

ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA MATERIA DE INGLÉS

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Cristina Rodríguez Martín

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

Convocatoria: SEPTIEMBRE de 2021

San Cristóbal de La Laguna

Curso 2020/2021

Resumen

El Trabajo de Fin de Máster que aquí expongo propone proyectos de animación a la lectura en la materia de Primera Lengua Extranjera. Primero, se establece la definición de dicho concepto y se profundiza en los orígenes de las prácticas de la animación a la lectura en diferentes sociedades europeas, entre las que se encuentra la nuestra. También se reflexiona acerca de aspectos que rodean la animación a la lectura como los animadores o la importancia de tener una buena comprensión lectora para disfrutar del placer de la lectura. Segundo, se plantea un proyecto que pretende poner en práctica lo establecido en el trabajo y animar a los adolescentes a la lectura a partir de una historia escrita en inglés por el autor Roald Dahl.

Palabras clave: animación, lectura, animadores, comprensión lectora, proyecto, inglés.

Abstract

This master's project suggests different projects to encourage reading in the subject of The First Foreign Language. Firstly, a definition of the main topic of this project is provided and the origins of projects to encourage reading all across European societies, including ours, are explored. There are other aspects related to projects to encourage reading that are explored, such as the role of story-tellers and the importance of having a high level of written comprehension in order to enjoy reading. Secondly, a reading encouraging project is suggested in this paper in order to put into practise everything that has been described throughout the pages and to encourage teenagers to read by reading a short story written by Roald Dahl.

Keywords: encourage reading, projects, story-tellers, written comprehension, project, First Foreign Language.

Índice

1.Introducción	3
2.Planteamiento del trabajo	4
2.1Justificación	5
2.2Objetivos	6
2.3Metodología	6
3.Marco teórico	7
3.1Animación a la lectura	
3.1.1¿Cuándo se originó?	8
3.1.2Rompiendo estereotipos	10
3.1.3Razones para animar a la lectura	11
3.1.4Clubs de lectura	14
3.2La figura del animador en la animación a la lectura	17
3.2.1La animación a la lectura en los niños	20
3.3Comprensión lectora	22
3.3.1Procesos que intervienen en la comprensión de un texto	24
3.3.2Leer y comprensión lectora, ¿son lo mismo?	25
3.3.3Diferencias entre comprensión lectora y competencia lectora	27
3.3.4Tipos de comprensión lectora	28
3.3.5¿Por qué el alumnado no comprende?	29
3.4.Marco Legislativo	30
4.Aplicación y Metodología	35
4.1Mini proyecto de animación a la lectura	36
4.1.1Mini proyecto de animación a la lectura: <i>Let's turn the first page!</i>	
5.Conclusión y propuesta de mejora	43
6.Referencias	45
7.Anexo	49

1. Introducción

Cada vez que nos enfrentamos a un nuevo tema o que escuchamos por primera vez acerca de un suceso, evento o cualquier otro aspecto nos surgen numerosas preguntas, de entre las que aquí destacamos: ¿cuándo comenzó? Esto es, sin ningún tipo de duda, lo que nos ocurre cuando nos adentramos en el mundo de la animación a la lectura. Definir los comienzos de cualquier tipo de actividad o evento histórico es siempre una ardua tarea, principalmente porque no suelen surgir del día a la mañana sino que, por el contrario, su creación y reconocimiento forman parte de un proceso más bien gradual. Autores como Juan Mata o Montserrat Sarto echan la mirada varias décadas atrás para intentar buscar esos inicios de lo que hoy conocemos como animación a la lectura.

Pero profundizaremos más adelante acerca del origen de la animación a la lectura, que continúa vigente hoy en día y es practicada en bibliotecas, centros escolares, ayuntamientos, etc. Sin embargo, los proyectos de animación a la lectura no siempre alcanzan su objetivo, sino que entretienen a su público pero no lo acercan a los libros, a la lectura o a la literatura. Cuando esto ocurre, el proyecto de animación a la lectura es un fracaso. En este trabajo expondré algunas formas efectivas de animar a los estudiantes más jóvenes a leer. A través de la elaboración de un mini proyecto ejemplifico, además, como esa animación a la lectura se puede practicar en el aula de inglés con alumnos de 1º de bachillerato.

El desafío del proyecto aquí planteado es grande, pues se lleva a cabo en inglés. Sin embargo, esto puede presentar diversos beneficios para el alumnado. Por un lado, demuestra al alumnado que la enseñanza de una lengua extranjera no consiste meramente en la memorización de estructuras gramaticales, tiempos verbales y vocabulario. El alumnado es testigo de todas las actividades que se pueden llevar a cabo utilizando el inglés y de la cantidad de material a la que tiene acceso a través del uso del mismo idioma. Por otro lado, transmite al estudiante la idea de que la lectura es una actividad pasiva en la que tienes tanto protagonismo como el escritor y a partir de la que puedes entablar conversaciones con otras personas, expresar tu opinión sobre temas tratados en la historia, crear material audiovisual, etc.

2. Planteamiento del trabajo

El trabajo comenzará con el desarrollo del marco teórico. Este marco está dividido en cuatro apartados principales. En el primero se tratará el tema de la animación a la lectura, tema principal del presente trabajo. Se aportarán varias definiciones del concepto de la animación a la lectura, entre las que destacamos la aportada por el autor Juan Mata. También, se profundizará sobre el origen de la animación lectora con el objetivo de ofrecer un contexto al tema principal del trabajo. Dado que existen muchos prejuicios entorno a esta práctica, dedicaremos una sección a mencionarlos y a derribarlos. Una última sección será dedicada a un ejemplo de proyecto de animación a la lectura: clubs de lectura. A pesar de que este proyecto no forma parte de los presentados en este trabajo, considero que por su relevancia a lo largo de la historia y porque continúa siendo hoy una actividad elegida por muchos lectores, era necesario incluirlo en este trabajo.

El segundo apartado del marco teórico corresponde a la figura del mediador en la animación a la lectura, apartado que precederá al tercero, dedicado a la comprensión lectora. Posteriormente, comprobaremos cuál es la relación existente entre comprensión y animación lectora. Un último punto del marco teórico será dirigido al marco legislativo, donde haré referencia al *Marco común europeo de referencias para las lenguas* y al currículo autonómico dentro del que se describe la materia de Primer Lengua Extranjera. Describiré las competencias presentes en la materia y en los proyectos diseñados en este trabajo y los bloques de contenido que se trabajarán, entre otros aspectos.

Se continuará con la aplicación y metodología del proyecto propuestos, donde se justificará la propuesta y se desarrollará la descripción de las actividades que se llevarán a cabo. En último lugar, leeremos la conclusión y la elaboración de una propuesta de mejora.

2.1 Justificación

Mi elección de este tema para la realización del TFM ha sido motivada por las carencias que he observado en la materia de Primera Lengua Extranjera a lo largo de mi vida académica. La literatura, rara vez forma parte de las situaciones de aprendizaje propuestas por el profesorado en la materia de inglés. Este hecho, unido a la metodología habitualmente empleada en la materia de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza de obras literarias, provoca en el alumnado rechazo o desinterés por el mundo de los libros. Por estos motivos, he decidido trabajar en este tema y crear un proyecto de lectura que, a través del uso de la lengua inglesa, provoque el acercamiento del alumnado a la literatura y el desarrollo de su hábito lector. Al mismo tiempo, los estudiantes descubrirán que el idioma estudiado puede ser una llave de acceso al entretenimiento y a temas de su interés.

A través de este proyecto de animación a la lectura, el alumnado será protagonista, alejándose así del papel pasivo que normalmente se suele asociar a la lectura. Es indispensable que el estudiante vea en la lectura algún tipo de beneficio, recompensa o finalidad. Al contrario de lo que suele suceder en las clases de literatura que tienen lugar en los centros de enseñanza secundaria y bachillerato, donde el estudiante sigue la mecánica de estudiar lo transmitido por el profesor y reflejarlo en un examen escrito. El proyecto que he diseñado contextualiza los textos literarios propuestos a la realidad en la que viven nuestros adolescentes: un mundo dominado por las tecnologías en las que el acceso inmediato al conocimiento y al entretenimiento está a un botón de distancia. Cualquier esfuerzo por acercar la lectura a los más jóvenes merece la pena, pues los beneficios de la misma son innumerables. Uno de ellos es su contribución a la adquisición de conocimientos y de comprensión lectora. En nuestro día a día, estamos expuestos constantemente a diversas fuentes de información. Ser lectores habituales y poseer una gran comprensión lectora nos ayudará a diferenciar las noticias verídicas de las que no lo son, a no dejarnos engañar por medios de comunicación, a ser capaces de seleccionar las fuentes fiables de conocimiento, etc. En definitiva, ser lector habitual, además de generarnos placer, nos hace individuos autónomos capaces de desarrollar nuestro pensamiento crítico frente a diversas situaciones a las que nos podemos llegar a enfrentar diariamente. Desarrollar todas estas capacidades en una lengua extranjera nos hace, además, altamente competentes en ella.

2.2 Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es demostrar la importancia de proyectos de animación a la lectura en la materia de Primera Lengua Extranjera. Otro de los objetivos es ejemplificar como esos proyectos pueden llevarse a cabo en un aula de 1º de Bachillerato sin emplear estereotipos de proyectos de animación a la lectura y ajustando los materiales con los que contamos en la actualidad a las necesidades y los intereses de los alumnos. En relación al uso de la lengua extranjera en el aula, pretendemos que el alumnado sea capaz de desarrollar su pensamiento crítico en inglés y que ponga en práctica todas las destrezas, entendiéndolas como un todo y no como elementos que están separados entre sí y que no poseen conexión alguna.

2.3 Metodología

Para la realización de este trabajo, se ha consultado una amplia bibliografía compuesta por libros, artículos, páginas web, diccionarios e incluso vídeos de youtube, entre otros recursos. Los autores de los recursos utilizados para elaborar este trabajo son, en su mayoría, docentes especializados en el mundo de la animación a la lectura y la comprensión lectora.

Los autores citados en este trabajo coinciden en su defensa por animar a la lectura en colegios, institutos y universidades. El relato corto seleccionados en este trabajo, creo es idóneo para leer en proyectos de animación a la lectura. En primer lugar, su corta extensión evita que el alumno se sienta agobiado ante la lectura. Nuestra intención como animadores de la lectura debe ser la de provocar sensaciones positivas en el alumnado con relación al mundo de los libros, no negativas. En segundo lugar, el nivel de dificultad del texto es el adecuado para el curso de 1º de bachillerato. Es esencial, ya que lo que se pretende es animar al estudiante a leer en inglés, que el texto pueda ser fácilmente comprendido por el alumno. De esta forma, toda su atención podrá recaer exclusivamente en la lectura del texto y la comprensión del argumento. En tercer lugar, la temática de la historia corta favorece la animación a la lectura, pues el misterio y el suspense presente en ellas genera una intriga en el alumnado que le anima a seguir leyendo para conocer las respuestas.

3. Marco teórico

3.1 Animación a la lectura

Basta una rápida búsqueda en PuntoQ (portal de búsqueda de la Universidad de La Laguna), entre otros portales de búsqueda, para comprobar que son cientos los libros, artículos e investigaciones dedicados a la animación a la lectura y sus proyectos. Esto puede hacer del término un concepto algo difuso, cuyos límites no están claramente esbozados. Sin embargo, esa intensiva búsqueda puede también acercarnos a determinadas publicaciones que arrojen un foco de luz sobre el tema. Es el caso del artículo “Animación a la lectura”, escrito por Blanca Calvo, política española que además ejerció de bibliotecaria durante varias décadas. La autora define la animación a la lectura como “cualquier actividad orientada a aumentar el número de personas que disfrutan con los libros” (Calvo, 1999). Puede parecer una definición algo general e, incluso, superficial. Es por esa razón por la que la amplía detallando los elementos que conforman la animación a la lectura. Lo hace de una forma muy original que consiste en tomar algunas de las letras del abecedario para, a partir de ellas, buscar los conceptos que describen en qué consiste la animación a la lectura. Uno de esos conceptos es el “afecto”. Posteriormente, veremos que el afecto es un componente esencial en las actividades de animación a la lectura, idea también defendida por el autor Juan Mata.

Calvo (1999) afirma que las actividades de animación a la lectura deben ser realizadas desde el afecto, necesario para una satisfactoria entrada al mundo de la lectura. Esos comienzos en el mundo de la alfabetización se producen a menudo a través de narraciones orales, generalmente la primera toma de contacto con los procesos de lectura y escritura. “Narración” es otro de los términos subrayados por la escritora. Es evidente que el hogar, aunque imprescindible en el desarrollo del amor por los libros en los niños, no es el único espacio en el que se debe animar a la lectura. Otros espacios son las bibliotecas y los centros educativos, ambos términos empleados por la autora para abarcar el tema de la animación lectora. En la actualidad, existe, además, internet, que ofrece miles de plataformas que contribuyen a esa animación a la lectura, especialmente en los jóvenes. Otra de las palabras clave para la autora es “equipo”, que hace referencia a la forma en la que se debe trabajar en cada uno de los ya mencionados espacios. Uno de los aspectos que a veces no se suele mencionar cuando se habla de

proyectos de animación a la lectura es el “dinero”. Es inevitable que esos proyectos generen, en mayor o menor medida, algún tipo de gasto económico ya sea debido a la renovación del fondo bibliotecario o a entrevistas a célebres autores en las librerías. La “v” nos conduce a “voluntarios”, las personas que hacen posible la realización de diversas e interesantes actividades de animación a la lectura que no suponen ninguna o una mínima inversión monetaria. En esos voluntarios observamos su amor por la lectura y su “imaginación”, que conforman el motor de los proyectos de la animación lectora. No cabe ninguna duda de que sin esa pasión no se podría realizar un exitoso trabajo como animador. Solo cuando se es lector se es capaz de “trasmitir” amor por los libros y el sentimiento de libertad en torno a ellos, lejos de la “obligación”, presente en tantas escuelas.

Otros autores como Carmen Barrientos definen la animación a la lectura como un método. Para otros como Poslaniec es una actividad de mediación. La animación a la lectura es, esencialmente, “cualquier tarea que desde las bibliotecas, las aulas, los hogares, las librerías o cualquier otro ámbito favorezca la aproximación de los niños, o los adultos, a los libros” (Mata, 2008).

3.1.1 ¿Cuándo se originó?

Juan Mata y Montserrat Sarto coinciden en la época, siendo esa la de los años 60-70 del pasado siglo XX. Sin embargo, difieren en los eventos que desembocaron en el origen de la animación a la lectura. De acuerdo a Sarto (2000), la animación a la lectura surgió a raíz de una reunión del B.I.C.E (Bureau International Catholique de L’Enfance) que tuvo lugar en 1974. Esa reunión se centró en el tema de la lectura, sobre la que se consideraba necesaria una profunda renovación. Probablemente, esa necesidad surgía de las consecuencias del aún reciente mayo francés del 68, que no cambió el sistema pero sí supuso una transformación de ideas y valores morales, además de la lucha contra todo tipo de discriminaciones (Dusster, 2018). Tal y como es recogido por Sarto (2000), uno de los cambios que esa transformación social trajo consigo fue el aumento de las horas de ocio de los niños. Explica que ante el importante desarrollo de los medios de comunicación, cada vez más visuales y entretenidos, era urgente desarrollar también la literatura infantil y juvenil para despertar el interés de los más jóvenes y ocupar un espacio importante en su tiempo libre. También menciona que otro

cambio fue la renovación pedagógica en la que se incluiría la literatura y su enseñanza en las escuelas, tema con el que se continúa batallando hoy en día y en el que profundizaremos más adelante. Fueron muchas las preguntas planteadas por los participantes de aquella reunión en torno a la efectividad de la lectura como herramienta de desarrollo personal y de cambio social. Todas esas preguntas debían ser respondidas, por lo que se concluyó que se debería investigar el tema y los resultados obtenidos en cada país se expondrían en la próxima reunión (Sarto 2000).

Según Mata (2008), en las últimas décadas del siglo XX la animación cultural se entremezclaba junto con la educación popular francesa, que defendía el disfrute de los derechos y libertades cívicos por todas las personas pertenecientes a una sociedad independientemente de su género, origen o clase social. Los métodos pedagógicos característicos de la ya mencionada educación popular francesa coincidían con los empleados en la animación sociocultural. El autor continúa explicando que en esa época, se comenzó a desarrollar la idea de una educación constante y universal por parte de esa educación popular, que consideraba la escuela un espacio autoritario en el que no había espacio para la libertad de pensamiento, libertad creativa, etc. Además, ese modelo de escuela tradicional estaba muy alejado de la realidad de muchas de las personas que conformaban esa sociedad, por lo que los conocimientos transmitidos en la escuela carecían de sentido y significado para ese alumnado en concreto. Por todo esto, Mata concluye que tanto la animación sociocultural como la educación popular francesa compartían el deseo de cambiar radicalmente el modelo de sociedad de aquella época. Fueron precisamente esos dos ámbitos, bien integrados el uno con el otro, los que posteriormente darían lugar a la animación a la lectura.

