro. La razón principal por la que se ha elegido este formato es que facilita al alumnado el ritmo de lectura. Su estructura es dinámica y el estilo conversacional sobre algo cotidiano les hará poner los cinco sentidos en la actividad.

Este texto, a diferencia del titulado *Thanksgiving*, es de elaboración propia. No obstante, se han tenido en cuenta dos aspectos principales a la hora de redactarlo. El primero ha sido introducir un elemento cultural característico de un país meta, que en este caso corresponde al desayuno típico, y el segundo adaptar el lenguaje de tal manera que los estudiantes del primer curso de la ESO puedan seguir la lectura sin perderse. Para ello, se ha procurado que casi todos los tiempos verbales estén en presente simple y el léxico usado sea adecuado para ellos.

La actividad se desarrollará en varias partes. La primera consistirá en leer el diálogo para que el alumnado practique la pronunciación. A continuación, se comprobará que lo han comprendido, para lo que tendrán que compartir las ideas claves que han extraído con el tutor. Durante el transcurso de la lectura, el tutor animador podrá corregir los errores de pronunciación que se detecten.

La siguiente parte de la sesión estará dedicada a una actividad de comprensión lectora en la que los estudiantes tendrán que responder preguntas para demostrar que han entendido la información del texto. Algunas de estas preguntas están pensadas para que el alumnado lea con detenimiento, ya que pueden invitar a dar respuestas erróneas o incompletas si no se lee con la suficiente atención. La actividad se hará en parejas y luego se corregirá con el tutor.

Después de corregir con el tutor las respuestas correctas de la segunda actividad de la ficha, los estudiantes pasarán a realizar la tercera. En esta actividad, los estudiantes tendrán que elaborar un diálogo en parejas de 9 a 12 líneas. El contexto en el que se sitúa este diálogo es el de un mercado de comida asiática porque uno de los miembros de la pareja está interesado en probar nuevas recetas típicas de este continente. De esta manera, los estudiantes serán impulsados a investigar sobre comidas tradicionales de

este lugar, mientras estudian y observan por diversas fuentes cómo se elaboran esos platos.

Para finalizar, se les mandará una tarea para realizar fuera del horario escolar e involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje lector. Aquí se explicará que deben escribir el segundo acto del texto que tienen en la ficha y han trabajado en clase. Este segundo acto tendrá lugar justo en el momento que tanto el personaje A como el B se reúnen para desayunar juntos, tal como habían acordado en el primer acto. Por tanto, para esta tarea se pedirá a los estudiantes que la hagan en conjunto con un miembro de su familia, de tal manera que su familiar actúe como uno de los personajes y el propio estudiante como el otro. En resumen, deberán llevar a cabo un juego de roles. Se dará un margen de una semana para entregar esta actividad.

A lo largo de toda esta ficha, los estudiantes se moverán por varios bloques del currículo de Canarias. En primer lugar, estarán presentes los criterios 6 y 7 ya que, para la realización efectiva de la actividad dos, los estudiantes tendrán que buscar estrategias que les permitan comprender el texto en su totalidad. De la misma manera, el texto incluye aspectos socioculturales de tradición inglesa, trayendo así la cultura del país meta al aula para cumplir con el criterio 10. Finalmente, las dos últimas actividades requerirán la producción de textos escritos, por lo que se trabajarán los criterios 8 y 9 del bloque IV.

# GARTIC PHONE

1. Can you keep the original quote among four people?

Rounds:

5. "A sun with a face"



## 1<sup>st</sup> Round

- Draw a picture based on your sentence (8-10 minutes).
- Write the number of your sentence in the picture.
- Give your quote to the teacher.
- Pass the picture to your partner



## 2<sup>nd</sup> Round

- Write a sentence based on the picture you have (4-5 minutes).
- Write the number of the picture next to the sentence.
- Give your picture to the teacher.
- Pass the sentence to your partner.

"A sun is happy" 5

## 3<sup>rd</sup> Round

- Draw a picture based on the new sentence (8-10 minutes).
- Write the number of the new sentence in the picture.
- Give the new sentence to the teacher.
- Pass the second picture to your partner.



## 4<sup>th</sup> Round

- Write the last sentence based on the new picture (4-5 minutes).
- Write the number of the picture next to the last sentence.
- Give the picture and the last sentence to the teacher.

