

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:**  
**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**  
**DIDÁCTICA PARA EL FOMENTO Y**  
**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN**  
**LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA**  
**EN SECUNDARIA**

**Claudia Garí-Montllor Reyes**

Trabajo tutorizado por Zeus Plasencia Carballo  
Departamento de Didácticas Específicas

Curso académico: 2021-2022

Convocatoria: septiembre

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

## **RESUMEN**

El trabajo que se presenta aquí se ocupa de analizar la problemática de la comprensión lectora en la Educación Secundaria Obligatoria y, de manera particular, en el grupo de 3.º ESO. Se ha utilizado para ello análisis de artículos científicos de especialistas en la materia, así como información elaborada a partir de una encuesta de campo realizada con alumnado de un centro público. La interacción con el alumnado permitió elaborar un cuestionario con una serie de preguntas que tenían como objeto verificar las propuestas teóricas esbozadas al principio del trabajo. Finalmente, se plantea una propuesta didáctica cuyo principal objetivo consiste en mejorar las habilidades lectoras y de comprensión del alumnado objeto de estudio.

**Palabras clave: comprensión lectora, ESO, inglés, lengua extranjera, propuesta didáctica.**

## **ABSTRACT**

The work presented here deals with the analysis of the problem of reading comprehension in Compulsory Secondary Education and, in particular, in the 3rd grade group. For this purpose, we have used the analysis of scientific articles by specialists in the field, as well as information elaborated from a field survey carried out with students in a public school. The interaction with the students allowed the elaboration of a questionnaire with a series of questions aimed at verifying the theoretical proposals outlined at the beginning of the work. Finally, a teaching proposal is offered, whose main objective is to improve the reading and comprehension skills of the students under study.

**Key words: CSE, didactic proposal, English, foreign language, reading comprehension.**

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
<b>2. Justificación</b>	<b>8</b>
<b>3. Objetivos</b>	<b>9</b>
<b>4. Marco teórico</b>	<b>10</b>
4.1. El inglés en el mundo	10
4.2. La comprensión lectora y competencia lingüística	12
4.3. Marco legislativo	17
<b>5. Investigación en acción</b>	<b>22</b>
5.1. Características del grupo	22
5.2. Instrumentos para la obtención de datos	23
5.2.1. Preguntas del cuestionario	24
5.2.2. Análisis e interpretación de datos	27
5.2.2.1. Primer bloque de preguntas	27
5.2.2.2. Segundo bloque de preguntas	28
5.2.2.3. Tercer bloque de preguntas	33
5.2.2.4. Diferenciación entre géneros	44
<b>6. Propuesta de intervención</b>	<b>52</b>
6.1. Introducción	52
6.2. Contextualización	53
6.3. Temporalidad	53
6.4. Objetivos	53
6.5. Metodología	53
6.6. Contenidos	54
6.7. Indicaciones previas	54
6.8. Desarrollo de las sesiones	55
6.9. Evaluación	61
<b>7. Conclusión</b>	<b>63</b>
<b>8. Bibliografía</b>	<b>65</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>69</b>

<b>Anexo I.</b> Portada del dossier	69
<b>Anexo II.</b> <i>What do you know about Shakespeare?</i>	70
<b>Anexo III.</b> <i>Love, the Fascinating Inspiration</i>	72
<b>Anexo IV.</b> <i>The Montagues and the Capulets</i>	73
<b>Anexo V.</b> <i>The Garden of the Capulets</i>	75
<b>Anexo VI.</b> <i>The Prince of Cats</i>	77
<b>Anexo VII.</b> <i>Fortune's Fool</i>	79
<b>Anexo VIII.</b> <i>My Lady's Dead</i>	81
<b>Anexo IX.</b> <i>With a Kiss, I Die</i>	83
<b>Anexo X.</b> <i>Romeo and Juliet, cómic</i>	85
<b>Anexo XI.</b> <i>Final Task</i>	86
<b>Anexo XII.</b> <i>Self-assessment Sheet</i>	87
<b>Anexo XIII.</b> Rúbrica de autoevaluación del trabajo cooperativo	88

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras 2019-2020</i>	12
<b>Tabla 2.</b> <i>Continuo de auto-determinación y tipos de motivación</i>	16
<b>Tabla 3.</b> <i>Criterio 6 para 3.º ESO</i>	20
<b>Tabla 4.</b> <i>Criterio 7 para 3.º ESO</i>	20
<b>Tabla 5.</b> <i>Preguntas del cuestionario</i>	24
<b>Tabla 6.</b> <i>Rúbrica para evaluar exposiciones</i>	88

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> <i>The most spoken languages worldwide in 2022</i>	10
<b>Gráfico 2.</b> <i>Indica tu sexo</i>	27
<b>Gráfico 3.</b> <i>Pirámide de población (rango de edad 10-14)</i>	28
<b>Gráfico 4.</b> <i>Pirámide de población (rango de edad 15-19)</i>	28
<b>Gráfico 5.</b> <i>¿Cuánto te gusta la lectura? (Siendo 1 nada y 10 mucho)</i>	29
<b>Gráfico 6.</b> <i>Indica a qué actividad dedicas tu tiempo libre. Señala dos opciones</i>	30
<b>Gráfico 7.</b> <i>En casa, ¿los diferentes miembros de la familia acostumbran a leer?</i>	31
<b>Gráfico 8.</b> <i>Indica de manera aproximada cuántos libros leíste el año pasado</i>	32
<b>Gráfico 9.</b> <i>Normalmente, ¿dónde sueles leer?</i>	33
<b>Gráfico 10.</b> <i>En relación con la lengua extranjera, ¿acostumbras a leer libros en inglés?</i>	34
<b>Gráfico 11.</b> <i>Si tu respuesta a la pregunta anterior fue No, ¿te gustaría adquirir el hábito de leer en inglés?</i>	35
<b>Gráfico 12.</b> <i>Lectura en un idioma distinto al español por sexo en la Universidad</i>	35
<b>Gráfico 13.</b> <i>Desde tu punto de vista, ¿consideras que el profesorado fomenta la lectura en el centro educativo?</i>	37
<b>Gráfico 14.</b> <i>A la hora de buscar información para la elaboración de tareas y trabajos, ¿sueles leer en inglés?</i>	38
<b>Gráfico 15.</b> <i>Cuando ves series y/o películas, ¿lo haces en versión original leyendo los subtítulos?</i>	39

<b>Gráfico 16.</b> <i>¿Crees que leer en inglés es esencial para un perfecto aprendizaje del idioma?</i>	40
<b>Gráfico 17.</b> <i>A la hora de leer en inglés, ¿cuáles son tus principales problemas? (Puedes seleccionar más de una opción)</i>	40
<b>Gráfico 18.</b> <i>¿Qué tipo de lecturas sueles realizar en la asignatura de lengua extranjera (inglés)? (Puedes seleccionar más de una opción)</i>	42
<b>Gráfico 19.</b> <i>¿Consideras que la comprensión lectora es una de las destrezas que más se fomenta en el aula o, por el contrario, solo se trabaja para realizar pruebas de “Reading” y en lecturas grupales?</i>	43
<b>Gráfico 20.</b> <i>Si tu respuesta a la pregunta anterior fue “solo para realizar las pruebas de “Reading” y lecturas grupales”, ¿te gustaría dedicarle más tiempo en el aula?</i>	43
<b>Gráfico 21.</b> <i>Perfil de los lectores de libros</i>	44
<b>Gráfico 22.</b> <i>Perfil de los lectores de libros</i>	45
<b>Gráfico 23.</b> <i>Placer por la lectura</i>	45
<b>Gráfico 24.</b> <i>¿A qué actividad dedicas tu tiempo libre?</i>	46
<b>Gráfico 25.</b> <i>Miembros de la familia que leen</i>	47
<b>Gráfico 26.</b> <i>Libros leídos el curso pasado (aprox.)</i>	47
<b>Gráfico 27.</b> <i>Horas semanales dedicadas a la lectura</i>	48
<b>Gráfico 28.</b> <i>¿Acostumbran a leer en inglés?</i>	49
<b>Gráfico 29.</b> <i>¿Consideras que el profesorado fomenta la lectura en el centro educativo?</i>	50
<b>Gráfico 30.</b> <i>¿Buscas información en inglés para realizar tareas y trabajo?</i>	50

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación en Canarias ha presentado, de manera recurrente, problemas que continúan sin resolverse en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular, en el caso del inglés. Paralelamente a ello, otro problema reiterado ha sido la escasa práctica lectora entre adolescentes y jóvenes. En este trabajo se abordan estos dos asuntos con ánimo de destacar su persistencia, y con la intención de proponer modos y medios para superarlos, específicamente para la asignatura de Inglés en toda la etapa de Secundaria, y en especial en el curso de 3.º ESO, nivel en el que llevé a cabo mis prácticas externas del máster.

El trabajo está estructurado en siete capítulos. El primero, la presente introducción; el segundo, la justificación, donde se plantean las razones por las que se desarrolla este trabajo; el tercero, los objetivos que se han marcado dentro de este TFM; el cuarto, el desarrollo del marco teórico, que fundamenta y respalda la naturaleza de esta investigación, en el que también se tiene en cuenta el marco legislativo que se recoge en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE); seguido por el quinto, en el que se desarrolla el trabajo de campo realizado previamente en el aula. Este capítulo forma el cuerpo central del trabajo, donde se podrán encontrar las características del grupo seleccionado para la investigación y los instrumentos para la obtención de datos, epígrafe que recoge tanto las preguntas del cuestionario como el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, así como una diferenciación entre géneros del mismo. El sexto capítulo, la elaboración de una propuesta didáctica con la que se pretende mejorar los déficits detectados, tanto en el trabajo de campo, como en los artículos científicos leídos, que pueda ser implementada en el aula. Esta consta de diversos apartados, entre ellos, los objetivos que se pretenden conseguir, la metodología a emplear, el desarrollo de las diez sesiones de la situación de aprendizaje, y el método de evaluación. Y, finalmente, una conclusión en la que se reflexiona sobre los resultados de la investigación llevada a cabo, y en la que se remarca la necesidad de este tipo de exploración didáctica.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La investigación que se presenta trata el tema de la comprensión lectora en lengua extranjera en secundaria, aspecto esencial de la enseñanza. Este campo debe preocupar a los docentes porque es una base ineludible para la formación del estudiantado. Como ya se vio en el capítulo introductorio, este estudio se centra en el alumnado de 3.º ESO. Aunque para ello se ha tenido en cuenta al conjunto del alumnado de este primer ciclo de la ESO.