Pero ese sueño de cambio social se extendía más allá de las fronteras francesas (Matas, 2008). Otro territorio que fue testigo de ese sueño colectivo fue España. Durante los años 80, nuestro país se encontraba inmerso en su recuperación tras la duradera y devastadora dictadura, la que marcaría un antes y un después en la historia de nuestro país. Matas (2008) afirma que, indiscutiblemente, una de las vías de acceso a un futuro mejor, con una sociedad recuperada y reformada, fue la animación a la lectura, fomentada, sobre todo, por las bibliotecas públicas repartidas por todo el territorio nacional y aquellos que más deseosos estaban de reformar las entonces predominantes prácticas educativas. Ese concepto de “animación a la lectura” era nuevo

para la mayoría de los profesionales del mundo de la educación, pero comenzaría a ser cada vez más popular a partir de los años 80.

3.1.2 Rompiendo estereotipos

En su libro *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*, Mata (2008) plantea diez preguntas relacionadas con el significado y propósitos de la animación a la lectura. Además, presenta 10 ideas clave que le dan respuesta. Una de las preguntas que el autor lanza al lector es: “¿Y si la lectura fuese en realidad una forma sublimada de juego y leer y jugar compartieran las mismas secuencias y mismos objetivos?” (Mata, 2008). La reflexión planteada aquí por el autor es que se tiende a restar importancia a los proyectos de animación a la lectura por el planteamiento de juego propuesto para que dicha animación se produzca en el alumnado más joven. No tiene sentido desvalorizar un planteamiento que funciona basándose en meros prejuicios.

En su libro, anteriormente mencionado, Juan Mata (2008) expone que una de las preguntas más presentes en los proyectos de animación a la lectura es el tipo de libros con el que dichos proyectos se pueden llevar a cabo. Aquí aparece un prejuicio, basado en la creencia de que la animación a la lectura está limitada exclusivamente a géneros literarios infantiles y juveniles y lejos de la literatura clásica, para la que, de acuerdo a esos prejuicios, es necesaria una forma más “seria” y “profesional” para enfrentarse a ellos. Es imperativo derribar esas falsas creencias para acercar, primero, el hábito lector, y, después, todo tipo de literatura a los más jóvenes. Son numerosos los prejuicios que giran en torno a la animación a la lectura. Mata continúa diciendo que otro de esos prejuicios es que el dinamismo de las actividades propuestas para la animación a la lectura en contextos como aulas o incluso bibliotecas, dificultan la correcta comprensión de textos escritos. Esta idea no podría ser más errónea. Numerosos estudios demuestran que para que se produzca una correcta comprensión del texto es necesario que exista primero un interés, entre otros muchos elementos como ciertas expectativas, por parte del lector.

Mata (2008) plantea una idea muy interesante, que no es muy popular. Bastante a menudo, se culpabiliza al alumnado de su escaso hábito lector y se alaba el alto hábito

lector de los adultos. En primer lugar, esas continuas quejas son carentes de sentido ya que es mayor el porcentaje de jóvenes que leen que el de los adultos. Con el objetivo de proporcionar datos actuales en el presente trabajo he accedido al informe anual que realiza la Federación de Gremios Editores de España (FGEE, 2021) junto al Ministerio de Cultura y Deporte y el Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO): Barómetro de *Hábitos de lectura y compra de libros*. Los datos recogidos en el informe demuestran que la realidad relatada por Mata continúa siendo la misma más de una década después.

Como todos sabemos, el año 2020 ha sido un año atípico en el que nuestras vidas han cambiado por completo. Pero la pandemia que ha hecho del 2020 un año histórico, no solo ha traído consigo consecuencias trágicas. De hecho, el tan indeseable confinamiento trajo consigo un histórico aumento en el hábito lector de todos los españoles: se alcanzó un 57% de lectores frecuentes de libros que dedicaban, aproximadamente, 8 horas y 25 minutos semanales a la lectura. Con anterioridad a la pandemia, el porcentaje de lectores frecuentes era de un 50%, equivalente a 6 horas y 55 minutos de lectura semanales. Otra de las encuestas recogidas en el informe muestra el porcentaje de lectores en tiempo libre por rangos de edad. En ella se comprueba que las personas que más leen son los jóvenes de entre 14 y 24 años: un total del 73% de los jóvenes en esas edades frente a un 49% en las personas de 65 o más años. Aun así, es cierto que se nota un descenso en la lectura de libros en tiempo libre en los jóvenes mayores de 15 años. A nivel nacional los datos de lectores frecuentes no son muy positivos, debido a que todavía un 30% de la población no lee. Por ello, desde el Ministerio de Cultura y Deporte se está trabajando en el Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024.

3.1.3 Razones para animar a la lectura.

Algunos estudios han demostrado que el nivel de comprensión del alumnado está directamente relacionado con la exposición que tienen a la lectura en su vida cotidiana y fuera de la escuela (Adrián y De Morais, 2015). Otro fenómeno que puede ocurrir, continúan los autores, es que un alumno tenga un alto grado de comprensión lectora cuando lee un género literario determinado y que ese grado de comprensión sea inferior frente al resto de géneros. Adrián y De Morais explican que esto se puede dar

cuando un alumno no es un lector habitual, y sin embargo es muy apasionado de un tema en concreto, por lo que acude a lecturas relacionadas que le interesan, logrando, finalmente, un gran control sobre la temática. El lector habitual, con un gran conocimiento de los autores y obras más célebres de la historia, sin embargo, puede no lograr una buena comprensión de ese texto debido a su desconocimiento acerca de ese tema.

A pesar de lo anteriormente mencionado, el buen lector siempre contará con la ventaja de una mayor facilidad para alcanzar la comprensión lectora de un texto. Además, el buen lector siente placer al leer, un sentimiento derivado de la facilidad con la que puede llevar a cabo una lectura que a su vez es posible gracias a su alto nivel de comprensión lectora.

A la pregunta de ¿para qué me sirve leer? Anne Cunningham responde “para hacerse inteligente” (De Morais y Torres, 2015). Puede resultar una respuesta pedante, pero nada más lejos de la realidad. La lectura no solo enriquece nuestro vocabulario, también nuestros conocimientos y nuestra forma de entender la vida. En cuanto a lo primero, es interesante destacar que existe una mayor riqueza de vocabulario y expresiones empleadas en un libro infantil que en determinados programas para adultos de gran audiencia. Sin ningún tipo de dudas, uno se enriquece más leyendo ese libro que visualizando ese programa de televisión.

Esta última afirmación es apoyada por el resultado de una investigación llevada a cabo por parte de Hayes y Ahrens en 1988 (Cunningham y Stanovich, 2001). Esta investigación estableció una comparación entre las palabras más frecuentes en los discursos orales y en los textos escritos. La tabla que expone los resultados contiene tres categorías de medios de exposición a la lengua: los textos escritos, los discursos orales de televisión y el lenguaje empleado por los adultos (en contextos informales y en las salas de los juzgados). Además, cada una de las categorías cuenta con diferentes tipos de medios. Por ejemplo, en el caso de la categoría de los discursos orales que aparecen en televisión encontramos programas para adultos y programas para niños en horario de máxima audiencia, dibujos animados y *Mr. Rogers* y Barrio Sésamo. Los resultados están divididos en dos columnas. La columna izquierda recoge los datos de frecuencia de la palabra más habitual en cada una de las categorías. La segunda columna muestra el

número de palabras poco habituales por cada 1000 palabras que aparecen en cada una de las categorías. Tal y como observan Cunningham y Stanovich (2001), una breve ojeada a los resultados mostrados en esta tabla es suficiente para darse cuenta de la pobreza del vocabulario empleado en discursos orales en la televisión frente a la riqueza de vocabulario presente en los textos escritos.

Uno de los datos más llamativos que observamos en esa tabla es que es mayor el número de palabras “poco comunes” en libros infantiles que en programas para adultos de máxima audiencia o conversaciones entre alumnos universitarios (Cunningham y Stanovich, 2001). Estos autores reflexionan que, para muchos, los resultados de esta investigación pueden parecer irrelevantes bajo la idea de que las palabras presentes en la escritura son innecesarias en los discursos orales. Sin embargo, esa concepción es falsa, tal y como podemos observar en otra de las tablas facilitadas por Cunningham y Stanovich con palabras como: *hormone*, *participation* o *portray*, que son términos absolutamente imprescindibles en la lengua inglesa.

Cunningham y Stanovich (2001), con la intención de demostrar que solo el volumen de lectura de una persona puede definir su inteligencia verbal, realizaron un estudio entre un total de 268 estudiantes de la Universidad de Berkely en California. Para ello, trabajaron con temas que consideraban estar rodeados de desinformación y tuvieron en cuenta tanto el volumen de lectura de los participantes como su consumo de programas televisivos. Los resultados obtenidos demostraron que los participantes con un bajo volumen de lectura y un alto consumo de la televisión cuentan con una mayor desinformación acerca de los temas y acontecimientos que aquellos con un menor consumo de programas televisivos. Por tanto, los autores concluyeron que la desinformación es resultado de una sobreexposición a la información recogida en la televisión junto a una mínima exposición a la lectura.

Otro estudio llevado a cabo por Cunningham y Keith apoya la idea defendida por la primera autora: “*reading makes them smarter*” [leer te hace más inteligente] (Cunningham Y Keith, 2001). Esa investigación demostró que un comienzo temprano en el mundo de la lectura puede determinar tu experiencia lectora a lo largo de toda tu vida. Esto significa que la introducción temprana al mundo de la lectura puede compensar unas habilidades mentales modestas, por lo que este último factor no

significa automáticamente que no puedas llegar a adquirir una alta inteligencia verbal y, consecuentemente, ser un ávido lector. Por lo tanto, leer nos hace, efectivamente, más inteligentes.

3.1.4 Clubs de lectura

Una de las actividades que incentivan la animación a la lectura es el club de lectura. Es difícil conocer con exactitud la fecha exacta en la que tuvo lugar el primer club de lectura. Probablemente, dicha actividad tiene su origen en épocas bastante anteriores a la nuestra. Sin embargo, sí conocemos que esa actividad social comenzó a crecer en popularidad en la Edad Media (Rehberg, 2011). Este autor explica como la lectura de un libro ya no se contemplaba únicamente como un ejercicio íntimo y solitario en el que debía primar el silencio. En aquel momento, explica Rehberg, las actividades que se desarrollaban en torno a los libros iban desde las reuniones para escuchar historias leídas en voz alta por alguien que se dedicaba a ello hasta encuentros para leer de manera conjunta un único libro. Era el primer tipo de actividades el que primaba en la Edad Media, pues no debemos olvidar que la mayoría de la población era analfabeta y escuchar una narración era el único acercamiento que podían tener con la lectura. El autor cree que ese acercamiento era posible gracias a los trovadores y viajeros medievales que cumplían el papel de los actuales “cuentacuentos” y entretenían a los pueblos en cada una de las paradas de su viaje. En cuanto a las familias más adineradas de la época, que formaban parte de la minoría de la población, disponían del lujo de contar con “sirvientes” que habían recibido una educación y que les leían el libro que hubiera sido elegido (Rehberg, 2011).

Pero si nos centramos en los clubs de lectura tal y como los conocemos en la actualidad, es decir, una reunión que tiene lugar cada cierto tiempo en la que se reflexiona en torno a un libro, encontramos su origen hacia el principio del siglo XVII gracias a la iniciativa de Anne Hutchinson. Esta mujer es, sin lugar a duda, una de las mujeres que ha contribuido a la evolución de los clubs de lectura. De acuerdo a la página web Britannica (2021), Hutchinson fue teóloga, aunque sus creencias y opiniones fueron contrarias a las de la época, lo que la convertía en una mujer rebelde, caracterizada por su gran independencia de ideas y su valentía a la hora de defender sus ideales. Esta enciclopedia recoge que el impulso que ella proporcionó a los clubs de

lectura fue el que mayor impacto tuvo en América en aquella época. En esta página web se nos informa también de uno de los rasgos fundamentales de su club de lectura, que era que estaba formado exclusivamente por mujeres. En cada una de las reuniones organizadas, Hutchinson exponía sus ideas en cuanto a la teología y habría un debate en relación a los últimos sermones que habían tenido lugar en la iglesia, con los que no estaba de acuerdo (Britannica, 2021).

Como podemos observar, Anne Hutchinson luchaba porque cada mujer desarrollara su propio pensamiento y fuera crítica con los temas que la rodeaban, objetivos de los clubs de lectura hoy en día. Sin embargo, esos objetivos eran mucho más novedosos y rompedores en el siglo XVII, siglo en el que las mujeres continuaban absolutamente desterradas del mundo exterior con ninguna otra misión más allá de ser madre y mantener el orden de la casa. Hechos que son completamente válidos siempre y cuando sean decisiones tomadas por la mujer y no imposiciones de la sociedad.

Posteriormente, específicamente en el siglo XVIII, Benjamin Franklin, considerado uno de los padres fundadores de los Estados Unidos de América, fundó uno de los clubs de lectura más famosos de toda la historia y que, de cierta forma, continúa activo hoy en día: the Junto Club (Jawdat, 2019). En concreto, asegura Jawdat, es una sociedad derivada de dicho club la que permanece activa hoy en día: the American Philosophical Society (APS).

Este club de lectura es más característico de la época que el creado por Anne Hutchinson, ya que no contaba con la participación de ninguna mujer. Sin embargo, sí hubo clubs de lectura de los que las mujeres podían formar parte, aunque no fue hasta el siglo XIX cuando la participación de las mujeres en clubs de lectura comenzó, no solo a ser común, sino, además, mayoritaria (Rehberg, 2011). Rehberg explica que esto fue en parte debido a los cambios que trajo consigo la Revolución Industrial en relación al papel de las mujeres en la sociedad. Según el académico, las mujeres comenzaron a disponer de mayor tiempo libre que podían emplear para participar en distintas actividades sociales, siendo una de ellas la participación en clubs de lectura. Esta actividad, continua Rehberg, supuso un gran cambio para las mujeres, debido a que comenzaron a desarrollar su individualidad, dedicándole más tiempo a su desarrollo personal y vida social.

A lo largo de la historia, las mujeres se han visto apartadas de todos aquellos espacios públicos que alguna vez se consideraron tan solo de los hombres: universidades, espacios políticos, sociedades filosóficas, etc. Es por esta razón que las mujeres tuvieron que buscar otros espacios en los que nutrir sus deseos y curiosidades. Esos lugares podían ser sencillos apartamentos en los que se llevaban a cabo clubs de lectura (conocidos en el siglo XIX como “círculos de lectores”) creados por y para mujeres (McHugh, 2021). En este sentido, continua la escritora, son varias las mujeres que destacan en el desarrollo de esos clubs de lectura, siendo una de ellas Margaret Fuller, quien destacó por su lucha a favor de los derechos de las mujeres. Fue, además, una periodista y crítica literaria que impulsó lo que hoy conocemos como “clubs de lectura” que funcionaban de llave de acceso a la literatura, de la que tan apartadas habían estado las mujeres (McHugh, 2021).

Un dato que consideramos necesario mencionar es el gran impacto positivo que tuvieron los diferentes clubs de lectura en la sociedad americana de finales del siglo XIX. No solo fueron importantes para las mujeres que formaban parte de ellos, sino también para la sociedad a la que estas pertenecían. Un claro ejemplo de la gran contribución de esos clubs de lectura fue la creación de, aproximadamente, un 75 % de las bibliotecas públicas de los Estados Unidos, que fueron fundadas por las mujeres que formaban parte de esos clubs de lectura (Rehberg, 2011).

Cuando nos referimos a un club de lectura, hablamos de la unión de dos actividades bastante diferenciadas entre sí: la lectura, caracterizada por la soledad y el silencio, y el intercambio en voz alta de opiniones y pensamientos en torno a un libro, a un tema determinado, a una experiencia personal, etc. Uno de los clubs de lectura más reconocidos durante la época de la segunda ola feminista de los Estados Unidos fue el club de lectura denominado Sorosis, fundado en 1868 (Burger, 2015). De acuerdo a Burger, se trataba, realmente, de una sociedad conformada exclusivamente por mujeres y su origen revela las características de dicha sociedad. En 1868, continúa la autora, se celebró en Nueva York un evento en homenaje a Charles Dickens en el que se le prohibió la entrada a un numeroso grupo de mujeres periodistas. La escritora explica que es a raíz de este suceso que una de esas periodistas, Jane Cunningham Croly, funda la sociedad Sorosis. Indudablemente, expresa Burger, esta y otras sociedades inspiraron

la creación de sociedades posteriores por toda la nación. Más recientemente, clubs de lectura como el de Oprah Winfrey, que comenzó en 1996, y el de Richard y Judy, que tuvo lugar en Reino Unido, contribuyeron a la popularidad de los clubs de lectura alrededor de todo el mundo (Burger, 2015).