"A sun with a big smile" 5

2. Get your album.

- What do you think?
- Is it similar to the original quote?
- Or did it become another different thing?

## Descripción del miniproyecto 6: Gartic Phone

Este proyecto pretende descubrir el lado más creativo del alumnado al verter sus pensamientos e ideas sobre las citas literarias y las oraciones que les lleguen de sus compañeros y compañeras. Su tarea consistirá en transmitir ese texto a través de un dibujo para que, así, el compañero de la siguiente ronda intente ajustarse lo más posible a él cuando tenga que describirlo en una oración. No obstante, como es una actividad cuya potencialidad está en la imaginación, lo más normal es que se produzcan variaciones de la cita original hasta la final porque cada persona piensa, dibuja y expresa de manera distinta.

Esta actividad está diseñada para una sesión completa. Para su elaboración, el primer paso es buscar tantas citas literarias como alumnado haya en la clase. Para este modelo se han buscado 27. En el anexo 2 se incluyen todas las citas elegidas junto a un ejemplo de cuál podría ser el resultado de una de ellas. El principal criterio que se ha tenido en cuenta en la búsqueda es que fueran sencillas de entender por el alumnado. Aun así, durante el desarrollo de la actividad se les permitirá usar móviles o diccionarios, si tuvieran dificultad para reconocer alguna palabra. También deberán tener un lápiz, lápices de colores, dos folios A4 y dos tiras de papel.

Para su completo desarrollo se harán cuatro rondas. En la primera ronda, el profesor entrega a cada estudiante una cita literaria, que viene con un número incluido. El estudiante tiene de 8 a 10 minutos para comprender su significado, preguntando al profesor o consultando cualquier medio disponible a su alcance, y luego proceder a realizar su dibujo, que debe ir acompañado del número de la cita que se le ha dado a cada uno. Una vez añadido, entregarán al profesor las citas. El tutor se quedará con estas citas hasta el final de la sesión y los estudiantes pasarán los dibujos creados a su compañero más cercano. De esta manera, se evita que le toque a alguien el mismo dibujo porque se hará de forma rotatoria.

En la segunda ronda, los estudiantes tienen que escribir una oración que se ajuste a lo expresado en el dibujo de su compañero o compañera. Se les darán 4 o 5 minutos para buscar alguna palabra si lo necesitasen. Al terminar de escribir su oración, deberán escribir también el número que tenía el dibujo. Cuando acaben de escribir su cita,

deberán entregar el dibujo que tienen en sus manos al profesor. Sin embargo, su cita pasará al siguiente estudiante para empezar la tercera ronda.

Esta ronda es casi similar a la primera. Lo único que cambia, realmente, es que, previsiblemente, ya no tendrán la cita original, sino la interpretación de uno de sus compañeros al dibujo realizado por otro. De la misma manera que antes, tendrán que dibujar esta nueva oración y poner el número correspondiente que viene en ella. El tiempo será exactamente el mismo. Tras acabar de hacer ambas cosas, entregarán la oración al tutor y darán el dibujo al siguiente compañero.

Para finalizar, la cuarta ronda tendrá el mismo patrón que la segunda. Los estudiantes, ahora, tienen que volver a escribir una oración que se ajuste a lo visto en ese segundo dibujo que les ha pasado su compañero o compañera. Tendrán también que volver a escribir el número del dibujo en su oración y dispondrán del mismo tiempo que en la segunda ronda. Cuando terminen, entregarán todo al profesor.

Gracias a los números que se han ido escribiendo como identificadores, ahora solo habrá que juntar todas las creaciones de los alumnos y alumnas con el mismo número. De esta manera se creará un álbum que se entregará al portador original de cada cita literaria. Por ejemplo, el alumnado que tenía la cita literaria número 19 “I wandered lonely as a cloud” se quedará con todo lo que han hecho sus compañeros posteriormente. Este será el álbum que guardará para el recuerdo y sobre el que podrá hablar al final de la sesión.

De este modo, la segunda parte de la ficha dará a los estudiantes la oportunidad de expresar sus impresiones acerca de la actividad. Podrán comentar si su historia se mantuvo intacta o, al menos, parte de su esencia. También se preguntará si hay alguien con historias que acabaron de una manera completamente diferente a lo que se expresaba originalmente, ya que generará curiosidad e interés en el alumnado el hecho de ver cómo una cita se ha transformado en otra oración distinta solo por medio de un dibujo.