Este trabajo, al abordar uno de los problemas esenciales del mundo de la educación, es de interés para el ámbito de la formación inicial del profesorado de LE. Sin comprensión lectora es muy difícil que el alumnado pueda progresar cumpliendo los objetivos que el marco legislativo y las preocupaciones de los teóricos de la didáctica tienen establecido como logros a superar. Tampoco el alumnado, en su papel de ciudadano en formación en una sociedad cada vez más compleja, puede obtener los hábitos intelectuales necesarios para poder insertarse con garantías de éxito en una comunidad tremendamente competitiva y que pone a prueba, continuamente, las capacidades adquiridas y por adquirir de las personas que se introducen en los ámbitos laborales.

Asimismo, la experiencia lograda durante las prácticas académicas en el IES Santa Úrsula, el haber compartido con profesorado experimentado ocho semanas de curso, el contacto con el alumnado de tercero, y, finalmente, la elaboración de una encuesta que indagaba en el problema de la comprensión lectora y de los hábitos de lectura tanto en la lengua materna, el español, como en inglés, permitieron desarrollar un trabajo de investigación cuyo resultado se presenta en este trabajo de fin de máster.

El resultado de la investigación aconseja seguir indagando en las causas y consecuencias que tiene para los adolescentes canarios no adquirir ampliamente el hábito de la lectura y la comprensión en las dos lenguas que aquí se tratan. Es muy importante resolver este asunto central entre la juventud, para, así, facilitarles una salida satisfactoria con suficientes garantías de éxito a las presentes y futuras generaciones de jóvenes que circulan por el sistema educativo.



### 3. OBJETIVOS

Este trabajo se comenzó con el objetivo de detectar, con una investigación de campo, los problemas comúnmente discutidos en artículos científicos y en conversaciones entre los docentes que están presentes entre el alumnado con el cual se realizaron las ocho semanas de prácticas docentes en el centro educativo. Es común que entre los docentes se realicen apreciaciones sobre la evolución –para bien o para mal– de su alumnado, y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera se ha convertido en los últimos tiempos en un motivo de verdadera preocupación dentro de las aulas. Es por ello que **comprobar** si verdaderamente existen tales **deficiencias** con respecto a la destreza de **comprensión lectora** en un grupo tipo, como con el que se ha trabajado durante el período de prácticas, se ha convertido en uno de los objetivos principales de esta investigación. Por eso, la verificación de un tipo específico de preocupación se convirtió en un objetivo de la investigación.

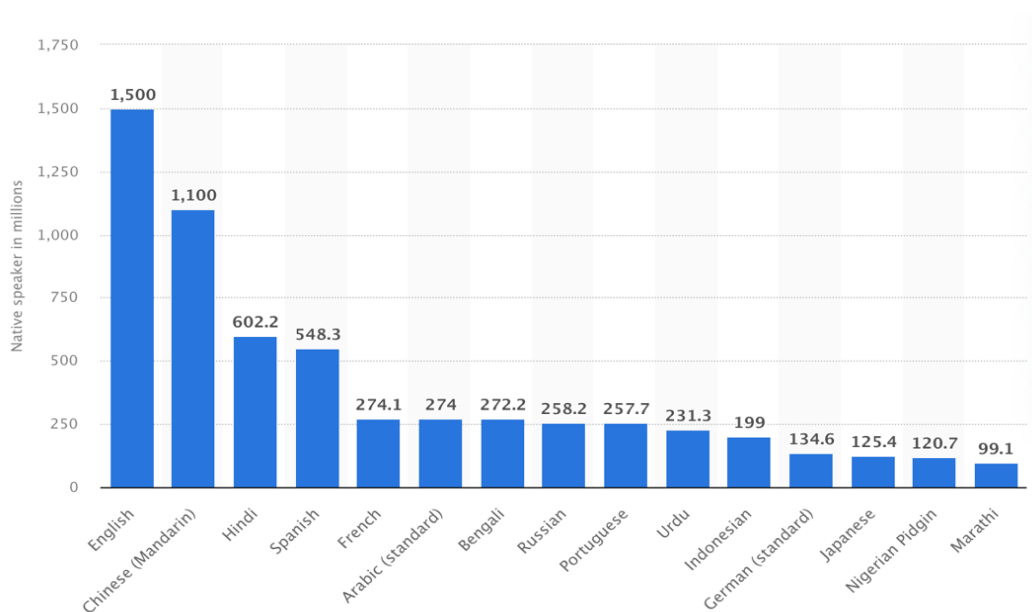
El trabajo, una vez detectada la problemática y explicada convenientemente, aporta una **propuesta educativa con el ánimo de ayudar a solventar esta situación** que permanece muy arraigada en el sistema educativo en las islas. Por otra parte, se quiso combinar la experiencia de los trabajos teóricos de investigadores reconocidos que se usaron como fuente bibliográfica con la realización de una micro encuesta, en un curso concreto, perteneciente a un centro educativo público.

A pesar de que, para hacer valoraciones globales, se requeriría una muestra poblacional más amplia, la propuesta planteada y la práctica desarrollada, en su escala, refleja cuestiones que se habían identificado en las lecturas de los artículos científicos.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. El inglés en el mundo

El inglés es el principal idioma de uso común en el planeta. Según el líder en proveedor de datos mundial, Statista (2021), se estima que el inglés es hablado por 1.500 millones de personas en todo el mundo, colocándose, de esta manera, como el idioma principal en la escala internacional. Superando al chino mandarín, que se estima que es hablado por 1.100 millones de personas, seguido del hindi por 602 y el español por 548 millones. Y, luego, vienen, a mayor distancia, el francés, árabe, ruso, portugués, etc. Con esta estadística, lo que queda demostrado es que el inglés es la primera lengua franca<sup>1</sup> y la segunda lengua de uso común en multitud de países. A este respecto, la característica con el español es similar, aunque triplique el número de usuarios. Pero el español es también una lengua que intercomunica a ciudadanos de múltiples países. Caso contrario del chino o el hindi, que, a pesar de tener un número elevado de hablantes, sin embargo, son solamente nacionales de su propio país los que usan ese idioma.



**Gráfico 1.** The most spoken languages worldwide in 2022. Fuente: Ethnologue (2022)

El inglés es el principal idioma para las relaciones internacionales y los intercambios culturales. Tiene un estatus central en todos los organismos internacionales que regulan las relaciones de todos los países. Usándose tanto en el terreno diplomático como en el económico, en el político o en el cultural. Los

<sup>1</sup> Lengua franca: proviene del latín “*lingua franca*”, y se refiere a aquella lengua que tácitamente se adopta como lengua común de entendimiento entre personas que hablan idiomas distintos (Pete, 2017).

principales organismos que dirigen el mundo, tales como la Organización Mundial del Comercio, las Naciones Unidas, la Unión Europea, el Fondo Monetario Internacional, las distintas organizaciones regionales de Asia, que vertebran el comercio y la política internacional, usan esta herramienta como la lengua franca. En las sociedades actuales, en las redes, en los medios audiovisuales, en la comunicación por radio, etc., el inglés es el principal medio para comunicarse. Esto se debe, en primer lugar, al importante papel que jugó Gran Bretaña en los siglos precedentes como imperio. Después de 1945 será Estados Unidos quién sustituirá a los británicos, expandiendo y consolidando el dominio del inglés en las ciencias, el arte, la música, y, en general, en todas las manifestaciones de la vida. En ello cumple un papel importante el hecho de que Estados Unidos se convirtiera a sí mismo en una potencia mundial.

En un libro titulado *Imperialismo lingüístico*, escrito por Phillipson en 1992, se señala que el idioma inglés y el negocio de la enseñanza del mismo alrededor del mundo perpetúan un sistema de neoimperialismo al apoyar un sistema global del comercio mundial que le da ventaja a los países centrales (ricos y poderosos) y desventajas a los periféricos (países más pobres) (Martínez Mendoza, 2002, p. 529).

Según esta definición, existen tres etapas para el imperialismo lingüístico:

1. La presencia de los colonizadores y la imposición de su lenguaje, 2. La formación de la élite local, competente en el lenguaje del colonizador, la cual actúa como un puente político y comercial y 3. La etapa de la persuasión ideológica, a través del uso de los medios y la tecnología (Martínez Mendoza, 2002, p. 529).

En el terreno laboral, las compañías de cualquier tipo de actividad económica seleccionan a sus trabajadores reclamándoles como uno de los requisitos el dominio de esta lengua. Las entrevistas de trabajo en el ámbito global se desarrollan en inglés. No existe lugar que interconecte a personas de distintos países en las que el inglés no aparezca como la lengua vehicular para facilitar el encuentro y la comunicación (Lira Meza, 2018).

Para tener un inglés fluido y que nos permita la comunicación en entornos complejos con personas de otras partes del mundo, es necesario establecer estrategias de aprendizaje en los diferentes niveles de la educación. Para, de esta forma, no dejar

relegados a los estudiantes de cualquier país que no tenga la lengua inglesa como lengua nativa, de cara a disfrutar de las oportunidades del mundo globalizado (Parvathi, 2016).

En el caso de España, el aprendizaje de la lengua extranjera (en este caso, del inglés) es obligatoria en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como en la etapa previa de Primaria, y está a cargo del profesorado especialista en esta materia. La cantidad de horas semanales vienen determinadas por las distintas consejerías de educación de los gobiernos autónomos, pero, en general, ronda en torno a las 3-4 horas semanales. El modelo de enseñanza se fundamenta, igual que en otras materias, en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. La evaluación se hace por medio del sistema de evaluación continua, aunque no existe una orientación concreta sobre el alcance del aprendizaje del alumnado al finalizar esta etapa educativa. De manera laxa, se estima que el alumnado debe alcanzar el nivel B1 (González Villarón, 2017).