3.2 La figura del mediador en la animación a la lectura

Otra de las preguntas que uno se puede hacer en torno a la animación a la lectura es el papel de los mediadores en ese proceso. El autor Juan Mata (2008) nos recuerda que es necesario tener en cuenta que los lectores habituales cuentan ya con ciertas herramientas y criterios que los ayudan a seleccionar un libro, pero que este no es el caso de una gran parte de niños y jóvenes o adultos que se están iniciando en el hábito de la lectura. Por esta razón, es altamente necesaria e importante la figura de un mediador que oriente y proponga libros y géneros literarios a esas personas. Esa figura puede estar compuesta por un bibliotecario, un padre o madre, un docente, etc. Son numerosas las preguntas que surgen a partir de este tema de la animación a la lectura.

En referencia al papel de los mediadores en los proyectos de animación a la lectura, es necesario recordar que para que estos cumplan de manera exitosa su objetivo para con su alumnado (en el caso de que los mediadores sean docentes) de desarrollar en ellos la curiosidad y el gusto por la lectura es importante que hayan recibido una formación docente de calidad en la que se haya contribuido al desarrollo del hábito lector de los futuros docentes y a la proporción de herramientas necesarias para trabajar proyectos de animación a la lectura en las aulas. En los programas de formación de profesorado suele quedarse al margen la educación literaria. Puede que uno de los motivos por el que eso ocurre sea, tal y como reflexiona Aguilar (2020), por la habitual asunción de una elevada competencia lectora en el alumnado que se está formando para llegar a ser docente, ya sea en la Educación Primaria o en la Secundaria. Pero es importante y necesario no olvidar que esos futuros profesionales de la educación fueron un día adolescentes de secundaria con un escaso o, incluso, inexistente hábito lector que fue disminuyendo progresivamente a lo largo de los años. Por lo tanto, trabajar la animación a la lectura en universidades entre el alumnado perteneciente a programas de formación de profesorado es tan importante o más que trabajarla con los más jóvenes en los centros escolares.

Aguilar (2020) subraya que para trabajar esa animación es primero obligatoria una adecuada contextualización del programa formativo para que este se adapte debidamente al punto en el que el alumnado y futuros docentes se encuentran en relación a la educación literaria. De poco o nada sirve que se establezcan unas elevadas expectativas en el alumnado si este se encuentra por debajo de ellas. El autor encontró que estas diferencias entre expectativas y realidad únicamente causarán una ineficaz formación del futuro profesorado, debido a que este se verá desbordado ante conceptos e ideas desconocidos o poco trabajados y, por lo tanto, no será capaz de seguir el ritmo exigido provocando en el alumnado una gran desgana en cuanto a su profesión futura y a la lectura y educación literaria. De modo que el planteamiento más efectivo es adecuar la educación literaria del programa formativo al punto de partida del alumnado.

Una cuestión que no ha sido mencionada hasta el momento, pero que es subrayada por Aguilar (2020), y que incide directamente en la formación del futuro cuerpo docente, es la importancia de una educación literaria en el profesorado que prepara a ese alumnado en el campo de literatura y su enseñanza en centros escolares. La relación de esos alumnos que se encuentran en su proceso de formación universitaria con la literatura dependerá, en gran medida, de la concepción de la lectura que posea y transmita el docente a su alumnado.

A nivel sistemático, el profesorado cuenta con unas pautas determinadas para la enseñanza de la literatura en las aulas que suelen atribuir más valor e importancia a los aspectos estéticos y estructurales de los textos que a los emocionales. Para establecer una diferencia entre nuestro sistema educativo y el de otras culturas en torno al tema de la literatura, es pertinente mencionar aquí las metodologías empleadas en países anglosajones. Son numerosas y variadas las escenas presentes en series y películas o retratadas en libros que reflejan las dinámicas llevadas a cabo en países anglófonos en las clases de literatura en los institutos o universidades. Colomer (2005) escribe acerca de esas dinámicas, que suelen consistir en un debate en torno a fragmentos de una lectura específica, en el que cada alumno tiene la oportunidad de reflexionar en voz alta acerca de determinados aspectos presentes en la lectura en cuestión y de trasladar los temas tratados a su vida personal. De esta manera, escribe Colomer, la parte emocional de la literatura es profundamente desarrollada, al contrario de lo que sucede en sistemas

educativos como el establecido en España. La explicación que Colomer (2005) aporta al porqué del desinterés de los docentes en conocer cómo afectan las lecturas a su alumnado es que “tal vez no deseamos saber cuál es su recepción de las obras porque ello nos apartaría del programa que tenemos prefijado o porque requiere un tiempo que no nos permitiría terminarlo.” Es decir, el cuerpo docente se ve presionado por un currículo que establece el foco de atención en aspectos considerados más “objetivos”. Creo que, si bien esto puede dificultar la enseñanza de otros aspectos de la literatura además del ya mencionado, no la imposibilita. En las manos del profesorado está que los jóvenes desarrollen amor o rechazo por la literatura.

A partir de varias investigaciones que Aguilar (2020) menciona en su artículo, la identidad lectora del docente influye de gran manera en la percepción del alumnado sobre la literatura. Normalmente, ese docente con un inexistente o escaso hábito lector tratará la literatura de una manera bastante superficial, sin establecer ningún debate alrededor de la lectura en el que el alumnado pueda desarrollar una reflexión crítica o ver en el texto realidades de la vida a partir de las que realizar aprendizajes o valoraciones de cómo son enfrentadas en la historia y de cómo él mismo las hubiera hecho en la vida real. En este caso, el profesorado se limitará a exponer las características del texto y del autor, proporcionando al alumnado una larga lista de nombres, fechas y obras que deberá memorizar e incluir en un examen. A cualquier persona, no solo a un niño o adolescente, esta forma de presentar y trabajar libros le produce aburrimiento y rechazo por la literatura. Por el contrario, un profesor que es ávido lector transmitirá a los chicos de la clase su pasión inherente por la lectura. Juan Mata (2008) resume muy bien esta idea: “un profesor que lee y no lo oculta hará más por la lectura, incluso sin proponérselo, que otro que sólo se acoja a fórmulas estereotipadas de promoción lectora” Enseñará a su alumnado la forma más apropiada de relacionarse con los textos: desde la emoción. Intentará además que se produzca primero esa conexión con los textos, y solo después se fijará en aspectos más técnicos y formales que ayuden a los lectores a contextualizar la lectura y a entenderla mejor y más profundamente.

De acuerdo a Juan Mata (2008), es de vital importancia “la permanente reflexión sobre lo que se hace”. Esto debe ser un rasgo característico de nuestra profesión, pues

las metodologías que empleemos en nuestro trabajo, pueden significar el éxito o el fracaso de nuestro alumnado. El autor continúa diciendo que la responsabilidad docente es muy alta, y no podemos permitirnos seguir siempre una misma línea de trabajo, sin adaptarnos a nuestro alumnado, al contexto en el que nos encontramos y a la época en la que vivimos. Menos aún, si nuestra metodología no es fructífera. Esta reflexión acerca de nuestro propio trabajo es aún más importante, escribe Juan Mata, cuando hablamos de la lectura. Si no existe por parte del docente un entusiasmo por transmitir el amor por la lectura a su alumnado, no es probable que se produzca una animación a la lectura. En ocasiones resulta más fácil culpar a un escaso fondo bibliográfico o falta de recursos que intentar buscar formas de transmitir al alumnado el amor por los libros. En palabras de Juan Mata: “Es el ejemplo lo que da sentido y veracidad al elogio de la lectura” (2008). Por este motivo, para el autor los mejores animadores son los buenos docentes. A pesar de llamar la atención a aquellos profesores que considera están fallando en su labor como docentes y animadores a la lectura, Mata también reconoce que para que los proyectos de animación a la lectura sean más exitosos es necesario el respaldo de la comunidad educativa.

3.2.1 La animación a la lectura en los niños

La mayoría de los teóricos, tal y como Cunningham y Keith (2001) exponen, están de acuerdo con la idea de que el aprendizaje de vocabulario que se produce a lo largo de toda la infancia es debido, en mayor parte, a la exposición indirecta a la lengua y no tanto a la enseñanza. De acuerdo a estos dos autores, también hay investigadores que consideran que el vocabulario de los niños que leen es de una mayor riqueza que el de los niños que no leen.

Autores como Juan Mata o Lorena Chaves Salgado coinciden en la idea de que es en la infancia donde se perfila el tipo de lector en el que el niño o la niña se convertirá. Es por esta razón por la que ambos escritores subrayan la importancia de introducir a los niños, desde edades muy tempranas, al mundo de la lectura. En palabras de Chaves (2015):

La lectura debe ser protagonista en la vida del niño/a desde su más tierna infancia; (...) el solo mirar imágenes en un libro le ayudará para interpretar la realidad, ya que estas cumplen la función de operar al mismo nivel del texto escrito a la hora de captar el sentido de este.

A esta idea, Mata (2008) añade la importancia de que la ya mencionada introducción a la lectura se produzca en un entorno seguro y agradable para el niño/a, en el que reciba el afecto y calidez de su familia. El motivo por el que dichos factores son tan importantes es que ellos facilitarán una relación positiva entre el infante y el mundo de la lectura, relación que fomentará su desarrollo cognitivo. Cuando los niños mantienen una relación estrecha con sus padres, que les transmiten cariño y seguridad, su capacidad para realizar actividades complejas como la lectura y la escritura se ve incrementada. Por lo tanto, la responsabilidad del aprendizaje temprano de los niños no es exclusivamente responsabilidad de los maestros y profesionales del mundo de la educación, sino que debe ser abarcada como un proyecto social en el que profesionales y familias se apoyan mutuamente. Aun así, el hábito lector del niño dependerá, en gran medida, de lo que se le inculque durante sus primeros años de vida porque “el amor por los libros, como tantas otras cosas, se inaugura en el hogar” (Matas, 2008).

El hábito lector no debe dejar de inculcarse aun cuando el niño tenga dificultades para asociar la representación gráfica de una letra con su sonido correspondiente. Pero, a menudo que crezcan, las lecturas que se les faciliten deberán adecuarse a su ritmo de aprendizaje con el objetivo de que el niño no sienta frustración frente a lecturas que le resulten tremendamente complicadas. (Cunningham y Keith, 2001). Si no lo hacemos de esa manera, continúan exponiendo los autores, a la deficiente decodificación se le unirán la ausencia de práctica de la lectura y la complejidad de los textos facilitados y juntos, que provocarán en el niño una experiencia con la lectura poco satisfactoria. Esto último aumentará progresivamente el desinterés del niño por cualquier actividad relacionada con la lectura.

3.3 Comprensión lectora

Resulta tremendamente evidente que para que cualquier persona pueda llegar a sentir placer al leer debe comprender primero el texto escrito, esto es, estar en posesión de una comprensión lectora. Sin embargo, cuando hablamos de animación a la lectura la tendencia suele ser la de dirigir nuestros pensamientos hacia actividades predominantemente lúdicas que intenten acercar el amor por la lectura y la literatura, mayoritariamente, a los jóvenes escolarizados. Este pensamiento, parcialmente cierto y compartido por un gran número de docentes, es resultado, o bien de la asunción de la posesión de comprensión lectora por parte de todo el alumnado, o de que los proyectos y actividades de animación a la lectura están lejos de promover la adquisición de la ya mencionada comprensión. Juan Mata (2008), en su libro *10 ideas clave. Animación a la lectura* hace la siguiente reflexión:

La animación a la lectura debe contribuir a la comprensión lectora, cuyo dominio debería ser a su vez el mejor modo de animar a leer, pues lo que está en juego en ambos casos es alentar el progreso y la satisfacción del lector. (134)

Lo aquí expresado por el ya mencionado autor evidencia la idea de que la comprensión lectora en sí misma es una forma de animación a la lectura debido al hecho de que demostrarse a uno mismo ser capaz de entender un texto escrito que, quizás, consideramos complejo, provoca en nosotros una sensación de satisfacción y, en consecuencia, nos alienta a continuar leyendo tanto ese tipo de texto como otros.

Pero, ¿qué significa exactamente comprender lo que leemos? ¿Cuál es el significado de *comprensión lectora*? Son diversas las definiciones atribuidas a esa idea. Comencemos con la definición aportada por el Centro Virtual Cervantes: “(...) se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal” (CVC, s.f). Es decir, de acuerdo a esta definición, podemos decir que la comprensión lectora abarca dos grandes vertientes. Por un lado, la ya mencionada comprensión se refiere a la mera

decodificación del lenguaje, es decir, al entendimiento por parte del receptor, en nuestro caso lector, de los signos ante los que se encuentra, siendo capaz de transformarlos en el mensaje que el emisor (escritor) quiso transmitir. Por otro lado, esta comprensión lectora hace también alusión a la interpretación personal del texto que el lector lleva a cabo. La interpretación que el receptor realiza se ve influida por sus experiencias personales y por la cultura de la que forma parte. Esta reflexión se sitúa en la línea de la definición recogida en el Centro Virtual Cervantes (s.f) que continúa diciendo que, para la interpretación del texto, el lector “también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.”. A raíz de esta definición, podemos comenzar a intuir que el acto de leer es realmente un acto activo, al contrario de lo que normalmente se cree.

Son muchos los cuadros que han sido pintados a lo largo de la historia en los que se retrata, de una u otra forma, la lectura. Es el caso del pintor neoyorquino Edward Hopper. Este artista es reconocido por su retrato de la soledad en muchos de sus cuadros. Una de las características que podemos observar en muchas de sus obras es la presencia de personas, en su mayoría mujeres, leyendo, ya sea en un tren, en su habitación, en el lobby de un hotel, etc. La combinación de la soledad y de la lectura pone de manifiesto ese pensamiento general que se suele poseer en torno a la lectura de que es una actividad pasiva y que se debe llevar a cabo en soledad. Aparte de ello, el hecho de que los lectores se pinten con la mirada fija en el libro y no con la mirada fuera de él, como si el lector estuviera reflexionando acerca de lo leído, aumenta esa idea de la actividad lectora como actividad pasiva en la que se lee, llevando a cabo tan solo un proceso de decodificación del lenguaje. Pero lo cierto, y como ya adelantamos con anterioridad, es que “la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él” (Grellet 1981). Esta reflexión habla de la actividad lectora como una actividad activa en la que el lector piensa constantemente sobre lo que lee, relacionándolo con vivencias personales o realizando juicios morales y desarrollando su pensamiento crítico, llegando la lectura a ser una tarea tan activa como la de la escritura. Por lo tanto, queda establecido que la comprensión lectora abarca más ámbitos que el de la simple decodificación de la lengua y que intervienen en ella otros procesos más emocionales y valorativos a través de los que el lector construye constantemente reflexiones, comparaciones y/u opiniones, llegando a interpretar el texto de forma completamente diferente a la planteada en un principio por el autor del texto leído.

Si regresamos a la pregunta que aquí nos concierne de: ¿qué es la comprensión lectora? Podemos ya afirmar que contamos con una buena definición:

(...) se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal (...) también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.” (CVC, s.f).

3.3.1 Procesos que intervienen en la comprensión de un texto

Lo que se produce en nuestra mente cuando comprendemos un texto es, básicamente, una representación mental que está construida por proposiciones, que son esquemas mentales que reflejan “las relaciones esenciales entre los elementos contenidos en cada oración o enunciado” (Sánchez y García, 2014). Los autores explican que se produce una conexión entre los conjuntos de proposiciones y los conocimientos que ya poseemos en nuestra mente acerca de los elementos que conforman dichas proposiciones. Por ejemplo, cuando leemos la palabra “museo” se nos vienen a la mente términos como “cuadro”, “pintura”, “silencio”, “arte”, además de sus imágenes. Pero, en función de la historia narrada, relacionaremos unos u otros conceptos a los elementos leídos en el texto, quedando otros relegados a un segundo plano. Así, le iremos dando una coherencia global al texto.

Los procesos a través de los que comprendemos un texto pueden ser llevados a cabo de manera consciente o automática (Sánchez y García, 2014). Los autores escriben que en otros casos, la comprensión de la lectura se ve dificultada por algún motivo como puede ser la ausencia de significado de algún término que consideramos importante para la comprensión de lo leído, la aparición de contradicciones, la sorpresa, la sensación de que hemos perdido el hilo de la historia, etc. Consideran que es por todo ello que necesitamos establecer una comprensión más consciente del texto para así buscar soluciones a los problemas que nos hayamos encontrado. Exponen que si, por ejemplo, el problema al que nos enfrentamos se trata del desconocimiento de algún

concepto en concreto una de las soluciones puede ser intentar deducir su significado a partir del contexto. Es decir, la comprensión es consciente porque, al verse quebrada, es necesario averiguar cuál es el problema y buscar una solución. Y es en ese momento en el que nos encontramos ante un problema en la comprensión de nuestra lectura que, a veces, no somos aún capaces de buscar una solución que nos conduzca a una comprensión exitosa.

3.3.2 Leer y comprensión lectora, ¿son lo mismo?

Es necesario aclarar que llegar a esta definición de “comprensión lectora” no ha sido tarea fácil y, además, no es una concepción compartida por todos los especialistas de este campo. Muchos de ellos realizan una separación de ambos conceptos, los definen por separado, y la combinación de ambas resulta en la definición de “comprensión lectora”. Algunos autores separan el acto de leer del acto de comprender:

Esto quiere decir que leer un texto implica, en definitiva, recuperar los enunciados del habla representados en la escritura. Aunque, normalmente, pretendemos hacer algo más que leer un texto; queremos comprenderlo. Para ello, tenemos que aplicar, a las representaciones del habla extraídas de lo escrito, un conjunto de capacidades y conocimientos muy variados. (Adrián y De Morais, 2015).