Para este miniproyecto se trabajarán en bastante profundidad los criterios 4, 6, 8 y 10 del currículo autonómico. En primer lugar, los estudiantes deberán comprender las citas para poder hacer un dibujo coherente con lo escrito (criterio 6). Además, al escoger citas de diversos tipos de literatura, el alumnado puede acercarse más a la

cultura meta y sentir curiosidad por investigar más acerca del contexto que rodea a sus citas, trabajando así el criterio 10. Del mismo modo, cuando los estudiantes se dispongan a describir el dibujo se estará trabajando el 8 porque tendrán que escribir un texto breve, sencillo y preciso para ajustarse a esa escena. Finalmente, los últimos minutos de la sesión estarán dedicados al 4 porque se dará un espacio para que el alumnado pueda compartir sus impresiones y comentar si hubo grandes cambios en sus álbumes.

## 6. CONCLUSIONES FINALES

Este trabajo ha permitido investigar los principales problemas que suelen rodear a los jóvenes con respecto a la lectura, que muchas veces está relacionado con el mal enfoque que se hace de ella en las aulas. El escenario es todavía peor si se mira a las clases de lengua extranjera, donde la estructura de las clases de lectura está excesivamente mecanizada y no se muestra ninguna profundidad. El patrón es el siguiente: leer un texto, practicar la pronunciación y responder a las preguntas que se encuentran literalmente en él. Desgraciadamente, es muy habitual encontrarse sin espacios habilitados para la reflexión ni para realizar otras actividades que les permitan explorar más allá del texto, menguando deplorablemente el interés del alumnado por aprender nuevos conocimientos.

Esta no es más que una de las muchas causas que acaban por hundir la motivación del alumnado, que es el elemento indispensable para querer aprender. Para acabar con esta dinámica, ha aparecido la animación lectora en las últimas décadas, un concepto que no ha estado exento de debate debido al gran escepticismo generado en algunos sectores, provocado especialmente por poner el foco principal en las actividades y no en la lectura. Sin embargo, está en manos del animador diseñar actividades que no dejen la lectura en segundo plano, sino que siempre sea la protagonista. Para ello, una de las estrategias en las que más se debe insistir durante estos talleres es la de hacerles sentir curiosidad, de forma que, a partir de las actividades, el alumnado sienta la tentación de investigar y adentrarse en ese mundo. Pese a que el docente está en cierto modo limitado por las directrices del currículo autónomo, las tareas que se pueden hacer con los estudiantes, a la vez que se cumple con dichas directrices, no son pocas.

En la elaboración de la propuesta de intervención didáctica se han creado en total seis actividades con las que se podrán cubrir algunas de las carencias que se llevan mostrando hasta ahora en las aulas de Primera Lengua Extranjera. Esta propuesta instará al alumnado a leer, jugar, investigar, interactuar, crear y estar en contacto con diferentes tipos de lectura que enriquecerán sus conocimientos sobre la cultura meta. Así, tanto la comprensión lectora como los aspectos socioculturales que se exponen en los bloques III y V del currículo autonómico, respectivamente, podrán mostrar una gran mejora en el alumnado al término de las seis actividades. No obstante, tanto la destreza oral como

la escrita también tendrán su espacio. Además, la propuesta permitirá trabajar las tres dimensiones del alumnado que se exponen tanto en el MCERL como en el currículo.

En conclusión, la correcta elección de actividades evitará caer en los errores que se han venido cometiendo hasta ahora en la animación a la lectura. Este será el primer paso para que el alumnado pueda acercarse sin recelo a este territorio. Su éxito posibilitará, por consiguiente, el desarrollo competencial del individuo, pues no solo mejorará su comprensión lectora y su saber cultural, sino que demostrará mucha más fluidez a la hora de expresar ideas y opiniones sobre lo que ha aprendido.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ródenas, C. (2020). The need for literary education in children's and juvenile literature in initial teacher training teachers. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Alba González, B. (2019). *Reading promotion in English through ICT and game-like in Secondary Education* (tesis de posgrado). Universidad de Jaén.
- Alcalá Caldera, J. y Rasero Machacón, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 395-416. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/141>
- Alexopoulou, A. (2011). La dimensión intercultural en la clase de E/LE. *XII Congreso Internacional de Literatura Española Contemporánea: El papel de la literatura, el cine y la prensa (TV/Internet/MAV) en la configuración y promoción de criterios, valores y actitudes sociales*. Ed. López Criado et al. Andavira Editores, Santiago de Compostela, 19-26. doi: 10.13140/2.1.2572.4485
- Alonso Cortés, T. (2009). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE. *II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09*, 3-11. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81543>
- Álvarez Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/42081/40056>.
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, 110-122. <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Argüelles, J. D. (2009). *Si quieres... lee*. Madrid: Fórcola.
- Barrera Benítez, I. (2009). Motivación a la lectura en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-8. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_22/ISABEL\\_BARRERA\\_BENITEZ02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf)

- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 18234-18367.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez Catalán, R. M. (1998). La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula., *CAUCE*, 20-21, 797-811. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/21900>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74.
- Kalan, M. S. y Pregelj, B. (2018). Reading motivation and children's and youth literature in projects promoting reading: a case of Slovenia. *Lenguaje y textos*, 48, 33-43.
- Mata Anaya, J. (2008). *10 Ideas clave: Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó. Print.
- Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. Recuperado de: <https://docplayer.es/23616397-El-lector-no-nace-se-hace-implicaciones-desde-la-familia.html>
- Moreno Muñoz, C, y Valverde Caravaca, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, 11, 169-176. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255488>
- Moreno, V. (2000). *Lectura, libros y animación: reflexiones y propuestas*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de educación y Ciencia. Print.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Peña González, J. y Barboza, F. D. (2002). La familia en un club de lectura escolar para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. *Educere*, 6(18), 168-175. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601806>
- Pérez Zorrilla, M. J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, nº extraordinario, 121-138.
- Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. *Guía para bibliotecas escolares*, 261-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3029601>
- Quintanal, J. (2000). Animación a la lectura. *Actividades lectoras para la escuela Infantil y Primaria* (pp. 109-182), Madrid: CCS. Recuperado de: <https://labibliotecaescolar.files.wordpress.com/2012/04/capitulo5alalectura.pdf>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007)
- Ramírez Leyva, E. M. (2011). *La lectura en el mundo de los jóvenes. ¿Una actividad en riesgo?* México: Universidad Autónoma de México. Print.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 36, 11-21. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020>

- Rodríguez Rodríguez., C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?), *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 4, 2008, 77-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119718006>
- Rojas-Camargo, D. J. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145. doi:10.19053/01218530.n33.2018.8818
- Sánchez Miguel, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 20, 83-103. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12563>
- Sarto, M. (2000). De dónde viene y adónde va la animación a la lectura. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 1, 1-6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043920>
- Solano Rodríguez, M. A. (2006). Animar a la lectura en las clases de lengua extranjera. En D. Bonnet, M. J. Chaves García y N. Duchêne. (Ed.), *Littérature, Language et Arts: Recontres et Création*. Universidad de Huelva. Recuperado de: [https://www.academia.edu/2391070/Animar\\_a\\_la\\_lectura\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_lengua\\_extranjera](https://www.academia.edu/2391070/Animar_a_la_lectura_en_las_clases_de_lengua_extranjera)
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Print.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Curso de Especialización en Lectura y Escritura*. Conferencia llevada a cabo por Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. Recuperado de: <https://docplayer.es/9263703-Estrategias-de-comprension-de-la-lectura-1.html>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371730>
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 63-93. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-06.html>

Vilaña Logacho, O. O. (2018). *Estrategias para fomentar la motivación a la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico* (trabajo de posgrado). Universidad Nacional de Educación.

## **Anexo 1**

### **Respuestas del miniproyecto 1: Escape Room**

1. *Harry Potter*
2. *The Lord of the Rings*
3. *One Piece*
4. *Alice in Wonderland*
5. *Twilight*
6. *The Diary of Anne Frank*
7. *The Hunger Games*
8. *The Chronicles of Narnia*

Y aquí el código que deben poner en los recuadros:

**DARKSETS**

## Anexo 2

### Literary quotes for activity 6 and example (students will only see one).

1. “Ignorance is the father of all fear.”  
*Moby Dick*, Herman Melville
2. “Call me Ishmael.”  
*Moby Dick*, Herman Melville
3. “I wasn’t actually in love, but I felt a sort of tender curiosity.”  
*The Great Gatsby*, Scott Fitzgerald
4. “Ah, yes, a home in the heart, I see a home in the heart.”  
*The House on Mango street*, Sandra Cisneros
5. “There is no need to call me ‘sir’, Professor.”  
*Harry Potter and the Half-Blood Prince*, JK Rowling
6. “You can fly even higher.”  
*Haikyuu*, Haruichi Furudate
7. “People’s dreams... never end.”  
*One Piece*, Eiichiro Oda
8. “To be or not to be.”  
*Hamlet*, William Shakespeare
9. “Now I will believe there are unicorns.”  
*The Tempest*, William Shakespeare
10. “There is magic in the web.”  
*Othello*, William Shakespeare
11. “Weak or strong, clever or simple, we are all brothers.”  
*Animal Farm*, George Orwell
12. “All animals are equal, but some animals are more equal than others.”  
*Animal Farm*, George Orwell

13. “What is the use of a book without pictures or conversations?”

*Alice in Wonderland*, Lewis Carroll

14. “I like the night. Without the dark, we'd never see the stars.”

*Twilight*, Stephenie Meyer

15. “All children, except one, grow up.”

*Peter Pan*, J.M. Barrie

16. “If you cannot teach me to fly, teach me to sing.”

*Peter Pan*, J.M. Barrie

17. “I just...I just miss him. And I hate being so alone.”

*The Hunger Games*, Suzanne Collins

18. “In a Station of the Metro.”

*In a Station of the Metro*, Ezra Pound

19. “I wandered lonely as a cloud.”

*Daffodils*, William Wordsworth

20. “Water, water, everywhere, nor any drop to drink.”

*The Rime of the Ancient Mariner*, Samuel Taylor Coleridge

21. “Resist much, obey little.”

*Leaves of Grass*, Paul Whitman

22. “I am the master of my fate.”

*Invictus*, William Ernest Henley

23. “And miles to go before I sleep.”

*Stopping by Woods on a Snowy Evening*, Robert Frost

24. “The child is the father of the man.”

*My Heart Leaps Up when I Behold*, Wordsworth

25. “You cannot pass.”

*The Fellowship of the Ring*, J.R.R. Tolkien

26. "Fiction is the truth inside the lie."

*It*, Stephen King

27. "This inhuman place makes human monsters."

*The Shining*, Stephen King

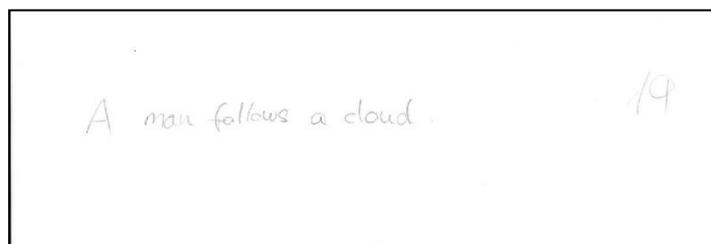
A continuación, se muestra un ejemplo.

Si un estudiante recibe la cita número 19 "I wandered lonely as a cloud", entonces un resultado posible de esta actividad podría ser el siguiente:

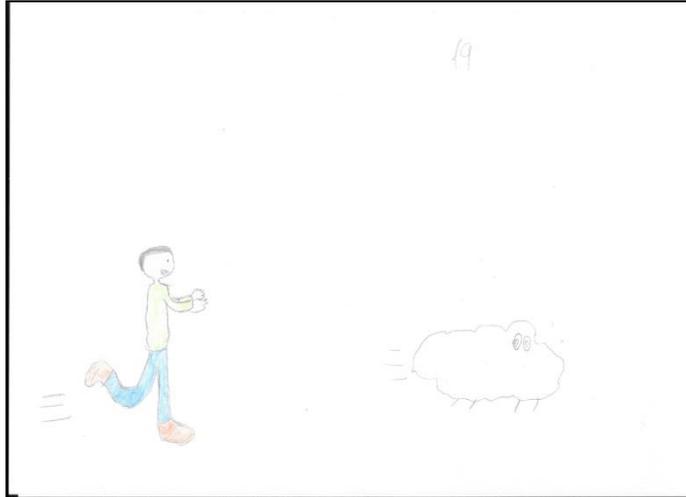
Primera ronda:



Segunda ronda:



Tercera ronda:



Cuarta ronda:

A man runs behind a cloud with legs and eyes

19