La lengua inglesa es la más estudiada por el conjunto del alumnado. En la ESO, el 98,2% del estudiantado la cursa, frente al 1,4% que cursa el francés, y al 0,4% para otras lenguas. Este porcentaje se mantiene de manera similar en todos los ciclos de la educación, como se refleja en la siguiente tabla.

	2019-20				2014-15	2009-10
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total		
<b>Primera lengua extranjera</b>						
E. Infantil segundo ciclo	83,3	0,5	0,3	84,1	81,9	69,2
E. Primaria	99,1	0,6	0,3	100,0	99,4	97,2
ESO	98,2	1,4	0,4	100,0	100,0	97,5
Bachillerato	94,1	1,5	0,4	96,1	96,8	95,3
<b>Segunda lengua extranjera</b>						
E. Primaria	0,7	18,4	1,2	20,3	6,4	5,7
ESO	1,4	37,0	4,8	43,3	43,3	40,1
Bachillerato	1,2	20,4	2,3	24,0	23,0	23,6

**Tabla 1.** Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras 2019-2020. Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2022)

En el estudio revisado no aparece la tasa de éxito del aprendizaje de la lengua extranjera en Secundaria. Lo que sí aparece es la tasa bruta de graduación en ESO, la cual es del 84% para el año académico 2019/20.

#### 4.2. La comprensión lectora y competencia lingüística

Según el Centro Virtual Cervantes (s. f.), la comprensión lectora es una destreza lingüística, pero referida al lenguaje escrito. Para esta destreza hay que tener en cuenta la lingüística, los elementos cognitivos, los perceptivos, los de actitud y los psicológicos.

En consecuencia, 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. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita (Centro Virtual Cervantes, s. f., párr. 1).

Los distintos tipos de lectura que propone el Centro Cervantes (s. f.) están señalados en cinco tipos. En primer lugar, una lectura globalizada, es decir, echarle un visual al texto para hacerte una idea del contenido. En segundo lugar, una lectura focalizada, que busca uno o varios datos concretos, y no se detiene en la globalidad de la información. Una tercera, extensiva, que se concentra en captar una comprensión global del texto. A la que le sigue una cuarta, la intensiva, y que se realiza con la intención de sacar información concreta. Y la quinta, y última, es la lectura crítica, con la cual se pretende hacer un examen del texto, desde el punto de vista de su calidad y de los principios que lo rigen (Centro Virtual Cervantes, s. f.).

Para tener una visión general de los mecanismos que implican la comprensión de texto, desde la decodificación del código hasta la comprensión de estructuras básicas y complejas, hay que tener en cuenta que, para comprender la lectura de un texto, deben intervenir diferentes elementos de percepción, que “son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento” (Vallés Arándiga, 2005, párr. 18).

Durante el ejercicio de la lectura, se lleva a cabo una “discriminación perceptiva” de tipo visual y de carácter auditivo-fonético.

La conducta de discriminación consiste en seleccionar arbitrariamente grafías/fonemas de entre un repertorio existente (abecedario) con el objeto de identificar y decodificar correctamente los grafemas/fonemas que se escriben/leen y evitar así los errores de exactitud. Una correcta discriminación visual, táctil y auditivofonética contribuirán a lograr una buena comprensión lectora (Vallés Arándiga, 2005, párr. 19).

Una vez que el proceso anterior se ha llevado a cabo, entra en juego la variable de la información semántica y sintáctica que los individuos guardan en la memoria. Para

la lingüística, cada palabra tiene una variedad de significados posibles en función de cómo se relaciona junto con otras palabras. Todo esto trabaja la memoria en una triple dimensión: “a) Pragmático y funcional: Frecuencia de uso de las palabras, b) Semántico: Significado, c) Morfológico: Estructura silábica” (Vallés Arándiga, 2005, párr. 47). A continuación, para llevar a cabo el análisis sintáctico, por medio de la secuenciación de las palabras se obtiene la información contenida en los enunciados o frases

Por último, la interpretación semántica es el proceso que aborda la comprensión lectora. ¿Cómo se lleva esto a cabo? Según el autor que se está comentando,

En el proceso de interpretación semántica se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto. Este proceso inferencial se da en el mismo momento de la lectura y también al término de la misma. Mientras se va leyendo se producen evocaciones, verbalizan encubiertamente pensamientos, se realizan regresiones, se accede al almacén de significados (Vallés Arándiga, 2005, párr. 57).

Todo este proceso que se genera a partir de un gran archivo de información cultural es el que permite que los textos sean comprendidos de forma compleja.

Aquí se puede percibir la magnitud de la comprensión lectora y trasladarlo al contexto de una lengua extranjera. En relación con el inglés, el concepto de comprensión lectora ha experimentado una evolución con el paso del tiempo, y hoy podemos señalar tres enfoques fundamentales para abordar esta problemática. El primero es el enfoque sintético, que se denomina *Bottom up*, y que nos recomienda comenzar con la comprensión de las palabras. El segundo es el modelo analítico, también llamado *Top down*, y aquí se debe poner el acento en las cuestiones generales del texto. Y, finalmente, el modelo interactivo, que es una interrelación de los dos modelos anteriores, y el más usado hoy en día (Jiménez Pérez, 2014).

En el informe del año 2009 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que es la encargada de elaborar el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), se define la competencia lectora como “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,

como se citó en Jiménez Pérez, 2014, p. 69). Es decir, el informe PISA lo que pone de manifiesto es “la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto” (OCDE, 2009, como se citó en Jiménez Pérez, 2014, p. 69).

Existe un determinado tipo de estrategia para ayudar al alumnado a enfrentarse a los textos. Desde hace mucho tiempo, la pedagogía utiliza el lenguaje integral, que trata de aunar el habla, la lectura, la escritura y la escucha, y se ha demostrado como una de las posibilidades más productivas para confrontar los problemas de la lectura. En un estudio llevado a cabo en 1995, cuyos autores fueron Dahl y Freppon, las opiniones estaban claramente a favor de la utilización del lenguaje integral. Estos autores dijeron “que los alumnos en clase de lenguaje integrado entendían mucho mejor que los de clases de enseñanza de habilidades, que la lectura consiste más en sacarle significado al texto que en el mero hecho de leer palabras” (Pressley, 1998, p. 42). Esta experiencia corrobora la preocupación que muchos profesores manifiestan cotidianamente en el aula al expresar que el alumnado no comprende lo que lee, aunque técnicamente la lectura la hagan de manera correcta.

Para abordar este asunto, se proponen las siguientes fases: *pre-reading*, para activar los conocimientos previos del alumnado e introducirles en el tema que van a tratar; *while reading*, para llevar a cabo actividades que propician que el estudiantado se centre en aspectos del texto para entenderlo mejor; y *post Reading*, donde los lectores realizan otro tipo de actividades, demostrando el grado de comprensión del texto y aplicando los conocimientos extraídos del mismo. También se deben utilizar las siguientes técnicas a la hora de elaborar las actividades: *prewiwing*, previas a la lectura para tener una idea del contenido del texto; *predicting*, actividades de predicción; *skimming*, en las cuales el alumnado leerá el texto de manera rápida para comprender las ideas principales; *scanning*, para buscar información específica; *guessing from context*, apoyándose en el contexto; y *paraphrasing*, las cuales ayudarán al estudiantado a interpretar con sus propias palabras lo que han leído (Barnett, 1989, como se citó en Rosas Lobo, 2012).

Como dice el autor Jesús Alonso Tapia (2005) en su artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, el hecho mecánico de la lectura misma es una práctica que pone en correlación distintos procesos del conocimiento, a la vez que obliga a poner en marcha la imaginación para alcanzar a comprender lo que el texto

trata de informar. Por eso es tan importante la motivación como elemento que ayude a concentrar la atención en la lectura, para poder comprender el discurso que estamos leyendo. Si el alumnado no está lo suficientemente motivado, no hará una buena lectura del texto, y le resultará engorroso y aburrido enfrentar ese desafío. Por lo tanto, la motivación es un elemento central. Así que tenemos que atender a las condiciones materiales en la que el estudiantado debe aprender a comprender las lecturas, porque

las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacemos en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita y dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces (Alonso Tapia, 2005, p. 65).

Según Deci y Ryan, “la motivación intrínseca emerge de manera espontánea de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y los empeños innatos por crecer” (Orbegoso, 2016, p. 78). Es decir, la motivación intrínseca surge cuando el individuo se enfrenta a desafíos de distinta índole que debe superar. Así que, está arraigada en los procesos de la psicología humana. La necesidad psicológica de confrontar una problemática genera una motivación que sirve como motor para confrontar los desafíos que la cultura plantea. Es lo que Ryan y Deci denominaron “la teoría de la autodeterminación” (Orbegoso, 2016, p. 80). Después de estos autores norteamericanos, otros muchos consideraron que la autodeterminación es el componente fundamental para la motivación intrínseca (Orbegoso, 2016).

Comportamiento	No autodeterminado	Auto-determinado
Motivación	Escasa	Intrínseca
Estilo regulador	Poca regulación	Regulación intrínseca
Lugar de causalidad	Impersonal	Interno
Proceso regulador relevante	No intencional, no valoración, incompetencia, falta de control	Interés, placer, satisfacción inherente

**Tabla 2.** Continuo de auto-determinación y tipos de Motivación. Fuente: interpretación de Reeve (2010, p. 152)



Fue Noam Chomsky, en 1965, el lingüista que definió el concepto de competencia lingüística. Según este autor, es el “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Padilla Góngora, 2008, p. 179).

Desde esta perspectiva, la competencia lingüística es considerada como la mayor de las competencias, dado que “ejerce como vehículo en la adquisición de las demás competencias, pues sin ella no existe comunicación ni conocimientos” (Sag Legrán, 2010, p. 2). Los objetivos que definen esta competencia van desde los conocimientos hasta la producción de textos escritos, pasando, claramente, por el proceso de comprensión lectora. Con esta competencia lingüística se pueden crear interrelaciones para los conocimientos de otras lenguas. En palabras del autor citado, se pueden “crear estrategias que permitan el trasvase de conocimientos de unas lenguas a otras y la capacidad para comprender a los demás y para convivir” (Sag Legrán, 2010, pp. 2-3).