Estos autores establecen una serie de habilidades cognitivas, capacidades y conocimientos que son necesarios para comprender un texto. En cuanto a las habilidades, mencionan, entre otras, la habilidad de mantener la atención mientras leemos. En relación a las capacidades y conocimientos lingüísticos tenemos, por ejemplo, ser capaces de interpretar las expresiones metafóricas y otras figuras retóricas. (Adrián y De Morais, 2015).

Lo interesante de esta aportación es que, en algunos casos, los profesionales dan al término “leer” la definición “leer es comprender”. Por lo tanto, en este caso la

existencia de una concepción como la de “comprensión lectora” resulta altamente redundante y, consecuentemente, innecesaria. Si los autores y escritores que han participado en este debate no le han dado al concepto “leer” la definición exacta de “leer es comprender”, le han atribuido otra explicación pero que sigue guardando una estrecha relación con el significado de la comprensión lectora. Aun así, es cierto que ha habido académicos que se han centrado más bien en el aspecto de la decodificación del lenguaje cuando hablaban de la palabra “leer” y no tanto en la finalidad o interpretación del texto identificadas por el receptor, es decir, el lector.

Pero, en líneas generales, el acto de leer y la comprensión de lo que se lee no están claramente divididos debido a que cada uno de los conceptos abarca el otro. Prestemos atención a la primera definición de “leer” aportada por la RAE (Real Academia Española): “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (2020). Como acabamos de observar, la palabra “comprensión” forma parte del significado del acto de “leer”. Sin embargo, en esta ocasión, el término guarda más relación con el entendimiento de los símbolos leídos que con la interpretación hecha por el lector. Debido a esto, podemos llegar a la conclusión de que sí que existe una línea divisoria entre “leer” y “comprensión lectora”. Sin embargo, si continuamos leyendo y llegamos a la tercera entrada de la definición encontramos lo siguiente: “entender o interpretar un texto de un determinado modo” (RAE, 2020). De forma que se recoge también la idea de que “leer” conlleva una interpretación y, además, se especifica que dicho entendimiento puede ser de cualquier tipo: comprensión del lenguaje, del mensaje transmitido por el autor, del significado de la historia presente en el texto para la vida, etc. Por todo ello, llegamos a la conclusión de que leer y comprender van de la mano.

¿Pero, qué es entonces la comprensión lectora? No existe una definición universal con la que todos los académicos estén de acuerdo ni que sea considerada la más correcta. Para unos es un proceso altamente activo en el que el lector asimila y crea un texto paralelo al leído a través de su interacción con él, mientras que para otros es una capacidad que permite interpretar cualquier tipo de texto. Lo que está claro es que la comprensión lectora, más allá de la interpretación de los signos escritos en el texto, habla de un proceso activo del que el lector es partícipe, pues al mismo tiempo que lee construye el significado de lo escrito, a lo que añade sus conocimientos previos y

experiencias, creando así una relación emocional con el texto (Jiménez, 2013). Recordemos ahora cómo llegamos al concepto de “comprensión lectora”. Previamente, mencionamos que una de las vías de animación a la lectura es esta “comprensión lectora”, que ya hemos definido. Una vez desarrollada su definición, se puede entender más claramente por qué se considera como una animación lectora en sí misma.

3.3.3 Diferencias entre comprensión y competencia lectora

En la búsqueda de una definición de la comprensión lectora, en la que ha participado y continúa participando un gran número de académicos, aparece más de una vez otro concepto: competencia lectora. Se observa una cierta confusión en torno a ambos términos, ya que en alguna ocasión se emplea “competencia lectora” para referirse a la comprensión lectora. ¿Significa esto que estos dos conceptos poseen el mismo significado? Una búsqueda intensiva en diferentes páginas webs y artículos académicos nos conduce a la conclusión de que cuando hablamos de ambos términos nos referimos a distintas ideas. Por un lado, la competencia lectora es “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009). Si analizamos esta definición propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, nos damos cuenta de que la competencia lectora está más conectada con la relación del individuo con la sociedad que con la relación que crea con el texto. Además, otro aspecto que diferencia a la competencia lectora de la comprensión lectora, es que la primera no se trata de un proceso sino de una capacidad. Esto nos conduce a pensar que la competencia lectora puede ser una consecuencia de la comprensión del texto. Si eres capaz de comprender un texto, con todo lo que ello conlleva (ya mencionado con anterioridad), cuentas por consiguiente con la capacidad de emplear esa comprensión para ser parte activa de la sociedad.

Por otro lado, la comprensión lectora es la “habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (OCDE, s.f). Un aspecto muy llamativo de esta definición es que es prácticamente idéntica a la presentada con anterioridad y propuesta, también, por la misma organización. Este es un

claro ejemplo de lo confuso que puede llegar a ser el uso de uno u otro término. Pero, si observamos con atención, nos damos cuenta de que en esta última definición de la comprensión lectora se hace referencia a la implicación con los textos escritos por parte del lector, una reflexión no mencionada cuando se explica el significado de “competencia lectora”. Por lo tanto, se confirma la idea de que la comprensión lectora está más relacionada con el individuo y su relación con el texto y que la competencia lectora se vincula más con la vida del individuo en sociedad.

3.3.4 Tipos de comprensión lectora

Una vez aclarada la definición de “comprensión lectora” y marcadas sus diferencias respecto a “competencia lectora”, surgen otras preguntas como: ¿existe un solo tipo de comprensión? ¿Hay distintos niveles de comprensión? ¿Si es así, cuántos y cuáles son? Tal y como hemos adivinado, existen diferentes niveles de comprensión lectora que suelen coincidir con la edad biológica de las personas y, en consecuencia, suelen corresponderse con los distintos cursos académicos desde la primaria hasta los estudios superiores.

En líneas generales, existen un total de siete tipos de comprensión lectora (Jiménez, 2015). La autora explica que los dos primeros son los que suelen ser trabajados en primaria, el último también en secundaria. Según ella, el primero es el literal y el segundo el nivel de comprensión interpretativa. Me detendré en los siguientes dos niveles, ya que son los que se ajuntan al nivel para el que he diseñado los mini proyectos de animación a la lectura. Se suelen corresponder al segundo ciclo de secundaria y bachillerato respectivamente (Jiménez, 2015). La autora recoge que el tercer nivel es el denominado inferencial y exige ya una lectura crítica del texto. Añade que este tipo de comprensión exige poseer la capacidad de distinguir entre hipótesis y hechos. Es decir, el lector cuenta con los conocimientos y herramientas para determinar la veracidad del texto y hacer suposiciones. La comprensión crítica equivale al cuarto nivel, nivel en el que se encuentran lectores más expertos que los anteriores (Jiménez, 2015). El lector, explica Jiménez, desarrolla su pensamiento crítico y emite un juicio de valor hacia el texto leído y las ideas expuestas en él, posicionándose a favor o en contra. Los tres últimos niveles suelen ser alcanzados una vez superada la etapa del instituto y

alcanzada la madurez, y son: el nivel apreciativo, el nivel de comprensión creativa, y el de la comprensión metacognitiva (Jiménez, 2015).

3.3.5 ¿Por qué el alumnado no comprende?

Una gran parte del alumnado, niños, adolescentes y jóvenes adultos carecen de las herramientas que les ayuden a potenciar su competencia lectora. Una de las grandes razones por las que el alumnado no logra comprender un texto es la carencia de una cierta “cultura general” que le permita extraer ciertas conclusiones derivadas de la conexión establecida entre la información obtenida en el texto y la información con la que ya cuenta el lector (Sánchez y García, 2014). Estos escritores afirman que otra de las razones es el déficit estratégico por parte del alumnado. De acuerdo a estos dos autores, muchas veces los estudiantes sí cuentan con un conocimiento general e, incluso, bastante amplio acerca de distintos temas que les pueda facilitar la comprensión de un texto que trate un tema específico que desconozca. Explican que lo que ocurre en este tipo de situaciones es que la comprensión no se puede producir de forma automática. Por el contrario, añaden que es necesario que el lector utilice de forma activa los conocimientos con los que ya cuenta, con el objetivo de encontrar en ellos esa información que pueda resultar relevante y pueda también estar conectada con los contenidos presentes en la lectura. Es evidente, por tanto, que este tipo de comprensión requiere más esfuerzos por parte del alumnado, que no siempre está dispuesto a realizarlos y que, normalmente, no cuenta con las estrategias o herramientas indispensables para formar parte del ya mencionado proceso.

La tercera y última razón de que el alumnado no tenga desarrollada la comprensión lectora es la sobrecarga de nuestra memoria de trabajo (Sánchez y García, 2014). Los autores escriben que normalmente, el ritmo de la comprensión de un texto es igual al ritmo de lectura, por lo que los esfuerzos van destinados a la interpretación del texto y son esos esfuerzos y esa información los únicos que llenan nuestra memoria de trabajo. Sin embargo, recuerdan que hay personas para las que el ritmo de la lectura es más rápido que el de la comprensión, lo que significa que existe algún tipo de dificultad que está ocasionando problemas en la comprensión del texto. Explican que es en este tipo de situaciones en las que se puede llegar a producir una sobrecarga en la memoria de trabajo. Por lo tanto, podemos decir que “comprendemos mal porque tenemos que

invertir demasiados recursos en leer palabras, porque no tenemos conocimientos previos y/o porque no los explotamos estratégicamente” (Sánchez, García 2014). Una vez hemos planteado las razones por las que parte del alumnado no comprende, la búsqueda de soluciones se ve mucho más facilitada. En función del tipo de dificultad que presente el alumnado se trabajará con él de una u otra forma.

Tal y como ya hemos observado, la comprensión y competencia lectoras se tratan de las fuentes principales de animación a la lectura. Además, si el alumnado no comprende, no desarrollará interés por la lectura ni, consecuentemente, hábito lector. Por lo tanto, la comprensión lectora no es tan solo una “actividad” de animación a la lectura, sino que es, sobre todo, indispensable para que tal entusiasmo se produzca.

3.4 Marco Legislativo

Las diferentes materias que se imparten en los centros educativos pueden ser impartidas de múltiples y variadas formas de acuerdo a muchos criterios: la metodología del profesorado, las exigencias del centro educativo, el sistema educativo del país, etc. Cuando la materia de la que hablamos es Primera Lengua Extranjera (Inglés) es de una gran importancia que existe un Marco común que establezca unos mismos criterios en cuanto a la enseñanza y evaluación de la materia. Es fundamental que todos los países europeos cuenten un mismo marco de referencia para que la comunicación entre hablantes de distintos países sea exitosa. Cuando los hablantes de diferentes naciones aprenden los mismos contenidos, alcanzan el nivel de la lengua correspondiente a su curso y trabajan las mismas destrezas y competencias, es indudable que existe una formación igualitaria y equitativa entre los miembros de los distintos países europeos que provoca un alto grado de éxito en las comunicaciones producidas en nuestra Primera Lengua Extranjera (Inglés). Por este motivo se creó el *Marco común europeo de referencia* (2002).

A partir de ese *Marco común europeo de referencia* (MCER), la Comunidad Autónoma de Canarias completa los contenidos de la materia de Primera Lengua Extranjera. Esto está establecido así por el 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. Este decreto resalta la importancia de contar en

nuestra actualidad con la enseñanza de lenguas extranjeras. La sociedad globalizada en la que vivimos requiere el conocimiento de lenguas que no son la materna. A través del uso de lenguas extranjeras, inglés en nuestro caso, podemos acceder a grandes oportunidades laborales, relacionarnos con personas pertenecientes a otras culturas y crecer individual o socialmente, entre muchos otros beneficios. Cada comunidad autónoma, en función de sus características, considera el dominio del inglés importante por uno u otro motivo. En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, la enseñanza de esta lengua es fundamental debido, principalmente, al turismo, que se trata del principal motor económico del archipiélago. Existen también otros factores como la población multicultural que forma parte de las islas o nuestra situación geoestratégica.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el currículo de Primera Lengua Extranjera se ha elaborado a partir del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER). En él se establece al hablante, principalmente, como agente social. Pero, existen otras dimensiones que caracterizan al usuario de una lengua. Las diferentes facetas del hablante son las siguientes: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional. Esto significa que el hablante de una lengua debe trabajar todas esas facetas durante un acto comunicativo. El conocimiento de la existencia de esas dimensiones es también necesario por parte del profesorado de lenguas extranjeras, ya que deberá diseñar actividades, proyectos o situaciones de aprendizaje en las que sus estudiantes puedan desarrollar cada una de las ya mencionadas dimensiones.

A través de la enseñanza de la materia de Primera Lengua Extranjera, el alumnado adquiere seis de las siete competencias principales: competencia en *Comunicación Lingüística*, *Competencia Digital*, competencia *Aprender a aprender*, *Competencias sociales y cívicas*, competencia de *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* y competencia en *Conciencia y expresiones culturales*. La primera competencia (competencia en *Comunicación Lingüística*) es la más importante y la más trabajada en esta materia. En ella, el alumnado trabaja las cinco destrezas de la lengua: *speaking*, *listening*, *Reading*, *writing* y *spoken interaction*. Para trabajar esta competencia, los estudiantes aplican habilidades y estrategias que ya utilizan en su lengua materna. En función de la etapa en la que se imparta la materia, esta y las demás competencias se trabajaran de distinta forma. La etapa que a nosotros nos concierne es

la de Bachillerato, en concreto 1º de Bachillerato, ya que es el curso al que he dirigido los Mini Proyectos de Animación a la Lectura. En este curso, el alumnado debe enfrentarse a textos variados y ricos en contenido, vocabulario y gramática.

La *Competencia Digital* es en la actualidad esencial en cualquier materia, debido a la importancia de las TIC a nivel global. El uso de las TIC es en concreto beneficioso en la enseñanza de la materia de Primera Lengua Extranjera debido a que nos permite tener acceso a otras culturas y fuentes de información en inglés. Este hecho produce un acercamiento entre el alumnado y la lengua extranjera, ya que las TIC forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes y son una fuente de interés y entretenimiento para ellos. Esta competencia es una gran protagonista en los proyectos propuestos en este trabajo, ya que ambos proyectos incluyen el uso de las nuevas tecnologías, a través de las que el alumnado producirá contenido oral y escrito y trabajará la comprensión oral y escrita. En nuestro caso, el desarrollo de la *Competencia Digital* significará el aprendizaje de las normas de interacción y la toma de conciencia acerca de la peligrosidad de un incorrecto uso de las redes sociales.

El alumno como aprendiente autónomo de la lengua debe ser capaz de buscar y aplicar estrategias que le permitan producir o comprender textos orales y escritos. Para ello, debe prestar atención a todos esos elementos que pueden facilitarle la búsqueda de estrategias: el trabajo realizado por sus compañeros, la evaluación realizada por el profesorado, el trabajo cooperativo, etc. Trabajar en la competencia *Aprender a aprender* significa desarrollar una autonomía para buscar las respuestas que se necesitan. Esto puede ser en ocasiones el uso de diccionarios, en otros casos una búsqueda intensiva en internet, etc. Esta autonomía es imprescindible para un exitoso uso de la lengua, pues el alumnado se encontrará en diversas situaciones en las que no contará con ningún tipo de asistencia, al contrario de lo que ocurre en las aulas. Además, tanto en esta como en otras materias, la planificación y organización de las tareas es imprescindible. A diario, o al menos semanalmente, el alumnado deberá trabajar en proyectos o actividades fuera del aula que requieran de una disciplina con el objetivo de que sean entregados en su fecha correspondiente. Esa planificación y organización también se necesitan en los trabajos en pequeños grupos cooperativos, ya que de esos dos elementos dependerá el éxito del trabajo realizado y la buena relación entre los integrantes del equipo.

En relación a las *Competencias sociales y cívicas*, podemos decir que uno de los aspectos que más se trabajan a través de su desarrollo es el espíritu democrático. Sobre todo en la etapa de Bachillerato, se espera por parte del alumnado que sea capaz de trabajar en grupo, respetando las aportaciones y opiniones de sus compañeros y defendiendo su postura en diversos aspectos, sin necesidad de imponerla por encima de la del resto de estudiantes. El aprendizaje de una lengua implica también la toma de contacto con otras culturas. Por lo tanto, en la materia de Primera Lengua Extranjera el alumnado aprende a comunicarse en inglés en contextos culturales diferentes al suyo.

La última competencia trabajada en esta materia es la competencia en *Conciencia y Expresiones Culturales*. Por un lado, esta competencia es trabajada cada vez que el alumnado es expuesto a contenido de tipo audiovisual o gráfico contextualizado en cualquiera de las áreas en las que se habla inglés. Por otro lado, los estudiantes desarrollan la mencionada competencia a través de sus propias creaciones artísticas. La naturaleza de la materia de Primera Lengua Extranjera permite al alumnado desarrollar su creatividad de muchas maneras: a través de producciones escritas, orales, gráficas, etc. Además, cada una de las destrezas de la lengua puede ser trabajada de múltiples formas, lo que contribuye a la máxima explotación de su creatividad. Por ejemplo, la destreza de *speaking* puede ser desarrollada a través de la creación de un podcast, de una obra teatral, de un vídeo de TikTok, etc.