### **4.3. Marco legislativo**

En este apartado se va a analizar el marco legislativo que define el proceso educativo en el Estado español.

En primer lugar, se abordarán los aspectos más relevantes con el espíritu de este trabajo desde la perspectiva de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuyos currículos educativos siguen vigentes en la actualidad. Seguidamente, se comentará, de igual manera, la ley vigente, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

La LOMCE fue aprobada en diciembre de 2013. En el preámbulo de dicha ley, el texto comienza anunciando que el alumno es el centro y la razón de ser de la educación. El objetivo de la ley menciona el hecho de que la educación debe ir encaminada “a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (LOMCE, 2013, p. 3). De la preocupación manifestada en el preámbulo se extrae la necesidad de atender a la diversidad de los individuos en el aula para favorecer el desarrollo del talento individual que sirva como un elemento clave en la movilidad social, capaz de superar los condicionantes derivados de la clase social del alumnado y de los condicionamientos culturales de su entorno de convivencia. Por eso, en su preámbulo, esta ley define como una de sus prioridades la necesidad de potenciar las

capacidades de cada uno (LOMCE, 2013). La ley también se ocupa de los estudiantes que se encuentran con problemas para tener un rendimiento óptimo dentro del sistema.

Para la LOMCE, la educación no solamente depende del sistema educativo, sino que es responsabilidad de toda la sociedad tener voz en la formación de los jóvenes. Así, también hace un llamamiento a la participación de las distintas asociaciones de la sociedad civil en la tarea educacional. Uno de los problemas principales con los que se enfrentan los modelos educativos a nivel global, y en concreto en el Estado español, es la tendencia a la fractura del conocimiento y de las habilidades, motivado por el distinto acceso a las nuevas tecnologías y a las fuentes fiables de conocimiento. Esta situación genera fractura social, e imposibilita o dificulta que la educación sirva como ascensor social. Por eso es tan importante que la norma que rige el proceso educativo atienda también a las necesidades materiales y económicas de la escuela en general, y de la escuela pública en particular (LOMCE, 2013).

A pesar de que en España la escolarización es prácticamente completa, los desafíos que la sociedad global plantea hacen que ya no sea suficiente solo el criterio de alfabetización, que en cualquier caso habría que redefinir sobre nuevos parámetros para afrontar los desafíos del siglo XXI. Según la estrategia de la Unión Europea, los desafíos para el 2020 implicaban la necesidad de un crecimiento “inteligente, sostenible e integrador” que tenía que ser construido desde el “empleo, innovación, educación, integración social” así como atendiendo a los problemas del clima y la energía.

Esta reforma educativa tiene como objetivos declarados ponerle freno al abandono temprano en la educación, y tratar de que España se iguale con los países más avanzados en este terreno. Derivado de ello se alcanzará, o al menos el legislador lo manifiesta, mejorar la empleabilidad y estimular la capacidad emprendedora de los estudiantes (LOMCE, 2013).

El preámbulo XII de la ley dice que hay una preocupación muy firme para la enseñanza del plurilingüismo, con el objetivo de que el estudiantado pueda desenvolverse con fluidez en una primera lengua extranjera. El dominio de esta lengua extranjera debe alcanzar un nivel óptimo de “comprensión oral y lectora”, con su correspondiente expresión oral y escrita, para así lograr una mayor posibilidad de empleabilidad y de ascenso social. Claro que, para que la ley pueda cumplir este objetivo, es necesario, a todas luces, que el estudiantado alcance una óptima comprensión lectora en su lengua nativa, y este es un desafío que no se ha resuelto convenientemente del todo.

Entrando de lleno en el desarrollo de la ley, vemos en el artículo 24 de la LOMCE la cuestión de la comprensión lectora. El artículo dice:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias (LOMCE, 2013, p. 18).

Por su parte, la LOMLOE, recogiendo la idea de la ley anterior, hace hincapié en la necesidad de un plan lector en el aula, para, de esta manera, fomentar el hábito y el gusto por la práctica lectora. Lo que redundará en una mejora de la comprensión lectora, de la capacidad de expresión, de la gestión de la información, así como la estimulación de un pensamiento crítico y la adquisición de nuevos conocimientos. Las bibliotecas de los centros deben convertirse en un lugar de uso frecuente y complementario necesario en la formación del estudiantado.

Para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el aprendizaje debe ser competencial, fomentando la autonomía y la reflexión en todas las materias. Y, en este ámbito, es muy importante resaltar que la ley remarca el desarrollo de “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita” (LOMLOE, p. 26), entre otros aspectos de interés para la etapa. Además de ello, de manera transversal, se atenderá a la problemática de la educación para la salud, la afectiva sexual, la igualdad entre géneros, la formación sobre valores estéticos y la cooperación desde la igualdad.

Para terminar este epígrafe, cabe mencionar lo siguiente. En primer lugar, que, si bien la comprensión lectora no tuvo una atención preferencial en las distintas leyes educativas españolas, es necesario reconocer que, desde la LOE de 2006, por primera vez se menciona la necesidad del fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas en los centros escolares. En segundo lugar, se menciona, citando a la autora Corpas Arellano (2014), que

debemos considerar que la lectoescritura es una actividad compleja de identificar, analizar e intervenir en los procesos relacionados con su enseñanza y aprendizaje. Es una tarea evolutivo-educativa que abarca no sólo las etapas tempranas de la educación, sino que comprende etapas más tardías. Su importancia se basa en el papel fundamental que desempeña para la construcción

cultural, en el desarrollo de la sociedad y del individuo, puesto que la lectura es el vehículo esencial para el aprendizaje (p. 3).

Por lo que respecta a la normativa que regula los criterios de evaluación en los distintos grupos de la ESO, resulta interesante resaltar los elementos diferenciadores que vienen recogidos para cada uno de los cursos. En el criterio 6 de la normativa LOMCE se observa una petición progresivamente compleja de análisis de los resultados.

**Criterio de evaluación**

**6. Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes de textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, bien estructurados y que traten sobre asuntos cotidianos, generales, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.**

*Tabla 3. Criterio 6 para 3.º ESO. Fuente: DECRETO 83/2016 (2016, p. 18287)*

En el primer ciclo de secundaria, para 1.º ESO se pide “identificar los puntos principales” y “participar con progresiva autonomía en situaciones habituales”. En 2.º ESO se pide lo mismo que en el curso anterior, con la diferencia de “los puntos más relevantes y detalles importantes”. Y, en 3.º ESO se pide “participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes” (DECRETO 83, 2016, pp. 18253-18287).

En este criterio hay que entender al alumnado como agente social, es decir, deben “conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (CVC, s. f., párr. 4).

En el criterio 7, la normativa establece lo siguiente:

**Criterio de evaluación**

**7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.**

*Tabla 4. Criterio 7 para 3.º ESO. Fuente: DECRETO 83/2016 (2016, p. 18289)*

Para 1.º ESO se pide comprender “los puntos principales”. En 2.º ESO se suma a lo anterior “los detalles relevantes”. Y, en 3.º ESO se pide comprender “los puntos e ideas principales o detalles más relevantes” (DECRETO 83, 2016, pp. 18255-18289).

En el criterio 7, el alumno debe ser entendido como aprendiente autónomo: “ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida” (CVC, s. f., párr. 6).

## **5. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN**

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló con el alumnado de 3.º ESO del centro público IES Santa Úrsula, durante el curso académico 2021/22. En primer lugar, el trabajo se pudo llevar a cabo tras una toma de contacto con el alumnado. Durante los días que se desarrolló la intervención, se trabajó la comprensión lectora a través de la lectura de escritos que vienen dados en el libro de texto seleccionado para dicho curso. Se trabajó igualmente asuntos relacionados con la adquisición del nuevo vocabulario de la unidad y la correcta utilización de la gramática.

La idea original de esta investigación consistía en elaborar un cuestionario que el alumnado pudiera contestar, y usar los resultados de éste para realizar la situación de aprendizaje que realizaría durante las prácticas. Tras la finalización de la intervención, se enviaría el mismo cuestionario al grupo con la finalidad de analizar si se produjo algún cambio tras la elaboración de la situación de aprendizaje. Pero, debido a ajustes en el cronograma, no se dio la oportunidad de realizar la situación de aprendizaje diseñada con el foco en la comprensión lectora. Como alternativa se elaboró el cuestionario online y se distribuyó en diferentes grupos, entre ellos 3.º ESO. De esta manera, la investigación se centrará en analizar los datos obtenidos para, posteriormente, plantear una propuesta didáctica que se pueda implementar en el aula.

La encuesta se estructuró sobre tres bloques de preguntas, por lo que el análisis de los datos se subdividió en tres subepígrafes. Además, se vio la necesidad de añadir un cuarto subepígrafe en el que se pudiesen analizar los datos en función del género. Esto pareció relevante incorporarlo al comenzar a trabajar las respuestas del cuestionario, dado que se percibía claramente una diferencia en las contestaciones dependiendo de si eran chicos o chicas quienes respondían

### **5.1. Características del grupo**

Santa Úrsula cuenta con aproximadamente 14.000 habitantes. Es un municipio rural con marcadas diferencias de renta en el que se detectan importantes diferencias socioculturales.

El grupo seleccionado para esta investigación fue 3.º ESO, como bien se menciona en la introducción de este capítulo. Dicho grupo está formado por veintidós estudiantes, de los cuales doce son chicas y diez chicos. El grupo base está comprendido en alumnos/as de entre 14 y 15 años de edad, junto con dos alumnos de 16 años, los cuales son repetidores. Todo este grupo asiste de manera permanente a las clases,

trabajando en las líneas que se les marca, y solamente un alumno no hizo acto de presencia durante la investigación.