El currículo autonómico de la materia de Primera Lengua Extranjera expone una serie de objetivos que el alumnado deberá alcanzar tanto en la etapa de Secundaria como en la de Bachillerato. En nuestro caso, nos centraremos en los objetivos en la etapa de Bachillerato. Durante esta etapa, uno de los principales objetivos en la materia de Primera Lengua Extranjera es afianzar los conocimientos que se han adquirido durante la ESO. Para ello se pondrán en práctica situaciones comunicativas menos habituales, tal y como veremos en este trabajo. Además, se trabajará el uso de la lengua para expresar o comprender ideas que están relacionados con temas específicos de la materia u otros aspectos relacionados con ella. Otro de los objetivos de la materia de Inglés es que el alumnado sea capaz de enfrentarse a textos literarios no adaptados. De esta forma, el alumnado se adentrará realmente en el contexto de la lengua extranjera en cuestión. Hasta ese momento, el alumnado solo habrá leído textos adaptados a su nivel que habrán favorecido una paulatina evolución de su comprensión escrita y lo habrán

preparado para enfrentarse a auténticas obras literarias. Esta es otra forma de afianzar los conocimientos adquiridos en la etapa de la Secundaria.

Los contenidos de la materia de Primera Lengua Extranjera están divididos en un total de cinco bloques: bloques I y II, “*Comprensión de textos orales y Producción de textos orales: expresión e interacción*”; bloques III y IV, “*Comprensión de textos escritos y Producción de textos escritos: expresión e interacción*”; y bloque V, “*Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*”. Nosotros nos vamos a centrar en los bloques III y IV. En ellos, los estudiantes reciben las herramientas necesarias tanto para comprender textos escritos como para producirlos. La eficacia de los contenidos de estos dos bloques en la comprensión y elaboración de textos escritos será mayor cuando el alumnado ya posea esas herramientas en su lengua materna. Por ello, es importante que ambas destrezas sean igualmente trabajadas en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

El currículo de la materia de Primera Lengua Extranjera no incluye una única metodología que deba ser seguida por todo el profesorado. Las metodologías empleadas por el cuerpo docente variarán en función del contexto del centro educativo, de las necesidades e intereses del alumnado, de las expectativas de los docentes, etc. A pesar de que exista la posibilidad del empleo de diferentes metodologías, hay algunos elementos que deben estar siempre presentes en ellas. Uno de ellos es la motivación. Las metodologías empleadas deben motivar al alumnado, a través de temas de su interés, llamativos para estudiantes de ese rango de edad y que están contextualizados al entorno y la realidad en la que viven. Con el objetivo de que todas las dimensiones del alumnado como hablante de una lengua sean desarrolladas, las metodologías empleadas en el aula deben ser distintas entre sí. Por ejemplo, en el caso de la dimensión de Aprendiziente Autónomo, la metodología llevada a cabo por el profesorado debe permitir al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje y debe contemplar al docente como una guía que oriente al alumnado en su trabajo y que lo asista cuando sea necesario.

En definitiva, es importante que la materia de Primera Lengua Extranjera cuente con diversas metodologías flexibles, abiertas y motivadoras que ofrezcan al alumnado un aprendizaje innovador, entretenido y adaptado a sus necesidades, expectativas e

intereses. Durante el proceso de planificación y diseño de tareas, proyectos o situaciones de aprendizaje, el profesorado debe tener en cuenta varios temas con la finalidad de que el alumnado reciba una enseñanza de calidad. Uno de los aspectos a tener en cuenta por el cuerpo docente es el modelo de enseñanza que empleará en el aula: directa, investigación, juegos de rol, etc. Un segundo elemento es el tipo de agrupamiento en el que trabajará el alumnado durante las sesiones de ese proyecto, tarea o situación de aprendizaje: trabajo individual, pequeños grupos cooperativos, gran grupo clase, etc. Un tercer aspecto que el profesorado deberá tener en cuenta durante la planificación y diseño es el estilo de aprendizaje con el que o los que trabajar: audiovisual, sensorial, exclusivamente auditivo, etc. Por último, no nos podemos olvidar de las necesarias adaptaciones en nuestro proyecto, situación de aprendizaje o tareas para que sean aptas para aquel alumnado con más dificultades en la materia o el alumnado NEAE. El principio de la inclusividad debe estar presente en todas y cada una de las materias que forman del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

4. Aplicación y Metodología

En este trabajo se plantea un mini proyecto de animación a la lectura en lengua extranjera destinado a alumnos de 1º de bachillerato. El mini proyecto está organizado como una situación de aprendizaje. En 1º de bachillerato, el alumnado se centra, principalmente, en afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la etapa de Secundaria. Es por esta razón que proyectos de animación como el aquí presentado se puede llevar a cabo. En estas edades, el hábito lector no suele ser abundante por lo que se presentan nuevos formatos de lectura como un hilo de Twitter.

El mini proyecto planteado en este trabajo no se ha podido poner en práctica en el aula debido a motivos organizativos. Hubiera sido difícil de combinar con la puesta en práctica de la situación de aprendizaje llevada a cabo como parte de las prácticas externas del Máster. El proyecto pretende animar a la lectura en una lengua extranjera, que en este caso es inglés. Por ello, se ha querido eliminar esa concepción de que la lectura es una actividad que únicamente se puede realizar en soledad y en silencio. Para ello, se ha empleado una metodología tanto individual como cooperativa. De esta forma, el alumnado relaciona la lectura con la interacción entre sus compañeros de clase, a través de la que puede expresar su opinión sobre el texto leído y escuchar opiniones e

ideas que pueden resultarle enriquecedoras. La lectura del texto seleccionado se realizará individualmente y de forma innovadora para que no resulte tediosa o abrumadora a los estudiantes. En este proyecto se lleva a cabo una aplicación holística, en la que las distintas destrezas de la lengua se conectan entre sí produciendo un aprendizaje más completo y dinámico. El proyecto planteado en este trabajo es de animación a la lectura. Por esta razón, es muy importante que no transmitamos lo contrario a nuestro alumnado, generando o aumentando el rechazo por la lectura.

4. 1 Mini proyecto de animación a la lectura propuestos

El mini proyecto propuesto en este trabajo se ha incluido en una situación de aprendizaje denominada: *Turning the first page!* La intención con la que se ha realizado esta situación de aprendizaje en la que se incluye un mini proyecto de animación a la lectura es que se realice a lo largo del curso, en el momento que el profesor considere más conveniente.

Para el proyecto se ha seleccionado una historia corta escrita por el autor británico Roald Dahl. Los criterios que se han empleado para la selección del texto literario han sido, principalmente, tres: el nivel lingüístico del texto, la temática y la complejidad. En primer lugar, es importante valorar el nivel lingüístico de un texto escrito en lengua extranjera, especialmente cuando ese texto forma parte de un proyecto de animación a la lectura. El principal objetivo de un proyecto de este tipo es fomentar el amor por los libros y acercar la lectura al alumnado. Por lo tanto, es importante cerciorarse de que aspectos como el lingüístico no entorpecen el alcance de dichos objetivos. Además, a pesar de que el alumnado debe llegar a 1º de Bachillerato con un buen dominio de la lengua que le permita enfrentarse a un texto literario y seguir la narración y los sucesos que ocurren en ella sin una gran dificultad, esto no siempre es así. Una de las situaciones en las que, como profesores, nos podemos encontrar, es una clase en la existen diferentes niveles en la lengua inglesa. Esto quiero decir que habrá alumnos a los que la lectura les resultará más fácil que a otros. El segundo criterio empleado ha sido la complejidad del texto. Nos referimos, en este caso, al tipo de narración empleado por el autor. La historia seleccionada en este trabajo (*The landlady*) está narrada de una forma sencilla, en la que los sucesos son relatados siguiendo un orden cronológico, evitando los saltos temporales en la historia. Esta característica evita que se pueda llegar a producir en el alumnado una cierta confusión sobre los hechos

narrados en la historia. El tercer criterio tenido en cuenta ha sido la temática. La historia corta posee la temática de suspense, que puede resultar atractiva para el alumnado, incluso para aquel con un escaso hábito lector, ya que la intriga les provoca un deseo de continuar leyendo. El humor negro también está presente en esta historia, un tema que suele gustar a los estudiantes de estas edades.

4.2.1 Mini proyecto: *Turning the first page! The Landlady*

El mini proyecto cuenta con un total de cinco sesiones. Esto no significa que las sesiones deben tener lugar en días seguidos, ya que durante la primera sesión se mandará una lectura al alumnado que deberá finalizar en casa y para la que dispondrá de un total de una semana. Además, este mini proyecto puede adaptarse fácilmente a la organización del profesorado que desee llevarlo a cabo ya que las sesiones que lo conforman pueden estar distribuidas a lo largo de varias semanas. Este mini proyecto consiste en la elaboración individual de un final alternativo para la historia que el alumnado habrá leído: *The landlady*. La elaboración de ese texto escrito será realizada a través de un hilo de Twitter. Para alcanzar este producto final, el alumnado deberá trabajar primero una serie de actividades que lo preparará para la elaboración de ese producto final. Las actividades seguirán una aplicación holística: *pre-reading*, *initial reading* y *rereading*. La primera fase tan solo ocupará un total de quince minutos aproximadamente durante la primera sesión. Durante esta primera fase, el profesor presentará una diapositiva con un fragmento del episodio de *The landlady* basado en la historia de Roald Dahl. Una vez visualizado el vídeo, el profesor presentará una segunda diapositiva con las siguientes dos preguntas: *Which is the story's genre?*; *What is the story about?* La primera actividad que el alumnado realizará será una lluvia de ideas acerca de la temática de la historia que leerán. El vídeo y el título de la historia servirán de pistas a los estudiantes.

La segunda fase dentro de esta aplicación holística será la fase de *initial reading*. Esta parte comenzará con la presentación del autor. Con el objetivo de presentarlo de forma innovadora y dinámica al alumnado, en una diapositiva se presentarán, una a una, pistas acerca de la identidad del autor para mantener al estudiante activo durante esta sección y para que intente averiguar de qué autor estamos hablando. Inmediatamente

después, se procederá a la presentación de la pequeña historia con la que se va a desarrollar el mini proyecto de animación a la lectura, revelando el libro al que pertenece, entre otros datos. Una vez hecho esto, el docente procederá a la explicación de cómo se leerá la historia propuesta, pues la lectura de este texto no se realizará tal y como se hace habitualmente. Es decir, el alumnado no contará con la historia completa en esta primera lectura. Y la presentación de la misma tampoco se realizará de la forma tradicional. La primera toma de contacto del alumnado con esta historia será a través de Twitter.

Para entender el por qué de la lectura de la historia propuesta a través de un hilo de Twitter, es necesario conocer el contexto. Un hilo de Twitter revolucionó a todo el país durante el verano de 2017. Consistía en una historia narrada en múltiples tweets. Twitter se trata, principalmente, de una plataforma destinada a compartir nuestras ideas, sentimientos, problemas, etc. Por todo esto, la historia de Manuel Bartual, el creador del tan popular hilo de Twitter, creó desde el primer momento confusión entre los lectores. ¿Se trataba lo narrado de hechos verídicos que el autor estaba viviendo o todo se trataba de una ficción? El alumnado se enfrentará a la lectura de *The landlady* de la misma manera que los lectores de la historia de ficción de Manuel Bartual (@ManuelBartual) lo hicieron. En estos últimos años, son muchos los autores que se han unido a esta moda, entre los que se encuentra la autora Nagore Suárez (@NagoreSuarez). En 2020, durante la cuarentena y a lo largo de tres días publicó un hilo narrando la misteriosa desaparición que, parecía, había experimentado en persona. Esta actividad está indudablemente inspirada en las creaciones de estos dos autores. Teniendo en cuenta que el relato *The landlady* es un relato de terror, resulta interesante la idea de ir publicando los tuits diariamente, poco a poco, con el objetivo de mantener el suspense y el interés del lector por conocer cómo se desarrolla la historia. Uno de los beneficios de llevar a cabo una lectura de este tipo es que resulta bastante más ligera que si nos enfrentáramos a ella en una fotocopia llena de texto, con el añadido de estar escrito en una lengua extranjera, en este caso inglés. Otro beneficio es que la lectura se produce poco a poco, ya que los tuits se publicarán a lo largo de toda una semana. Este hecho, además, aumenta el suspense. Por último, trabajar con Twitter permite la interacción del alumnado, practicando no solo *reading* sino, además, *writing*.

Cada día, el profesor irá publicando tuits con la narración de la historia a lo largo de una semana. El último tuit diario crea suspense, haciendo que el alumnado desee leer

la continuación al día siguiente. Los estudiantes, desde sus cuentas personales, deberán responder al hilo con, al menos, un tuit, Este tuit deberá ser escrito, obviamente, en inglés, y deberá incluir la opinión del alumnado acerca de lo que sucederá después. Cada una de esas respuestas puede ser acompañada de emoticonos, gifs, vídeos, fotos, etc. Los alumnos pueden ser tan creativos como deseen, respetando siempre la gramática y recordando que el uso de Twitter está contextualizado en un entorno académico. El alumnado deberá haber escrito en total, al menos cinco tuits, uno diariamente.

Una vez la explicación haya finalizado, se presentará al alumnado con una pequeña tabla que contiene un total de veinte palabras que pueden ser desconocidas por nuestros estudiantes. La finalidad de esta tabla es que nuestro alumnado lea las palabras incluidas y marque de alguna forma aquellas que desconoce. Lo más recomendable es que el alumnado intente descifrar por el contexto las palabras cuyo significado desconoce y, cuando aun así no las entienda que acuda a algún diccionario que le facilite el significado. La tabla que contiene el vocabulario es la siguiente:

Blade	Jack-in-the-box
Blotchy	Kippers
Boardinghouse	Lodgins
Briskly	Off her rocker
Compelling	Rapacious
Congenial	Starry
Dachshund	Swamped

Dithering	Swanky
Dotty	Tantalizing
Hearth	Threshold

La siguiente semana, una vez todos los tuits han sido publicados y leídos por los estudiantes, se les facilitará a cada uno una copia de la historia estructurada tal y como aparece en el libro de Roald Dahl. Pero antes de comenzar a profundizar en determinados aspectos de la historia, se dedicarán unos minutos a realizar una puesta en común acerca de la experiencia lectora: ventajas y desventajas de una lectura en Twitter y ¿qué creen que ocurre al final de la historia? Una vez pasados unos minutos, se realizará una breve exposición por parte del docente de tres figuras literarias empleadas por Roald Dahl que confirman la intención del autor de captar la atención del lector y avisarle de que nuestro protagonista, en algún momento de la historia, se encontrará en peligro: yuxtaposición, *foreshadowing* y el uso de la escritura para evocar vívidas imágenes:

-Yuxtaposición:

- *clear starry sky (...)* **But** *the air was deadly cold and the wind was like a flat blade of ice on his cheeks.*
- *She seemed **terribly nice.***

-*Foreshadowing*:

- *clear starry sky (...)* **But the air was deadly cold and the wind was like a flat blade of ice on his cheeks.**
- *He walked **briskly** down the street. He was trying to do everything **briskly** these days. **Briskness**, he had decided, (...)*

-Imágenes:

- *brilliantly illuminated*

- *bright fire burning in the hearth. On the carpet in front of the fire, a pretty little dachshund was curled up asleep with its nose tucked into its belly.*
- *plump armchairs (...)*

Una vez expuesta esta información, se procederá a una segunda lectura, esta vez en el aula y de forma silenciosa con la intención de aplicar lo aprendido y alcanzar, de esa forma, una comprensión más profunda de la historia. Tras esta lectura, y ya en una tercera sesión, el alumnado se dividirá en pequeños grupos cooperativos de cuatro personas. Para que el debate se realice de una forma ordenada, que se produzca la participación de todos los integrantes y se debatan los puntos más importantes de la historia, se dará un *guided matrix* a a cada grupo y se establecerán roles: un secretario, un mediador, un portavoz y un supervisor. A través de esta actividad, el alumnado tendrá la oportunidad de comprobar cuántos hechos de la historia ha logrado retener en su memoria y si ha comprendido la historia. A continuación presento el *guided matrix*:

What items make Billy think the B&B would be “a pretty decent house to stay in”?	What are the animals mentioned in the story?	Which actions are carried out by Billy that are produced by an invisible force?	What are Billy’s thoughts on the landlady?	How many people had stayed at the B&B before?