El grupo era muy heterogéneo y estaba compuesto por distintos sectores sociales, atendiendo a la propia diversidad del municipio que se ha comentado con anterioridad. Quizá, debido a ello, se pudieron observar distintas aproximaciones al ejercicio de la lectura, como se verá durante el análisis del cuestionario, sin que esto pueda ser entendido como un comentario que predetermina una relación mecánica entre hábitos de lectura y condiciones socioculturales, aunque sí puede ser entendido como una pauta general. En algunos casos excepcionales, la condición social del alumnado era más problemática. En concreto, algún alumno que vivía en un centro de menores, ante la imposibilidad de su familia de hacerse cargo del mismo. A pesar de que en algunas asignaturas su rendimiento era bueno, en el caso concreto de la asignatura de inglés, su nulo interés iba acompañado de comportamientos disruptivos dentro del aula, favoreciendo el despiste del alumnado más próximo a su mesa. También se pudo constatar la existencia de alumnado que necesitaba un refuerzo para su integración con el resto de los compañeros y compañeras, aunque en el desarrollo de sus tareas académicas cumplía con éxito las exigencias del profesorado. En general, la valoración que se hace del grupo analizado es buena, debido a que tenían un nivel de implicación aceptable/alto, y el grupo en su conjunto mantenía un interés manifiesto sobre el contenido de la materia.

## **5.2. Instrumentos para la obtención de datos**

Los instrumentos para la obtención de los datos se han obtenido con la realización de las preguntas de un cuestionario de elaboración propia, y con el análisis de las mismas.

La elaboración de las preguntas se llevó a cabo entre el dieciséis y el dieciocho de abril. En esta última fecha fueron enviadas al tutor, quien, respondiendo con algunas correcciones, que lógicamente incorporé, se pudo concluir la elaboración de esta herramienta. La segunda parte, es decir, la obtención de datos, se produjo a mediados de mayo, cuando el alumnado de 3.º ESO recibió el cuestionario para su cumplimentación.

Ahora se procederá a desarrollar y explicar el proceso en los dos siguientes epígrafes.

### 5.2.1 Preguntas del cuestionario

El cuestionario está formado por veintidós preguntas, divididas en tres apartados, siendo el primero de carácter general en el que se interpela a cerca del sexo, edad, y curso, para tener unas características básicas de las que partir. El segundo está orientado a preguntas relacionadas con la lectura en términos generales en su vida tanto dentro como fuera del centro, mientras que el tercer apartado se centra en preguntas sobre la lectura en lengua inglesa. Son estas que se detallan en el cuadro que se presenta a continuación:

<b>BLOQUE 1</b>
Indica tu sexo
Indica tu edad
Indica tu curso
<b>BLOQUE 2</b>
¿Cuánto te gusta la lectura? (Siendo 1 nada y 10 mucho.)
Indica a qué actividad dedicas tu tiempo libre. Señala dos opciones.
Cuando lees, lo haces: obligado/a; por placer; otra.
Indica qué tipo de género te gusta más a la hora de leer.
En casa, ¿los diferentes miembros de la familia acostumbran a leer?
Indica de manera aproximada cuántos libros leíste el año pasado.
Selecciona cuántas horas semanales dedicas a la lectura.
¿Las lecturas son elección propia o recomendaciones?
Normalmente, ¿dónde sueles leer?
<b>BLOQUE 3</b>
En relación con la lengua extranjera, ¿acostumbras a leer libros en inglés?



Si tu respuesta a la pregunta anterior fue No, ¿te gustaría adquirir el hábito de leer en inglés?
Desde tu punto de vista, ¿consideras que el profesorado fomenta la lectura en el centro educativo?
A la hora de buscar información para la elaboración de tareas y trabajos, ¿sueles leer en inglés?
Cuando ves series y/o películas, ¿lo haces en versión original leyendo los subtítulos?
¿Crees que leer en inglés es esencial para un perfecto aprendizaje del idioma?
A la hora de leer en inglés, ¿cuáles son tus principales problemas? (Puedes seleccionar más de una opción.)
¿Qué tipo de lecturas sueles realizar en la asignatura de lengua extranjera (inglés)? (Puedes seleccionar más de una opción.)
¿Consideras que la comprensión lectora es una de las destrezas que más se fomenta en el aula o, por el contrario, solo se trabaja para realizar pruebas de “Reading” y en lecturas grupales?
Si tu respuesta a la pregunta anterior fue “sólo para realizar las pruebas de “Reading” y lecturas grupales,” ¿te gustaría dedicarle más tiempo en el aula?

*Tabla 5. Preguntas del cuestionario. Fuente: creación propia (2022)*

Estas preguntas han sido elaboradas a raíz de la observación directa en el aula, previa a la intervención didáctica, y a la bibliografía consultada para dicho fin. Como se puede observar, las preguntas son sencillas, con un modelo multirrespuesta en su mayoría. También se puede encontrar alguna pregunta en la que el alumnado debe seleccionar entre los valores del uno al diez. En cualquier caso, las preguntas están planteadas para tratar de obtener la respuesta más clara posible. Aun así, y a pesar de la precisión de las preguntas y las opciones dadas como respuestas, gran parte del alumnado planteó dudas acerca de lo que se pedía como respuesta, provocando la intervención del profesorado para resolver dichas cuestiones.

Se ha diseñado la encuesta en tres bloques, como bien se ha mencionado con anterioridad, para darle un orden lógico a las respuestas que el alumnado proporciona, y también para el análisis que se va a realizar en este trabajo. En el bloque uno se habla sobre el perfil del sujeto, en el bloque dos se entra en materia y se trata de indagar en los hábitos y los gustos por la lectura en el caso de que ésta se llevase a cabo. Asimismo, se indaga sobre la cantidad de tiempo que se dedica a esta actividad fuera del horario escolar, y en la influencia que el entorno familiar puede tener en la adquisición de este hábito. En el tercer bloque se cuestiona sobre la lectura en inglés, tanto fuera del centro como dentro de este. Además, se pregunta sobre si el alumnado utiliza el inglés como lengua para visionar películas u otro tipo de contenidos *online*. También se pregunta sobre los problemas que el alumnado observa de manera recurrente a la hora de afrontar la lectura en lengua inglesa.

La realización de esta encuesta puede servir a los docentes para conocer de cerca la falta, o no, de hábitos lectores. Con trabajos de campo de esta índole, el profesorado podrá alejarse de interpretaciones preconcebidas o, por contra, demostrar que la percepción general sobre la falta de hábito lector es correcta. También es importante, como se ha recogido en esta encuesta, diferenciar la práctica entre géneros, para así poder constatar si las costumbres son similares entre ambos géneros o, por el contrario, se pueden detectar diferencias sustanciales.

Los hábitos lectores, en los tiempos actuales, se pueden ver seriamente perjudicados por la existencia de otro tipo de actividades, a priori más atractivas para los y las adolescentes, sobre todo, el consabido uso de las redes sociales, aunque no solo de estas. En palabras de Muñoz Rodríguez y Hernández Martín (2009),

Los motivos que generan la desidia de muchos adolescentes hacia la lectura son muy variados. El factor quizá más decisivo en todo ello sea la existencia de actividades de ocio que a partir de esta etapa entran en competencia con la lectura; actividades más marcadas por su carácter social y más acordes con sus deseos de autonomía, interés por el entorno, necesidad de estrechar lazos con su grupo de iguales (p. 610).

Complementando la cita anterior, se puede decir que, si el alumnado no encuentra la suficiente motivación y no observa la posibilidad de conseguir logros concretos, es más fácil que se desanime para lograr avances en el proceso de aprendizaje. Si el entorno de la clase y el familiar no son capaces de atraer la atención

entusiasta del alumnado, estos buscarán formas alternativas de relacionarse socialmente que no incorporan los hábitos lectores. No es común, en la actualidad, ver a jóvenes adolescentes reunidos alrededor de una lectura compartida con su correspondiente crítica, hablando acerca de un libro de poemas o de literatura o de música, cuestión también que alerta acerca del tremendo cambio de los hábitos culturales que ha experimentado la sociedad en los últimos decenios.

## 5.2.2 Análisis e interpretación de datos

En este apartado se procederá a realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de la encuesta, siendo esta parte el objeto principal de la investigación. Las preguntas y sus respuestas irán acompañadas de un pequeño gráfico que permitirá apreciar, de manera más clara, las explicaciones que los acompañan. Se mantendrá el orden secuencial de las preguntas tal y como aparecen en la tabla 5.

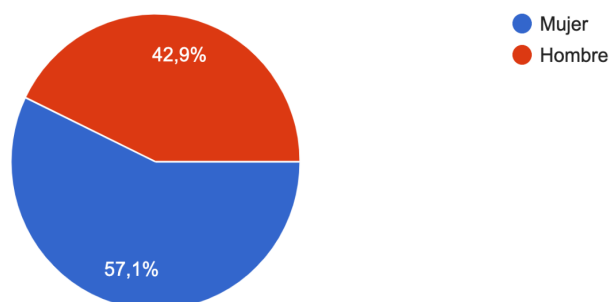
### 5.2.2.1 Primer bloque de preguntas

Como se ha reiterado en varias ocasiones, este muestreo de preguntas se realizó sobre un curso concreto. Por lo tanto, el 100% del alumnado encuestado pertenece al grupo de 3.º ESO.

En cuanto al sexo del alumnado, se constata el siguiente porcentaje: 42,9% hombres y 57,1% mujeres.