Para concluir la tercera sesión y la fase de *initial reading*, el alumnado realizará el siguiente ejercicio en los mismos grupos de trabajo, que les ayudarán a reflexionar

acerca de la historia que han leído y a desarrollar su pensamiento crítico en una lengua extranjera, en este caso inglés. Una vez cada grupo haya finalizado el ejercicio, las respuestas serán compartidas con el resto de la clase, generando al mismo tiempo un debate en torno a ellas. A continuación presento el ejercicio:

Answer the following questions:

- 1. What happened to the animals mentioned in the story?*
- 2. What happened to the two boys who had stayed at the B&B before Billy Weaver arrived?*
- 3. What was Billy's reaction to what the landlady had done with the animals?*
- 4. Were there any situations that should have made our main character doubt about the landlady's intentions?*
- 5. What happened to Billy Weaver?*

La tercera y última fase de la aplicación holística es *rereading*. En este caso, consistirá en la producción escrita por parte del alumnado de la continuación de la historia de *The landlady*. La producción escrita también será trabajada a través de la red social de Twitter. Este producto final consistirá en un hilo de Twitter de un total de diez tuits que responda a las siguientes dos preguntas: *what happened to Billy?*; *what happened to Christopher and Gregory?* Además, el alumnado deberá asegurarse de incluir *reported speech*, la función comunicativa que se pondrá en práctica durante todas estas sesiones. Debido a la naturaleza creativa de este producto, el alumnado contará con dos sesiones completas para su creación. Una vez los estudiantes hayan finalizado su creación, el texto será corregido por el docente antes de que el alumno proceda a publicar los tuits. Para que este producto tenga una finalidad real, los estudiantes leerán las distintas creaciones elaboradas por sus compañeros e interactuarán entre ellos en la red social dándose *feedback*. Una vez leídos los hilos de Twitter, el alumnado deberá votar por su favorito. El ganador recibirá una copia de *The unexpected tales*.

5. Conclusión y propuesta de mejora

Tras la realización de este trabajo académico llego, principalmente, a las siguientes cuatro conclusiones:

- 1-Los jóvenes son las personas que más leen.
- 2-La lectura te hace más inteligente.
- 3-El hábito lector en los formadores de profesores es indispensable.
- 4-La lectura debe comenzar a cultivarse en la infancia.

En referencia a la primera conclusión, es importante reconocer la realidad, demostrada en este trabajo, y romper ese estereotipo de que la gente joven no lee. La razón por la que muchas personas, entre las que se incluyen docentes, tienen ese pensamiento, es porque el alumnado no muestra interés por las lecturas sugeridas en el instituto. En primer lugar, el hecho de que se plantee una lectura como una imposición ya manda al alumnado el mensaje de que esa actividad no es entretenida y, por tanto, no le generará ningún tipo de placer. En segundo lugar, muchas veces, las lecturas propuestas en el aula no suelen ser el tipo de lectura que interesa a los adolescentes, sino historias con mucho reconocimiento y muy significativas en el mundo de la literatura, pero que se quedan muy lejos de la realidad de los adolescentes.

La segunda conclusión debería ser uno de los motores principales de la animación a la lectura, por los motivos que ya hemos expuesto en el trabajo. La tercera conclusión es una de las que más importantes considero, ya que suele no tratarse con tanta frecuencia. Es imprescindible que recordemos que las personas que se están formando en la actualidad para ser profesores, en nuestro caso concreto de inglés, están siendo preparados por docentes. Por lo tanto, la pasión por la lectura que el profesor transmita a su alumnado, entre muchos otros elementos, influirá negativa o positivamente en el perfil de profesor que ese alumno será en un futuro. Por lo tanto, influirá también en la relación que los futuros estudiantes de secundaria y bachillerato desarrollen con la lectura. Por último, debemos recordar que para que los libros estén presentes en la vida de una persona a lo largo de toda su vida la mejor estrategia es inculcar el amor por los libros desde la infancia. Eso, por supuesto, es un factor que no

depende del profesorado. Es por esta razón, que es tan importante invertir tiempo y dedicación en interesantes e innovadores proyectos de animación a la lectura.

Una propuesta de mejora, además del mini proyecto descrito y diseñado en este trabajo, es acercar proyectos como “La hora de la lectura” al tipo de libros y formato que los alumnos eligen para leer. A lo largo de mis siete semanas trabajando en un centro como estudiante de prácticas de esta universidad, pude asistir a varias sesiones en las que alumnado de la ESO participaba en “La hora de la lectura”. Lo que pude observar en esas sesiones fueron propuestas que pueden resultar interesantes para los adultos (salud, bienestar, relatos mitológicos), pero no para los estudiantes. Con esto no quiero decir que ninguno de esos temas deban estar presentes en las lecturas propuestas, sino que deben estar incluidas en libros que atraigan al alumnado: ficción para jóvenes adultos, novelas románticas, de acción, comics de humor, etc. Además, se debe tener en cuenta que muchos alumnos utilizan plataformas digitales como Wattpad para leer. Las historias que encontramos en esa plataforma pueden no ser de máxima calidad, pero cuando lo que queremos es animar al estudiante a leer, no importa qué libro lean, sino que lean.

6.Referencias

- Adrián Torres, J.A. y De Morais, J.J. (2015). *Hacer buenos lectores. La enseñanza de la lectura: breve guía para educadores*. Ediciones Ajibe.
- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, (51), 29-40.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021, January 5). *Anne Hutchinson*. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/Anne-Hutchinson>
- Burger, P. (12 de agosto de 2015). Women's Groups and the Rise of the Book Club. *JSTOR Daily*. <https://daily.jstor.org/feature-book-club/>
- Calvo, B. (1999). Animación a la lectura. *Educación y Biblioteca*, 28 (11), 5-7.
<http://hdl.handle.net/10366/115396>
- Centro Virtual Cervantes. (s.s.). Comprensión lectora. En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 14 de junio de 2021, de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionlectora.htm
- Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-Ciencias de la Información*, 5 (2), 1-16.
DOI 10.115517/ECI.V5I2.19605
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Dahl, R. (1960). *Kiss Kiss*. Penguin.
- Dusster, D. (6 de mayo de 2018). El Mayo del 68 en diez claves. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/internacional/20180506/443237104279/mayo-68-francia-revolucion.html>
- Federación de Gremios Editores de España. (FGEE). (2021) *Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros*.
- García Rodicio, H. y Sánchez Miguel, E. (2014). Comorensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. (20), 83-103.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Jawdat, O. (7 de octubre de 2019). How Did Book Clubs Start? *Words Alive*
<https://www.wordsalive.org/blog/2019/10/7/how-did-book-clubs-start>
- Jefferson Dhoh. (s.f.). *Tales of the Unexpected Series 1 Episode 5 The Landlady 21 Apr 1979* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=kpDb4EcSnLE>
- Jiménez. (2015). ¿Qué es la competencia lectora? ¿Es lo mismo que la comprensión lectora?
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/bibliotecaceplanzarote/2015/12/11/que-es-la-competencia-lectora-es-lo-mismo-que-la-comprension-lectora/>
- Jiménez Pérez, Elena (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1),65-74. ISSN: .
 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Mata, J. (2008). *10 Ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Editorial Grao.

- McHugh, J. (2021). How women invented book clubs, revolutionizing reading and their own lives. *The Washington Post*.
<https://www.washingtonpost.com/history/2021/03/27/womens-book-clubs-history-oprah-reese/>

- Montserrat, S. (2000). De dónde viene y a dónde va la animación a la lectura. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (2), 1-6.

- Real Academia Española. (s.s.). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/leer>

- Rehberg Sedo, D. (2011). *Reading Communities from Salons to Cyberspace*. Palgrave McMillan.

- The CodeX Cantina. (7 de septiembre de 2020). *The Landlady by Roald Dahl - Short Story Summary, Analysis, Review* [Archivo de Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Is12ApKN6f4&list=PLHg_kbfrA7YAulJbftoUQgoRVtULh0_8x&index=1

7.Anexos

UNIT: TURNING THE FIRST PAGE!

Year : 1º Bachillerato

PROJECT (summary): the final product of this small project is the creation of a Twitter thread in which the student narrates an original story. Using this social media platform to write and read a story is an innovative way to engage students in reading. Firstly, it is a platform most students this age know and are familiar with. Some of them are even active in the platform, tweeting quite often. Secondly, reading a story on this platform brings that activity closer to students because they have access to it from their very own phone. Also, reading on Twitter may be a lighter and more dynamic process for students. At least, for those who are not used to reading or do not enjoy it. Thirdly, this project requires an active role from the student. Reading and writing complement each other, and one would not exist without the other. This is clearly seen in this project, in which the student has the opportunity to be creative in an innovative and familiar way.

EVALUATION CRITERIA

- **FIRST (MAIN):** 7
- **SECOND (SUBSIDIARY):** 9

Evaluation learning standards (Main criterion): 14, 18

Area: English as a Foreign Language

UNIT CONTENT

Functional content

- **Linguistic content:** reported speech. Communicating a message someone has given without using their very own words.
- **Vocabulary:** *blade, briskly, boardinghouse, compelling,*

dachshund, dotty, hearth, jack-in-the-box, off her rocker, starry.

- **Structures:** reporting verbs.
- **CLIL:** none.
- **Cultural content:** the story to be read will offer context of society in England in the 1960s.

KEY COMPETENCES

(Related to the evaluation criteria)

There are three main key competences that we will assess:

CL: the linguistic competence is developed by the student in every session and it is done through *speaking, listening, reading* and *writing*. This competence is worked in discussions with the group class, writing the Twitter thread, reading the story, listening to a video, etc.

CSC: cooperative work is very important in this project. Many of the activities are done in small groups making the reading experience a social one. Reading does not only involve being alone in a quiet environment. Making conversation about a story is also part of the reading process, and actually a very important one.

CD: students will work with Twitter to create an original story. It is necessary to include social media or other online platforms in class because they are a big part of the teenagers' life. Contextualization is essential to motivate students and engage them in activities such as reading.

ASSUMPTIONS (What we think learners already know or can already do related to the content)	ANTICIPATED PROBLEMS (Things learners may find difficult)
<ul style="list-style-type: none"> -Students can follow the plot line of short stories whose language is not characterized by its complexity. -Students understand short texts like tweets, text messages, etc. -Students are capable of producing a creative piece of writing using past tenses. -Students are familiar with social media platforms. 	<ul style="list-style-type: none"> -Students find it stressful and difficult to read stories that are more than one page long. -Differences in the English level in the same class. -Students don't read outside high-school.

CONTENT UNITS

I. DIMENSION OF THE PUPIL AS A SOCIAL AGENT

We develop this dimension by getting the students to talk among them in practically every session. In this way, we are training them into having social interactions among other people respecting social rules and creating a good communicative environment within the classroom and outside as well. They will also interact with the real world by tweeting, which will serve as practise for real online communication worldwide.

II. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN AUTONOMOUS LEARNER

We develop this dimension by getting the students to learn how to work in small cooperative groups. We will help them to achieve their autonomy by giving them roles when they work in small groups.

III. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN INTERCULTURAL SPEAKER AND AS AN EMOTIONAL AND CREATIVE PERSON

Students will develop their creativity in this project when they have to create a Twitter thread narrating the events that took place after the ending of the story to be read in class.

LESSON 1

Date: 2020-2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
15 mins	<p>1. Let's guess! (pre-reading)</p> <p>-The teacher presents the title of the story ("The Landlady") and a short clip. These two elements are given as hints to the students.</p> <p>-The first activity will be a brainstorming of the</p>	<p>This pre-reading activity will prepare students for the future reading. It will also make the students take charge of their own learning.</p> <p>CL: the students will practise the use</p>	<p>-Projector and screen.</p> <p>-Notebook and pen.</p>	<p>No learning evaluation standards.</p>

	<p>students' ideas about the story's genre and plot according to the title and the clip.</p> <p>-A volunteer in the class or, if there were no volunteers, a student chosen by the teacher will take notes of all the ideas given by their classmates.</p>	of the spoken language.		
15 mins.	<p>2. Getting to know Roald Dahl (initial reading)</p> <p>-The teacher will present a slide with a few hints of the author's identity. The goal here is for the students to guess who the author is.</p> <p>-After this presentation, students will be asked how much they know about the author and if they have read or know some of his books, meaning there will be a brainstorming with all the students' answers.</p>	<p>This initial reading activity will lead students into their initial reading of the text.</p> <p>CL: the students will practise the use of the spoken language.</p>	-Projector and screen.	-None.
25 mins.	<p>3. Let's dive in into the story!</p> <p>-The teacher will offer some context to the story and will explain how the reading will be done.</p> <p>-Students will read the story on Twitter, where the teacher will have created a Twitter thread with the story. To read it, the students will need to have a Twitter account.</p>	<p>This initial reading activity will lead students into their initial reading of the text, making it easier for them.</p> <p>CL: The students will practise the use of the written language in English when they make comments on Twitter.</p>	<p>-Projector and screen.</p> <p>-Phone and internet connection.</p> <p>- Photocopies with the vocabulary chart.</p>	-We are assessing #14 because students will be reading a great number of tweets in order to read the story provided and they will also

	<p>-The story will be read daily by the students for a week. In this first session, only the beginning of the story will be published. The teacher will be uploading the following tweets during the week.</p> <p>-Before reading, students will be provided with a chart including some vocabulary they might not understand. They will need to identify those and try first to understand them from the context. If not, they will look for their meaning.</p> <p>-The first tweets will be read in class and they will be read silently.</p> <p>-At home, students will have to reply to the Twitter thread giving an opinion, commenting on what they think will happen next. They can get as creative as they want, adding photos, videos, emojis or gifs to their tweet. A slide with the instructions will be uploaded to the virtual classroom.</p>	<p>CSC: Students will be reminded of the importance to write polite comments on the internet that are not offensive.</p> <p>CD: Students will work with a social media platform. Those who are not familiar with it will learn how it works and those students who already know it will learn to use it on an academic context.</p>	<p>-Pen, pencils, highlighters, etc.</p>	<p>read their classmates' comments to the story.</p> <p>-We are assessing #18 because students will be reading a story and making sure they follow the plot.</p>
--	---	---	--	--

LESSON 2

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
10 mins.	<p>1. Brainstorming!</p> <p>-In this session, students will briefly discuss their</p>	<p>CL: the students will practise the use of the spoken language.</p>	<p>-Projector and screen.</p>	<p>None.</p>

	<p>thoughts on the story's ending and on the advantages and disadvantages of reading a story on Twitter.</p>			
<p>15 mins.</p>	<p>2. Let's analyse the story!</p> <p>-Firstly, the students will be provided with a photocopy with the complete story. This way, students will be able to make notes on the text.</p> <p>-Secondly, the teacher will present a few slides with important literary devices that appear on the text that will help the students to understand and appreciate the story better.</p>	<p>CL: students will practise oral reception when the teacher presents the different literary devices that appear in the story.</p>	<p>- Photocopies with the story.</p> <p>-Pens, pencils, highlighters, etc.</p>	<p>None.</p>
<p>30 mins.</p>	<p>3. Time to read!</p> <p>-Now that the students have been given helpful information to make their reading easier, they will be given some time to read the text, in a more conscious way this time.</p>	<p>CL: the students will practise reading by silently reading the story in class.</p>	<p>- Photocopies.</p>	<p>We will be assessing #18 because students will be silently reading the story. While they do so, they will try to understand the main events developed in the story and to follow the story's plot.</p>

LESSON 3

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
25 mins.	<p>1. Time for the Matrix.</p> <p>-In groups, students will have to complete the guided matrix. In order to do so successfully, students will be given different roles in each group: speaker, secretary, mediator and manager.</p> <p>-Each group will discuss the answers to every question without looking at the story.</p> <p>-Once every group has finished completing the matrix, the answers will be discussed by the whole class group.</p>	<p>CL: students will practise spoken interaction when they are working with the small group and the class group.</p> <p>AA: giving roles to every student in the small groups will teach them to be organized, autonomous and to look for the best ways to accomplish the tasks they're in charge of.</p> <p>CSC: students work on the social competence by doing this activity because they work in small groups, where organization and understanding between the individuals are essential to achieve success.</p>	<p>-Projector and screen.</p> <p>- Photocopy with the guided matrix for every student.</p> <p>-Pencil.</p>	-None.
25 mins.	<p>2. Answer the questions.</p> <p>-In the same groups, students will answer the following questions regarding the plot of the story:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>- What happened to the animals mentioned in the story?</i></p>	Working on these questions in cooperative groups will allow students to share their opinions and doubts with their classmates and it will also develop their imagination, because some of these questions do not necessarily	<p>-Projector and screen.</p> <p>- Photocopy with the exercise for each student.</p> <p>-Pencil.</p>	-None.