Indica tu sexo:

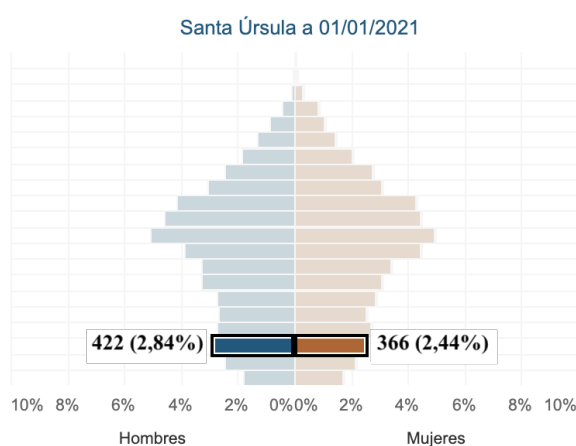
21 respuestas



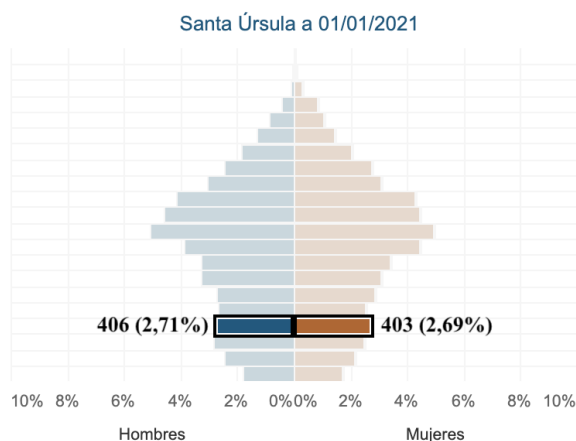
*Gráfico 2. Fuente: creación propia (2022)*

Aquí se puede indicar que existe una sobrerrepresentación de la mujer en el aula que se está analizando. Si se atiende a las variables de los grupos de edad que están en el municipio y que se recogen en el trabajo del Instituto Canario de Estadística

(ISTAC), el gráfico correspondiente al porcentaje de edad 10-14 habla de la existencia de un porcentaje mayor de los hombres frente a las mujeres. Se observan 422 (2,84%) hombres por 366 (2,44%) mujeres. En el gráfico que acoge los tramos de edad 15-19 se mantiene la mayoría de hombres sobre mujeres. Los primeros son 406 (2,71%), y las segundas son 403 (2,69%). Este rango de edad se incorpora porque, aunque la mayoría del alumnado de 3.º ESO tiene 14 años, hay una minoría de siete sobre veintiuno con 15 años de edad.



**Gráfico 3.** Pirámide de población (rango de edad 10-14). Fuente: ISTAC (2021)



**Gráfico 4.** Pirámide de población (rango de edad 15-19). Fuente: ISTAC (2021)

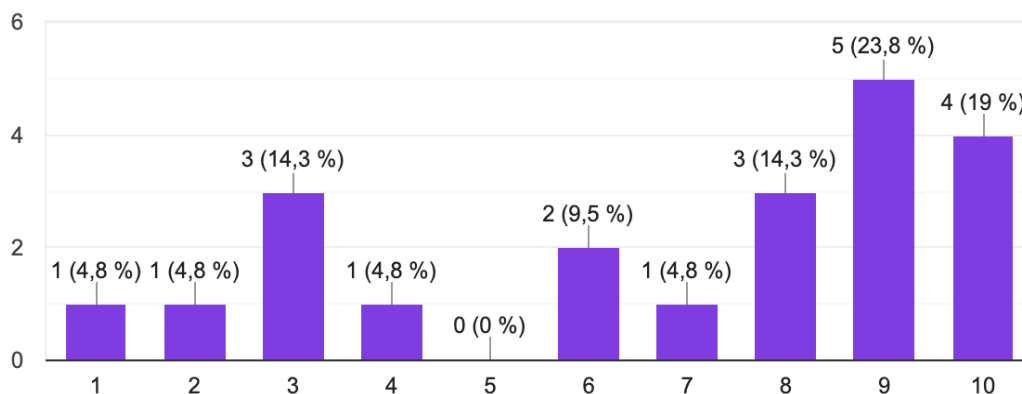
### 5.2.2.2 Segundo bloque de preguntas

En este bloque se plantean preguntas relacionadas, entre otros, con los hábitos de lectura o el tiempo que se le dedica a la misma. La primera pregunta que se recoge

aquí es: ¿cuánto te gusta la lectura?, y se le pide al alumnado que la valore, siendo 1 nada y 10 mucho. El gráfico elaborado a raíz de las respuestas es el siguiente:

¿Cuánto te gusta la lectura? (Siendo 1 nada y 10 mucho)

21 respuestas



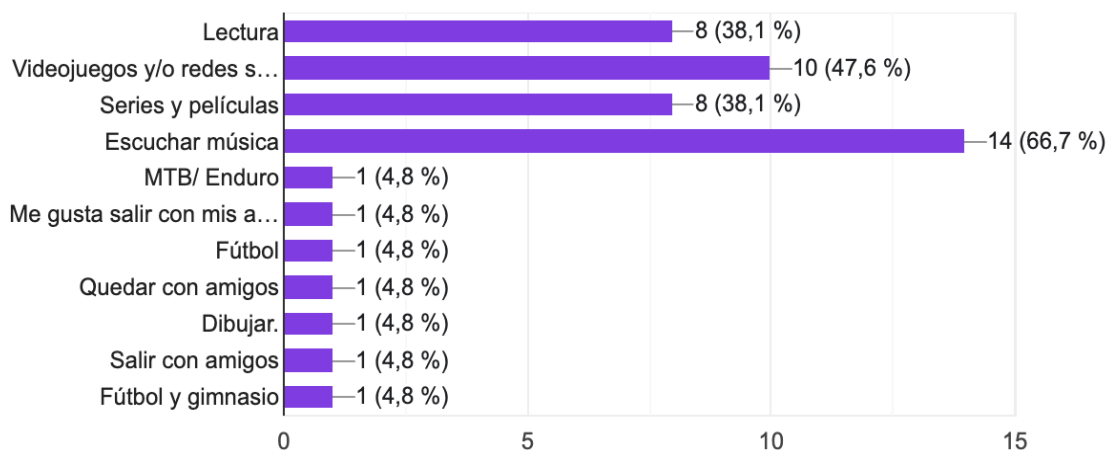
**Gráfico 5.** Fuente: creación propia (2022)

En el gráfico se refleja a seis personas (28,7%) que seleccionaron los valores entre uno y cuatro, es decir, que no les gusta la lectura, o les gusta muy poco. Obviamente, es un porcentaje bastante alto de alumnos/as en una clase que eligen estas opciones sin rodeos. En el tramo siguiente, que comprende el 71,3% restante del grupo, hay tres personas (14,3%) que mantienen una relación ambigua con la lectura, es decir, les gusta, pero tampoco demasiado. Este porcentaje de estudiantes debe ser estimulado convenientemente para que, situados en ese territorio ambiguo, puedan ir avanzando hacia una conducta más proactiva a la lectura. El resto del alumnado, que representa un 57,1%, puede ser considerado como una franja del estudiantado que tiene consolidado el hábito y el gusto por la lectura, a los cuales debemos suponerles una mayor habilidad de comprensión lectora. Una perspectiva optimista de este punto lleva a considerar, partiendo de ese 57,1% consolidado para la causa, que queda un 42,9% de alumnado al que hay que atraer hacia el hábito lector.

La siguiente pregunta que se analiza en la encuesta trata sobre las actividades alternativas durante el tiempo libre del alumnado. Las respuestas se pueden observar en el siguiente gráfico:

Indica a qué actividad dedicas tu tiempo libre. Señala dos opciones:

21 respuestas



**Gráfico 6.** Fuente: creación propia (2022)

Para comentar este gráfico, el alumnado fue interpelado para seleccionar dos opciones, como bien indica el enunciado, pero un alto porcentaje no atendió a las indicaciones propuestas, de tal manera que seis alumnos señalaron tres opciones, cuatro señalaron una y dos señalaron cuatro opciones, lo que quiere decir que el 57,1% no comprendió correctamente el enunciado de la pregunta, sin que se pueda señalar aquí las causas concretas.

Un 38,1% indica que dedica su tiempo libre a la lectura. Este dato es, claramente, preocupante, si se tiene en cuenta el barómetro de los hábitos de lectura que elabora la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), el cual informa que, entre los jóvenes de 14 a 24 años, es un 75% el que dice tener hábitos frecuentes de lectura, destacando dentro de este grupo a las mujeres (Maqueda, 2022).

En el resto de los ítems seleccionados se muestra una variedad amplia de hábitos diversos en los que se emplea el tiempo libre que, como bien queda reflejado, coincide con el grueso general de la población o, al menos, con las prácticas culturales más masivas en nuestra sociedad.

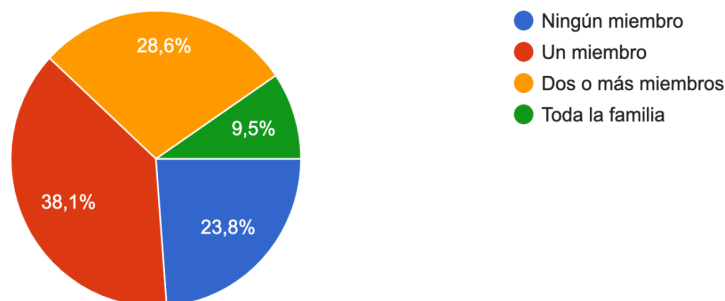
En la siguiente pregunta, que lleva el enunciado “cuando lees, ¿lo haces por obligación o por placer?”, dieciséis estudiantes (76,3%) respondieron que lo hacían por placer. Lo cual se puede entender como un dato positivo, puesto que no implica obligatoriedad ni condicionamiento externo. Cinco personas (23,8%) reconocieron que leían de manera obligada.

Al inquirir sobre las preferencias lectoras del alumnado, las respuestas abarcaron una amplia representación de la cultura escrita. La mayoría señaló la novela como el artefacto cultural de más uso, seguida del cómic. En cuanto al contenido de su preferencia, se optó por la aventura, el romance, la fantasía y la ciencia ficción.

En la octava pregunta, que lleva a analizar el ambiente cultural en el que el alumnado se desenvuelve fuera del centro, es interesante remarcar el alto porcentaje de respuestas que señalan que ningún miembro o solo uno de su entorno tienen adquirido el hábito lector. Estos dos grupos representan un 61,9% del total, es decir, trece personas viven en entornos no amables para la adquisición del hábito lector. Por el contrario, una minoría del 9,5% cuenta con un entorno familiar en el que todos sus miembros acostumbran a leer. También hay un porcentaje nada despreciable del 28,6% en el que al menos dos miembros del núcleo familiar acostumbran a leer. No obstante, este dato hay que tomarlo con distancia, debido a que falta la información del número total de personas que componen dicho núcleo familiar. Todo esto se puede observar en el gráfico que se muestra a continuación.

En casa, ¿los diferentes miembros de la familia acostumbran a leer?

21 respuestas



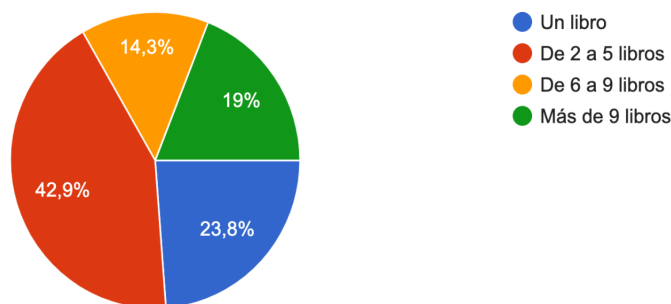
**Gráfico 7.** Fuente: creación propia (2022)

Sobre la cantidad de libros que el alumnado lee a lo largo de un año, la cifra del 42,9%, que hace referencia a haberse leído entre dos a cinco libros, es la más alta de todas, seguida de la lectura de un solo libro, que representa el 23,8%. A título comparativo, hay que mencionar que la población lectora española tiene como número de libros leídos medio al año un total de trece, por lo que se puede observar que el sector más lector en este estudio está por debajo de la mitad de la media del lector español (Rivera Muñiz, s. f.). El cuarto valor, que es el más bajo de todos, representando al 14,3%, pertenece al alumnado que lee entre seis y nueve libros

anualmente. Y le sigue, en proporción, el que lee más de nueve libros al año. Estas proporciones que suman un total de 33,3%, vendría a significar el porcentaje real de alumnado en el que está afianzada la práctica de la lectura. Muy alejado del 75% que señala el estudio citado anteriormente sobre los hábitos lectores en España.

Indica de manera aproximada cuántos libros leíste el año pasado:

21 respuestas



**Gráfico 8.** Fuente: creación propia (2022)

La pregunta referida a la cantidad de horas que el alumnado emplea semanalmente para la lectura, las respuestas dan información acerca de un hábito muy poco adquirido en su vida cotidiana. Si se suman las cifras que representan cuatro horas de lectura, o menos, se puede observar que alcanzan un 81%. Como se puede apreciar, es un porcentaje muy alto que aporta información sobre el bajo nivel de uso de tiempo libre para la práctica de la lectura. Solamente el 19% del estudiantado reconoce mantener un hábito lector relativamente significativo, dado que superan las cinco horas de lectura a la semana.

Cabe destacar que, entre el estudiantado, son seis (28,6%) las personas que no dedican ninguna hora semanal a la lectura, lo cual no deja de llamar la atención, ya que, a través del Plan Lector, se dedican veinte minutos diarios a la lectura. Esta respuesta abre una duda porque da opción a una doble interpretación. La primera, que no se haya entendido bien la pregunta de la encuesta, porque en ella se hace referencia al tiempo dedicado a la lectura por semana, incluido el tiempo escolar, con lo cual, la respuesta cero horas no es posible. Y, la segunda, informa sobre la posibilidad de que no se cumplan los tiempos dedicados a la lectura dentro del instituto, es decir, mediante el Plan Lector, o bien por parte del centro, o bien por parte del alumnado.

Aun a pesar de la baja práctica lectora que se detecta en el alumnado, en la siguiente pregunta del cuestionario acerca de si las lecturas son por iniciativa propia o

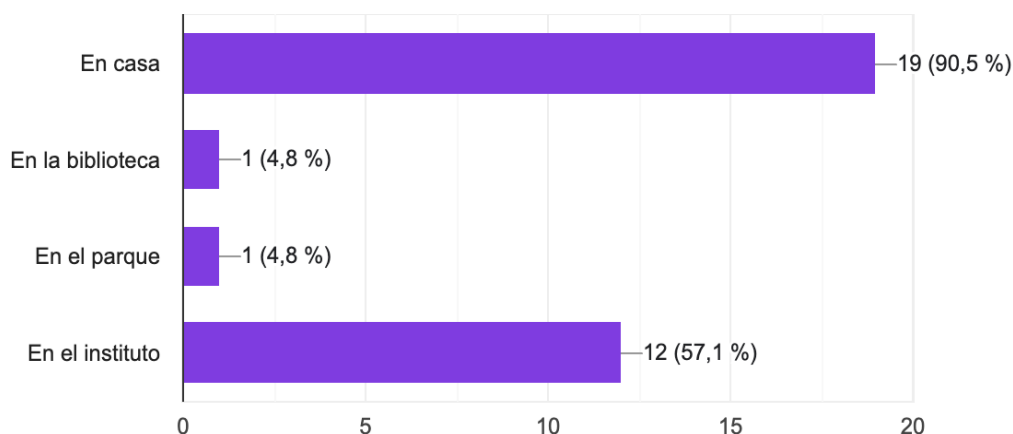


son recomendaciones de terceras personas, llama la atención el alto porcentaje de respuestas que hablan acerca de la elección propia, con un 76,2%. Y con solamente un 23,8% de estudiantes que reconocen seguir recomendaciones de terceras personas. Quizá con un mayor nivel de asesoramiento por parte del profesorado o personas culturalmente formadas en este ámbito, aconsejando acerca del tipo de lecturas propias para esa franja de edad, los datos acerca de la práctica lectora podrían elevarse sensiblemente.

Los lugares en los que la práctica lectora se realiza habitualmente son, en primer lugar, la casa, en un 90% de los casos, seguido del instituto con un 57,1%. Y, llama poderosamente la atención, que solamente una (4,8%) persona haya reconocido leer en la biblioteca. Este dato puede servir para entender que existe una falta de costumbre en el uso de las bibliotecas públicas y/o escolares. Esto genera la siguiente cuestión: esta falta de hábito de asistencia a la biblioteca puede ser debida a una insuficiente estimulación al respecto, o bien a desinterés por los libros que en este tipo de bibliotecas se atesoran. Conociendo un poco el perfil del personal del cual se está hablando, es más lógico pensar que el problema se debe a la falta de hábito en el uso de las bibliotecas.

Normalmente, ¿dónde sueles leer?

21 respuestas



**Gráfico 9.** Fuente: creación propia (2022)

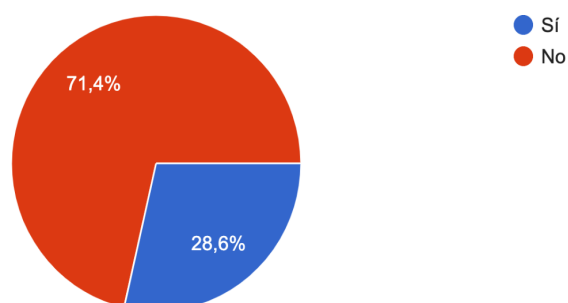
### 5.2.2.3 Tercer bloque de preguntas

Este bloque está relacionado con la lectura en la lengua extranjera, es decir, en este caso, el inglés. Para este bloque hay diez preguntas, con las cuales se concluyen las veintidós preguntas totales de la investigación.

La primera pregunta que se realizó, con relación a la lectura en lengua extranjera (inglés), es si acostumbran a leer libros en dicho idioma. Una abrumadora mayoría de quince (71,4%) estudiantes, contestó que no leen en inglés, dato que no debe sorprender al ver que existe un nivel bajo de hábito lector en lengua española. El hecho de que seis personas, un 28,6% del estudiantado, conteste que lee libros en inglés es un dato que, aun pareciendo bajo, es significativo en relación con épocas pasadas, en las que prácticamente nadie se veía con capacidad de afrontar lecturas en inglés en su tiempo de ocio.

En relación con la lengua extranjera, ¿acostumbras a leer libros en inglés?

21 respuestas

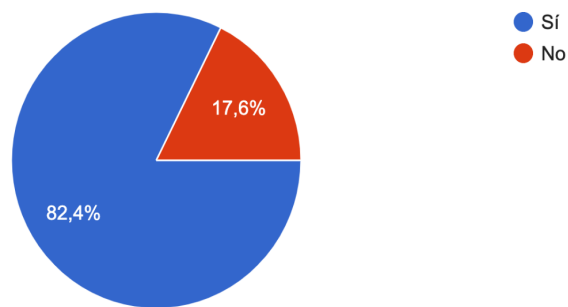


**Gráfico 10.** Fuente: creación propia (2022)

Llama la atención el hecho de que, a pesar de que se reconoce que no hay práctica de la lectura en inglés, se manifiesta el deseo de adquirirla. Seguramente motivado por la conciencia de la importancia del inglés como lengua de uso universal. Lo que sorprende en esta contestación es el relativamente alto porcentaje de respuestas que no desean adquirir el hábito de leer en inglés, lo cual quiere decir que, probablemente, tampoco les interesa aprender esta lengua, sino que se sienten cómodos en el monolingüismo, quizá sin plantearse que ese hecho les cierre mejores perspectivas de futuro en el ámbito del mercado de trabajo.

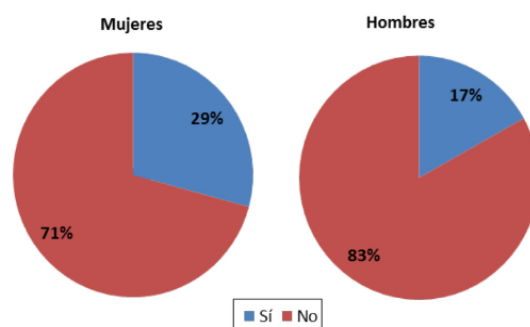
Si tu respuesta a la pregunta anterior fue No, ¿te gustaría adquirir el hábito de leer en inglés?

17 respuestas



*Gráfico 11. Fuente: creación propia (2022)*

En el estudio titulado “Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura” (2018), comunidad autónoma que tiene niveles de bajo rendimiento similares a los canarios, se ve cómo se señala que el 25% del estudiantado en todos los ciclos, incluyendo los universitarios, leen en otras lenguas. De los cuales, el 93% en inglés, 5% en portugués y 4% en francés. El uso del portugués se explica por la cercanía fronteriza entre Extremadura y Portugal. También, en este estudio se recoge la confirmación de que las alumnas leen más que los alumnos. Cuestión que se verá en el epígrafe siguiente. En cualquier caso, se puede observar en el gráfico 10 del artículo citado, cómo se mantiene un porcentaje amplísimo de estudiantes que sólo leen en castellano. Aunque, en este caso, el dato se refiera al mundo universitario (Pérez-Parejo et al., 2018).