	<p>- <i>What happened to the two boys who had stayed at the B&B before Billy Weaver arrived?</i></p> <p>-<i>What was Billy's reaction to what the landlady had done with the animals?</i></p> <p>-<i>Were there any situations that should have made our main character doubt about the landlady's intentions?</i></p> <p>-<i>What happened to Billy Weaver?</i></p> <p>-All these questions will help the students to reflect on the story they have read, developing their critical thinking in a foreign language.</p> <p>-Once every group has finished, all the answers will be shared and discussed in the whole class group.</p>	<p>have only one answer.</p> <p>CL: students will practise spoken interaction when they are working with the small group and the class group.</p> <p>CSC: students work on the social competence by doing this activity because they work in small groups, where organization and understanding between the individuals are essential to achieve success.</p>		
--	---	---	--	--

-LESSON 4&5

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
	<p>1. Becoming writers! (rereading)</p> <p>-Students will work individually in the writing</p>	<p>CEC: students will develop their creativity with this writing.</p>	<p>-Phone and internet connection.</p>	<p>We are assessing #14 because students</p>

	<p>of a closed ending for “The landlady”. Their creative writing will begin at the end of the story they have just read. Throughout ten tweets, students will have to answer:</p> <p style="text-align: center;"><i>-what happened to Billy?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-what happened to Christopher and Gregory?</i></p> <p>-Their writing should include reported speech instead of dialogue. By doing this, students will practise the linguistic function related to communicating a message someone has given without using the very same words that person said.</p> <p>-Due to the fact that this is a creative task, students will have two lessons to work on their Twitter thread.</p> <p>-Before uploading the tweets to the platform, the teacher will check them to correct any grammar, spelling or coherence mistakes. Once the correction has been done, the students will upload their Twitter thread.</p> <p>-The class will vote for their favourite one. The winner will be gifted a copy of “The Unexpected Tales”.</p>	<p>CL: students will practise their written production in this activity. They will have to make sure they follow the instructions given by the teacher.</p>	<p>-Notebook and pencil.</p>	<p>will be reading the Twitter threads created by their classmates.</p> <p>We are assessing #18 because students will be reading multiple stories and making sure they follow the plot.</p>
--	--	--	------------------------------	--

THE LANDLADY

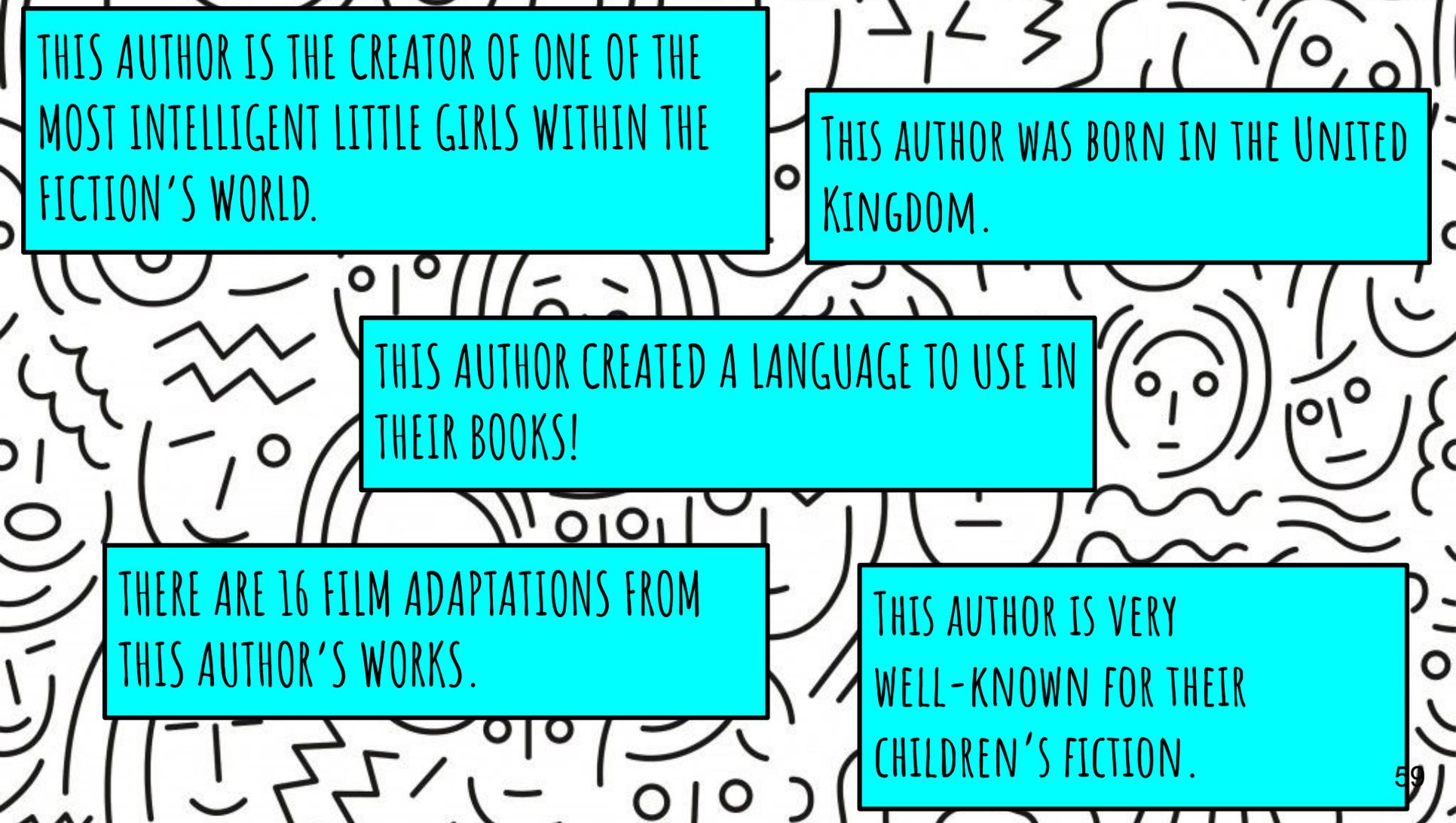


BRAINSTORMING!

-WHICH IS THE STORY'S GENRE?

-WHAT IS THE STORY ABOUT?



The background of the entire page is a dense, repeating pattern of simple, hand-drawn line art. It features various stylized faces with different expressions, some with large eyes and simple mouths, and other symbols like zig-zags and circles. The drawings are black outlines on a white background.

THIS AUTHOR IS THE CREATOR OF ONE OF THE MOST INTELLIGENT LITTLE GIRLS WITHIN THE FICTION'S WORLD.

THIS AUTHOR WAS BORN IN THE UNITED KINGDOM.

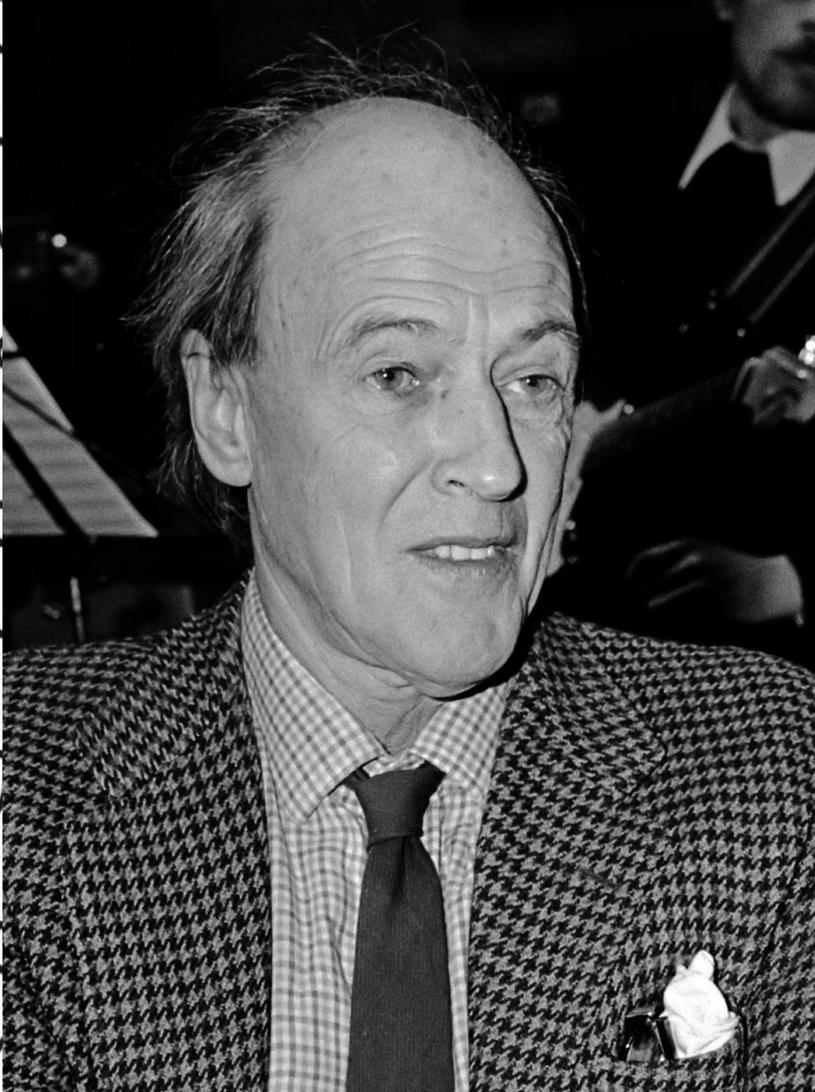
THIS AUTHOR CREATED A LANGUAGE TO USE IN THEIR BOOKS!

THERE ARE 16 FILM ADAPTATIONS FROM THIS AUTHOR'S WORKS.

THIS AUTHOR IS VERY WELL-KNOWN FOR THEIR CHILDREN'S FICTION.

R
O
A
L
D

D
A
H
L



LET'S DIVE IN INTO THE STORY!

1. THE LANDLADY WAS PUBLISHED FOR THE FIRST TIME IN 1959 IN THE NEW YORKER.

2. YOU CAN FIND THIS STORY IN THE BOOK: "TALES OF THE UNEXPECTED".

3. THE POPULAR TV SHOW "TALES OF THE UNEXPECTED" INCLUDES ONE EPISODE BASED ON THIS PARTICULAR STORY.

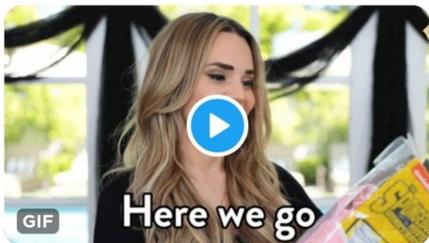
Reading... on



!



Tuiterature @Tuiterature21 · 1d
THE LANDLADY by ROALD DAHL.



1 ↺ ❤️ ↻

Tuiterature @Tuiterature21 · 1d
Billy Weaver had travelled down from London on the slow afternoon train, with a change at Swindon on the way, and by the time he got to Bath it was about 9 o'clock in the evening and the moon was coming up out of a clear starry sky over the houses opposite the station entrance.



1 ↺ ❤️ ↻

Tuiterature @Tuiterature21 · 1d

-EVERYDAY, THE NEXT PART OF THE STORY WILL BE
UPLOADED ON TWITTER.

-TURN ON YOUR NOTIFICATIONS TO MAKE SURE YOU
DON'T MISS IT!

COMMENT ANY THOUGHTS, OPINIONS AND THEORIES
EVERY DAY!

REMEMBER TO:

-BE POLITE!

-MAKE A CORRECT USE OF THE ENGLISH GRAMMAR.

-USE ANY GIFS, EMOJIS OR IMAGES IN YOUR TWEET!

1 ↺ ❤️ ↻



Tuiterature @Tuiterature21 · 1d
He had never stayed in any boardinghouses, and, to be perfectly honest, he was a tiny bit frightened of them. The name itself conjured up images of watery cabbage, rapacious landladies, and a powerful smell of kippers in the living room. 🤔

1 ↺ ❤️ ↻



Tuiterature @Tuiterature21 · 1d
After dithering about like this in the cold for 2 or 3 minutes, Billy decided that he would walk on and take a look at The Bell and Dragon before making up his mind. He turned to go. And now a queer thing happened to him.



1 ↺ ❤️ ↻

VOCABULARY!

BLADE	JACK-IN-THE-BOX
BLOTCHY	KIPPERS
BOARDINGHOUSE	LODGINS
BRISKLY	OFF HER ROCKER
COMPELLING	RAPACIOUS
CONGENIAL	STARRY
DACHSHUND	SWAMPED
DITHERING	SWANKY
DOTTY	TANTALIZING
HEARTH	THRESHOLD

LITERARY DEVICES

-YUXTAPOSITION

- ★ *clear starry sky (...) **But** the air was deadly cold and the wind was like a flat blade of ice on his cheeks.*
- ★ *She seemed **terribly nice**.*

-FORESHADOWING

- ★ *clear starry sky (...)* But the **air** was **deadly cold** and the **wind** was like a **flat blade** of ice on his cheeks.
- ★ He walked **briskly** down the street. He was trying to do everything **briskly** these days. **Briskness**, he had decided, (...)

-IMAGERY

- ★ *brilliantly illuminated*
- ★ *bright fire burning in the hearth. On the carpet in front of the fire, a pretty little dachshund was curled up asleep with its nose tucked into its belly.*
- ★ *plump armchairs (...)*



GUIDED MATRIX

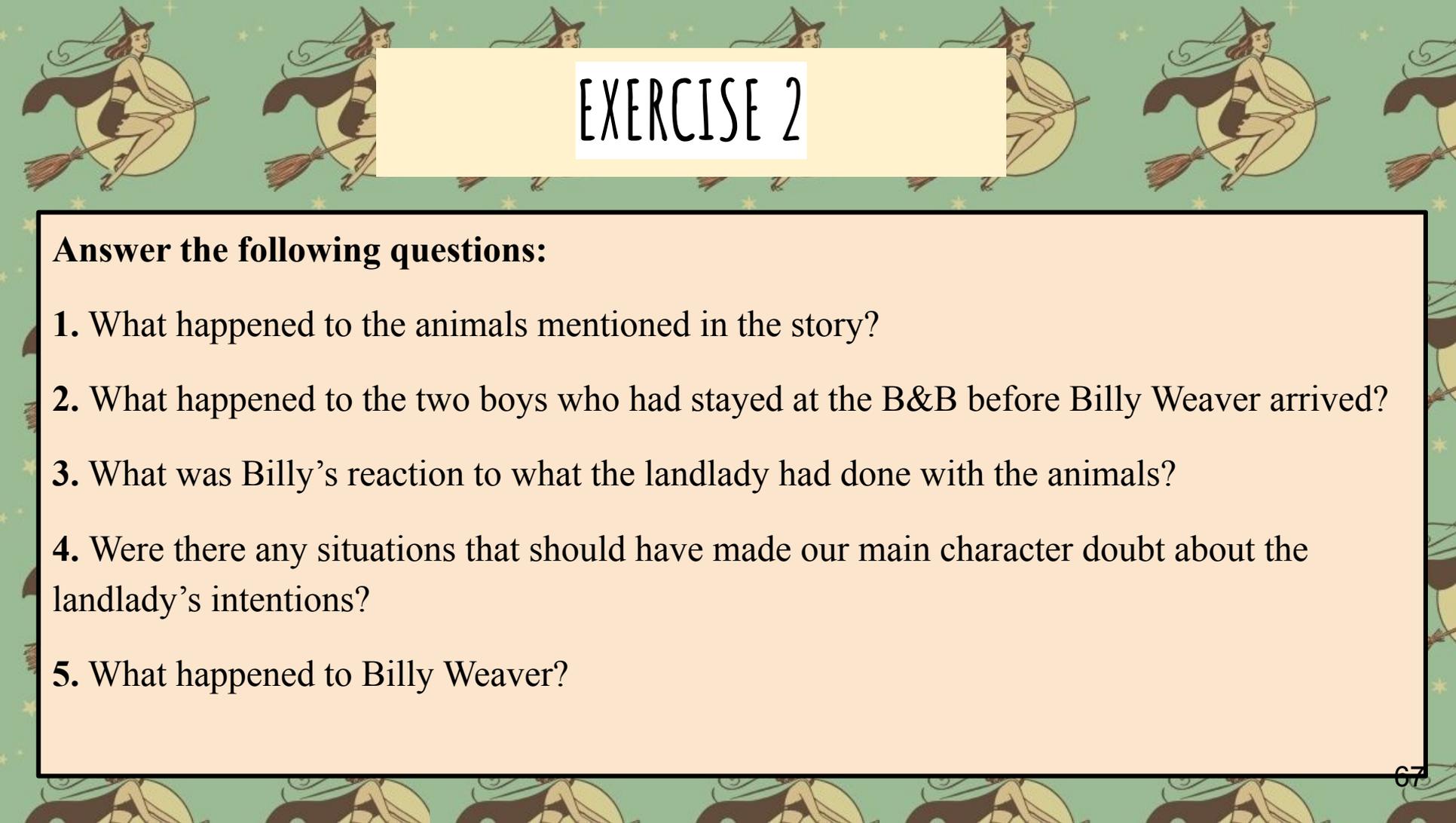
WHAT ITEMS MAKE BILLY THINK THE B&B WOULD BE "A PRETTY DECENT HOUSE TO STAY IN"?

WHAT ARE THE ANIMALS MENTIONED IN THE STORY?

WHICH ACTIONS ARE CARRIED OUT BY BILLY THAT ARE PRODUCED BY AN INVISIBLE FORCE?

WHAT ARE BILLY'S THOUGHTS ON THE LANDLADY?

HOW MANY PEOPLE HAD STAYED AT THE B&B BEFORE?



EXERCISE 2

Answer the following questions:

1. What happened to the animals mentioned in the story?
2. What happened to the two boys who had stayed at the B&B before Billy Weaver arrived?
3. What was Billy's reaction to what the landlady had done with the animals?
4. Were there any situations that should have made our main character doubt about the landlady's intentions?
5. What happened to Billy Weaver?



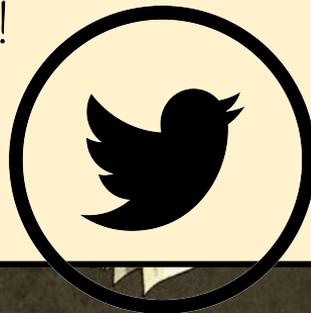
BECOMING A WRITER!

-NOW, IT'S YOUR TURN!

→ CREATE YOUR VERY OWN TWITTER THREAD!

→ WHAT DO YOU THINK HAPPENED RIGHT AFTER THE STORY ENDED?

→ WRITE ABOUT THAT IN 10 TWEETS!



-REMEMBER TO:

→ ANSWER THE QUESTIONS:

-WHAT HAPPENED TO BILLY?

-WHAT HAPPENED TO CHRISTOPHER AND GREGORY?

→ USE REPORTED SPEECH

→ BE CREATIVE! ANYTHING IS POSSIBLE! MAKE GOOD USE OF GIFS, PICTURES, VIDEOS OR EMOJIS TO MAKE YOUR STORY MORE ATTRACTIVE.

THE LANDLADY

ROALD DAHL

Billy Weaver had travelled down from London on the slow afternoon train, with a change at Swindon on the way, and by the time he got to Bath it was about nine o'clock in the evening and the moon was coming up out of a clear starry sky over the houses opposite the station entrance. But the air was deadly cold and the wind was like a flat blade of ice on his cheeks.

"Excuse me," he said, "but is there a fairly cheap hotel not too far away from here?"

"Try The Bell and Dragon," the porter answered, pointing down the road. "They might take you in. It's about a quarter of a mile along on the other side."

20 Billy thanked him and picked up his suitcase and set out to walk the quarter-mile to The Bell and Dragon. He had never been to Bath before. He didn't know anyone who lived there. But Mr Greenslade at the Head Office in London had told him it was a splendid city. "Find your own lodgings," he had said, "and then go along and report to the Branch Manager as soon as you've got yourself settled."

Billy was seventeen years old. He was wearing a new navy-blue overcoat, a new brown trilby hat, and a new brown suit, and he was feeling fine. He walked briskly down the street. He was trying to do everything briskly these days. Briskness, he had decided, was the one common characteristic of all successful businessmen. The big shots up at Head Office were absolutely fantastically brisk all the time. They were amazing.

40 There were no shops on this wide street that he was walking along, only a line of tall houses on each side, all them identical. They had porches and pillars and four or five steps going up to their front doors, and it was obvious that once upon a time they had been very swanky residences. But now, even in the darkness, he could see that the paint was peeling from the woodwork on their doors and windows, and that the handsome

white façades were cracked and blotchy from neglect.

Suddenly, in a downstairs window that was brilliantly illuminated by a street-lamp not six yards away, Billy caught sight of a printed notice propped up against the glass in one of the upper panes. It said BED AND BREAKFAST. There was a vase of yellow chrysanthemums, tall and beautiful, standing just underneath the notice.

60 He stopped walking. He moved a bit closer.

Green curtains (some sort of velvety material) were hanging down on either side of the window. The chrysanthemums looked wonderful beside them. He went right up and peered through the glass into the room, and the first thing he saw was a bright fire burning in the hearth. On the carpet in front of the fire, a pretty little dachshund was curled up asleep with its nose tucked into its belly.

The room itself, so far as he could see in the half-darkness, was filled with pleasant furniture. There was a baby-grand piano and a big sofa and several plump armchairs; and in one corner he spotted a large parrot in a cage. Animals were usually a good sign in a place like this, Billy told himself; and all in all, it looked to him as though it would be a pretty decent house to stay in. Certainly it would be more comfortable than The Bell and Dragon.

80 On the other hand, a pub would be more congenial than a boarding-house. There would be beer and darts in the evenings, and lots of people to talk to, and it would probably be a good bit cheaper, too. He had stayed a couple of nights in a pub once before and he had liked it. He had never stayed in any boarding-houses, and, to be perfectly honest, he was a tiny bit frightened of them. The name itself conjured up images of watery cabbage, rapacious landladies, and a powerful smell of kippers in the living-room.

After dithering about like this in the cold for two or three minutes, Billy decided that he would walk on and take a look at The Bell and Dragon before making up his mind. He turned to go. And now a queer thing happened to him. He was in the act of stepping back and turning away from the

100 window when all at once his eye was caught and held in the most peculiar manner by the small notice that was there. BED AND BREAKFAST, it said. BED AND BREAKFAST, BED AND BREAKFAST, BED AND BREAKFAST. Each word was like a large black eye staring at him through the glass, holding him, compelling him, forcing him to stay where he was and not to walk away from that house, and the next thing he knew, he was actually moving across from the window to the front door of the house, climbing the steps that led up to it, and reaching for the bell.

He pressed the bell. Far away in a back room he heard it ringing, and then at once – it must have been at once because he hadn't even had time to take his finger from the bell-button – the door swung open and a woman was standing there.

120 Normally you ring the bell and you have at least a half-minute's wait before the door opens. But this dame was a like a jack-in-the-box. He pressed the bell – and out she popped! It made him jump.

She was about forty-five or fifty years old, and the moment she saw him, she gave him a warm welcoming smile.

"Please come in," she said pleasantly. She stepped aside, holding the door wide open, and Billy found himself automatically starting forward into the house. The compulsion or, more accurately, the desire to follow after her into that house was extraordinarily strong.

"I saw the notice in the window," he said, holding himself back.

"Yes, I know."

"I was wondering about a room."

140 "It's all ready for you, my dear," she said. She had a round pink face and very gentle blue eyes.

"I was on my way to The Bell and Dragon," Billy told her. "But the notice in your window just happened to catch my eye."

"My dear boy," she said, "why don't you come in out of the cold?"

"How much do you charge?"

"Five and sixpence a night, including breakfast."

It was fantastically cheap. It was less than half of what he had been willing to pay.

"If that is too much," she added, "then perhaps I can reduce it just a tiny bit. Do you desire an egg for breakfast? Eggs are expensive at the moment. It would be sixpence less without the egg."

"Five and sixpence is fine," he answered. "I should like very much to stay here."

"I knew you would. Do come in."

160 She seemed terribly nice. She looked exactly like the mother of one's best school-friend welcoming one into the house to stay for the Christmas holidays. Billy took off his hat, and stepped over the threshold.

"Just hang it there," she said, "and let me help you with your coat."

There were no other hats or coats in the hall. There were no umbrellas, no walking-sticks – nothing.

"We have it all to ourselves," she said, smiling at him over her shoulder as she led the way upstairs.

"You see, it isn't very often I have the pleasure of taking a visitor into my little nest."

The old girl is slightly dotty, Billy told himself. But at five and sixpence a night, who gives a damn about that? – "I should've thought you'd be simply swamped with applicants," he said politely.

180 "Oh, I am, my dear, I am, of course I am. But the trouble is that I'm inclined to be just a teeny weeny bit choosy and particular – if you see what I mean."

"Ah, yes."

"But I'm always ready. Everything is always ready day and night in this house just on the off-chance that an acceptable young gentleman will come along. And it is such a pleasure, my dear, such a very great pleasure when now and again I open the door and I see someone standing there who is just exactly right." She was half-way up the stairs, and she paused with one hand on the stair-rail, turning her head and smiling down at him with pale lips. "Like you," she added, and her blue eyes travelled slowly all the way down the length of Billy's body, to his feet, and then up again.

200 On the first-floor landing she said to him, "This floor is mine."

They climbed up a second flight. "And this one is all yours," she said. "Here's your room."

I do hope you'll like it." She took him into a small but charming front bedroom, switching on the light as she went in.

"The morning sun comes right in the window, Mr Perkins. It is Mr Perkins, isn't it?"

"No," he said. "It's Weaver."

"Mr Weaver. How nice. I've put a water-bottle between the sheets to air them out, Mr Weaver. It's such a comfort to have a hot water-bottle in a strange bed with clean sheets, don't you agree?"

And you may light the gas fire at any time if you feel chilly."

220 "Thank you," Billy said. "Thank you ever so much." He noticed that the bedspread had been taken off the bed, and that the bedclothes had been neatly turned back on one side, all ready for someone to get in.

"I'm so glad you appeared," she said, looking earnestly into his face. "I was beginning to get worried."

"That's all right," Billy answered brightly. "You mustn't worry about me." He put his suitcase on the chair and started to open it.

"And what about supper, my dear? Did you manage to get anything to eat before you came here?"

"I'm not a bit hungry, thank you," he said. "I think I'll just go to bed as soon as possible because tomorrow I've got to get up rather early and report to the office."

240 "Very well, then. I'll leave you now so that you can unpack. But before you go to bed, would you be kind enough to pop into the sitting-room on the ground floor and sign the book? Everyone has to do that because it's the law of the land, and we don't want to go breaking any laws at this stage in the proceedings, do we?" She gave him a little wave of the hand and went quickly out of the room and closed the door.

Now, the fact that his landlady appeared to be slightly off her rocker didn't worry Billy in the least. After all, she was not only harmless – there was no question about that – but she was also quite obviously a kind and generous soul. He guessed that she had probably lost a son

in the war, or something like that, and had never got over it.

260 So a few minutes later, after unpacking his suitcase and washing his hands, he trotted downstairs to the ground floor and entered the living-room. His landlady wasn't there, but the fire was glowing in the hearth, and the little dachshund was still sleeping in front of it. The room was wonderfully warm and cosy. I'm a lucky fellow, he thought, rubbing his hands. This is a bit of all right.

He found the guest-book lying open on the piano, so he took out his pen and wrote down his name and address. There were only two other entries above his on the page, and, as one always does with guest-books, he started to read them. One was a Christopher Mulholland from Cardiff. The other was Gregory W. Temple from Bristol. That's funny, he thought suddenly. Christopher Mulholland. It rings a bell. Now where on earth had he heard that rather unusual name before?

280 Was he a boy at school? No. Was it one of his sister's numerous young men, perhaps, or a friend of his father's? No, no, it wasn't any of those. He glanced down again at the book. Christopher Mulholland, 231 Cathedral Road, Cardiff. Gregory W. Temple, 27 Sycamore Drive, Bristol. As a matter of fact, now he came to think of it, he wasn't at all sure that the second name didn't have almost as much of a familiar ring about it as the first.

"Gregory Temple?" he said aloud, searching his memory. "Christopher Mulholland? ..."

"Such charming boys," a voice behind him answered, and he turned and saw his landlady sailing into the room with a large silver tea-tray in her hands. She was holding it well out in front of her, and rather high up, as though the tray were a pair of reins on a frisky horse.

"They sound somehow familiar," he said.

"They do? How interesting."

300 "I'm almost positive I've heard those names before somewhere. Isn't that queer? Maybe it was in the newspapers. They weren't famous in any way, were they? I mean famous cricketers or footballers or something like that?"

"Famous," she said, setting the tea-tray down on the low table in front of the sofa. "Oh

no, I don't think they were famous. But they were extraordinarily handsome, both of them, I can promise you that. They were tall and young and handsome, my dear, just exactly like you."

Once more, Billy glanced down at the book.

"Look here," he said, noticing the dates. "This last entry is over two years old."

"It is?"

320 "Yes, indeed. And Christopher Mulholland's is nearly a year before that – more than three years ago."

"Dear me," she said, shaking her head and heaving a dainty little sigh. "I would never have thought it. How time does fly away from us all, doesn't it, Mr Wilkins?"

"It's Weaver," Billy said. "W-e-a-v-e-r."

"Oh, of course it is!" she cried, sitting down on the sofa. "How silly of me. I do apologise. In one ear and out the other, that's me, Mr Weaver."

"You know something?" Billy said. "Something that's really quite extraordinary about all this?"

"No, dear, I don't."

340 "Well, you see – both of these names, Mulholland and Temple, I not only seem to remember each one of them separately, so to speak, but somehow or other, in some peculiar way, they both appear to be sort of connected together as well. As though they were both famous for the same sort of thing, if you see what I mean – like ... like Dempsey and Tunney, for example, or Churchill and Roosevelt."

"How amusing," she said. "But come over here now, dear, and sit down beside me on the sofa and I'll give you a nice cup of tea and a ginger biscuit before you go to bed."

"You really shouldn't bother," Billy said. "I didn't mean you to do anything like that." He stood by the piano, watching her as she fussed about with the cups and saucers. He noticed that she had small, white, quickly moving hands, and red finger-nails.

"I'm almost positive it was in the newspapers I saw them," Billy said. "I'll think of it in a second. I'm sure I will."

360 There is nothing more tantalising than a thing like this which lingers just outside the

borders of one's memory. He hated to give up.

"Now wait a minute," he said. "Wait just a minute. Mulholland ... Christopher Mulholland ... wasn't that the name of the Eton schoolboy who was on a walking-tour through the West Country, and then all of a sudden ..."

"Milk?" she said. "And sugar?"

"Yes, please. And then all of a sudden ..."

380 "Eton schoolboy?" she said. "Oh no, my dear, that can't possibly be right because my Mr Mulholland was certainly not an Eton schoolboy when he came to me. He was a Cambridge undergraduate. Come over here now and sit next to me and warm yourself in front of this lovely fire. Come on. Your tea's all ready for you." She patted the empty place beside her on the sofa, and she sat there smiling at Billy and waiting for him to come over. He crossed the room slowly, and sat down on the edge of the sofa. She placed his teacup on the table in front of him.

"There we are," she said. "How nice and cosy this is, isn't it?"

Billy started sipping his tea. She did the same. For half a minute or so, neither of them spoke. But Billy knew that she was looking at him. Her body was half-turned towards him, and he could feel her eyes resting on his face, watching him over the rim of her teacup. Now and again, he caught a whiff of a peculiar smell that seemed to emanate directly from her person. It was not in the least unpleasant, and it reminded him – well, he wasn't quite sure what it reminded him of. Pickled walnuts? New leather? Or was it the corridors of a hospital?

400 "Mr Mulholland was a great one for his tea," she said at length. "Never in my life have I seen anyone drink as much tea as dear, sweet Mr Mulholland."

"I suppose he left fairly recently," Billy said. He was still puzzling his head about the two names.

He was positive now that he had seen them in the newspapers – in the headlines.

"Left?" she said, arching her brows. "But my dear boy, he never left. He's still here. Mr Temple is also here. They're on the third floor, both of them together."

Billy set down his cup slowly on the table, and stared at his landlady. She smiled back at him, and then she put out one of her white

hands and patted him comfortingly on the knee. "How old are you, my dear?" she asked.

"Seventeen."

420 "Seventeen!" she cried. "Oh, it's the perfect age! Mr Mulholland was also seventeen. But I think he was a trifle shorter than you are, in fact I'm sure he was, and his teeth weren't quite so white. You have the most beautiful teeth, Mr Weaver, did you know that?"

"They're not as good as they look," Billy said.

"They've got simply masses of fillings in them at the back."

"Mr Temple, of course, was a little older," she said, ignoring his remark. "He was actually twenty eight. And yet I never would have guessed it if he hadn't told me, never in my whole life. There wasn't a blemish on his body."

"A what?" Billy said.

"His skin was just like a baby's."

440 There was a pause. Billy picked up his teacup and took another sip of his tea, then he set it down again gently in its saucer. He waited for her to say something else, but she seemed to have lapsed into another of her silences. He sat there staring straight ahead of him into the far corner of the room, biting his lower lip.

"That parrot," he said at last. "You know something? It had me completely fooled when I first saw it through the window from the street. I could have sworn it was alive."

"Alas, no longer."

"It's most terribly clever the way it's been done," he said. "It doesn't look in the least bit dead. Who did it?"

"I did."

"You did?"

460 "Of course," she said. "And have you met my little Basil as well?" She nodded towards the dachshund curled up so comfortably in front of the fire. Billy looked at it. And suddenly, he realised that this animal had all the time been just as silent and motionless as the parrot. He put out a hand and touched it gently on the top of its back. The back was hard and cold, and when he pushed the hair to one side with his fingers, he could see the skin

underneath, greyish-black and dry and perfectly preserved.

"Good gracious me," he said. "How absolutely fascinating." He turned away from the dog and stared with deep admiration at the little woman beside him on the sofa. "It must be most awfully difficult to do a thing like that."

"Not in the least," she said. "I stuff all my little pets myself when they pass away. Will you have another cup of tea?"

480 "No, thank you," Billy said. The tea tasted faintly of bitter almonds, and he didn't much care for it.

"You did sign the book, didn't you?"

"Oh, yes."

"That's good. Because later on, if I happen to forget what you were called, then I can always come down here and look it up. I still do that almost every day with Mr Mulholland and Mr . . .Mr..."

"Temple," Billy said. "Gregory Temple. Excuse my asking, but haven't there been any other guests here except them in the last two or three years?"

Holding her teacup high in one hand, inclining her head slightly to the left, she looked up at him out of the corners of her eyes and gave him another gentle little smile.

"No, my dear," she said. 'Only you.'

500

© Roald Dahl

Reprinted by kind permission of David Higham Associates

'The Landlady' first appeared in 'Kiss Kiss'