*Gráfico 12. Lectura en un idioma distinto al español por sexo en la Universidad. Fuente: Pérez-Parejo, R., et al., (2018, p. 76)*

También se puede ver en este artículo que el porcentaje de alumnado que utiliza una segunda lengua en la lectura sube al 31%, estableciendo un comportamiento desigual en función de los niveles educativos. “La ESO es el periodo más activo.

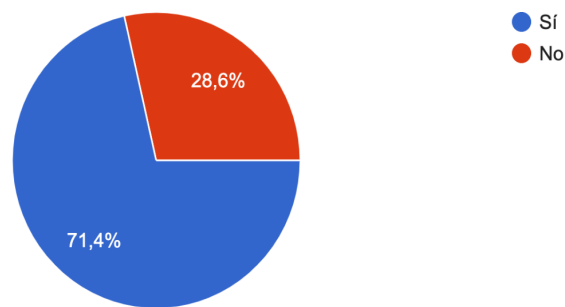
Decrece en las edades relacionadas con los bachilleratos y repunta un poco en la universidad” (Pérez-Parejo et al., 2018, p. 78). No obstante, como queda constatado en este artículo citado, se observan diferencias importantes dependiendo de múltiples factores, tanto de género como del centro escolar específico, si es público o privado, y también las distintas zonas territoriales del estudio. Así y todo, el artículo comienza advirtiéndolo siguiente:

Las autoridades educativas hacen grandes esfuerzos económicos, ofertan cursos, facilitan intercambios y diseñan programas para promover la competencia lectora en lenguas extranjeras. Sin embargo, esas iniciativas a menudo no resultan eficaces porque tras realizar la inversión no se implementan medidas para conocer los resultados (Pérez-Parejo et al., 2018, p. 68).

Esto último plantea que se está ante un problema de difícil solución.

Por su parte, el alumnado hace un reconocimiento explícito de que el profesorado cumple con la función de fomentar el hábito lector en el centro educativo. Así queda manifestado en el gráfico que se muestra a continuación. No obstante, llama la atención que casi el 30% del alumnado responda negativamente a la pregunta que se le plantea. Es, desde luego, un porcentaje a tener en consideración, ya que, de un total de veintiún estudiantes, seis de ellos manifiesten que no perciben interés en el profesorado por fomentarles la práctica lectora. Estos datos contemplados en el marco de una sola aula pueden resultar ser poco llamativos, pero, amplificando la visión, manteniendo esta perspectiva, el asunto sería una problemática muy sensible que debería ser abordada por los organismos directivos de los centros e, incluso, de la Consejería de Educación del Gobierno Autonómico. Para bien o para mal, estos datos que reflejan la realidad sólo hablan de un porcentaje muy pequeño de estudiantes en un centro educativo concreto y en un curso específico. Así que no hay que dejarse llevar por el alarmismo.

Desde tu punto de vista, ¿consideras que el profesorado fomenta la lectura en el centro educativo?  
21 respuestas



*Gráfico 13. Fuente: creación propia (2022)*

El uso de la lengua inglesa para trabajos concretos para las tareas que se marcan en el aula experimenta mejores resultados que los referidos a la lectura para el ocio. Aquí se puede comprobar como existe un 57,1% de alumnado que, de vez en cuando, hace consultas en lengua inglesa. Y un casi 24% que sí afirma hacerlo con asiduidad. Esto habla del sentido pragmático que el alumnado hace del uso del inglés, dado que el volumen de información que existe en internet en todos los campos del saber es un atractivo potente para que se hagan búsquedas en ese idioma, además de que les abre nuevos horizontes. Así queda reflejado, también, en el artículo de Montero García et al. (2020) “El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado”, cuando dice:

[que] ayuda a la formación de un estudiante en desenvolverse en otros ámbitos educativos, por ejemplo, uno de estos es a través de la movilidad estudiantil a un país extranjero, que le permite interactuar con otros estudiantes de diferentes idiomas y si uno de estos es el inglés, refuerzan y desarrollan más la facilidad de hablarlo e insertarse en un mundo globalizado (p. 57).

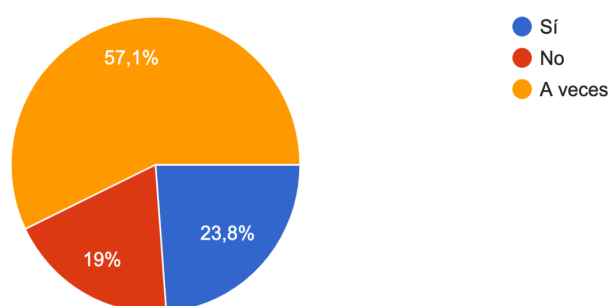
Tal y como se planteaba en el capítulo anterior, el hecho de que el inglés sea la lengua que domina la globalización está indudablemente relacionado con esto y con la necesidad de su aprendizaje para una mejor inserción en el mundo adulto. Así lo manifiestan los autores del artículo citado cuando apuntan que:

El idioma inglés tiene impacto a nivel internacional, es una necesidad ahora aprender este idioma, las empresas solicitan personal en la preparación de una lengua extranjera. Las relaciones de comercio a nivel global lo hacen hablando

inglés, así lo ha categorizado la globalización, diversificándose en diferentes áreas de la sociedad y por los avances científicos. En el mismo tenor, dentro de la cultura de cada país están cada día más inmersos en el inglés; muchos países lo han adoptado como segunda lengua o lengua extranjera, aportando a la mejora de una nación o por preparación personal (Montero García et al., 2020, p. 61).

A la hora de buscar información para la elaboración de tareas y trabajos, ¿sueles leer en inglés?

21 respuestas

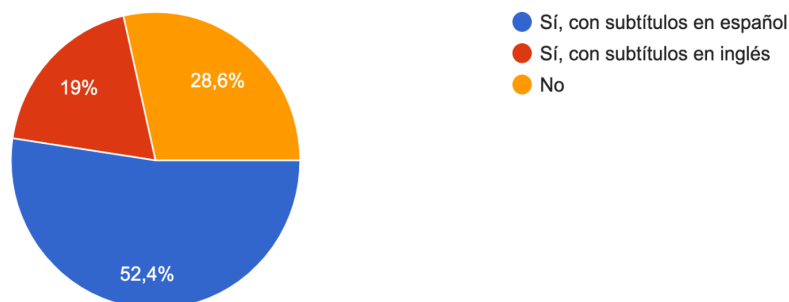


**Gráfico 14.** Fuente: creación propia (2022)

En actividades vinculadas a la visualización de películas o series, una clara mayoría dice mirarlas en versión original con subtítulos en español. Este porcentaje alcanza el 52,4%. Entre quienes miran las películas o series en inglés con subtítulos en inglés, el porcentaje alcanza un nada despreciable 19%. Mientras que los que no usan el inglés en ninguno de los casos, el dato asciende hacia el 28,6%. Esta pregunta es muy importante porque probablemente refleja la actividad más favorable, y que mayor interés puede despertar para el uso del inglés. El mundo audiovisual y el mundo musical son capaces de generar interés por sí mismos para que el alumnado se sienta estimulado para el aprendizaje de la lengua inglesa en un porcentaje muy por encima de cualquier otro tipo de prácticas de aprendizaje. A esto, lógicamente, se suma el dato de que el dominio del inglés en el ámbito musical y audiovisual es abrumadoramente superior a cualquier otro tipo de lengua.

Cuando ves series y/o películas, ¿lo haces en versión original leyendo los subtítulos?

21 respuestas



*Gráfico 15. Fuente: creación propia (2022)*

La conciencia sobre la lectura en lengua inglesa es percibida por el alumnado como una herramienta clave para poder realizar un buen aprendizaje del idioma. El 95,2% del grupo contestó positivamente a lo que se le preguntaba a este respecto, mientras que un 4,8% no lo veía desde ese punto de vista.

El aprendizaje de la lectura permite que el alumnado amplíe su vocabulario y mejore las habilidades para un correcto uso de la ortografía y la gramática. Y, también, favorece una mejora de la pronunciación de los sonidos, así como una identificación del sentido de las palabras que se están usando. Desde este punto de vista, la lectura se presenta como un proceso interactivo, tal y como se define en el artículo de Durán Escribano (2001) “Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora”. En él se puede leer:

Desde el punto de vista psicolingüístico, el proceso de lectura contempla básicamente el proceso interactivo entre lengua y pensamiento, en el que son fundamentales tres factores: la habilidad conceptual, los conocimientos anteriores y las destrezas del proceso... teniendo en cuenta que leer no consiste sólo en descodificar símbolos sino en la interacción entre el conocimiento anterior del individuo y el texto (p. 74).

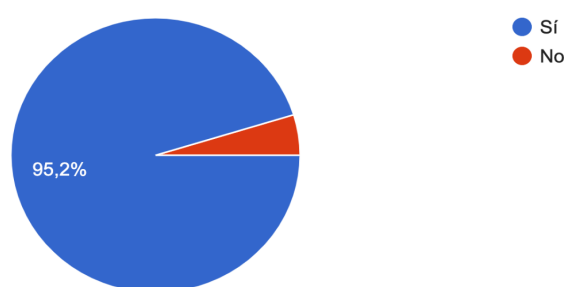
La autora sigue aquí el trabajo de Montañés y Bosch (1997), en el que se plantea que la actividad lectora hay que abordarla desde el punto de vista de la organización lingüística de los textos. Para una correcta utilización en el ámbito de la enseñanza de estos consejos, las autoras reseñadas plantean tres elementos claves:

(a) consideración de los aspectos discursivos del texto, (b) enfoque de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y (c) determinación de las relaciones entre los elementos del discurso que forman patrones que ayudan a mejorar la capacidad lectora de los alumnos (Durán Escribano, 2001, p. 74).

Esto se debe a que, para las autoras reseñadas, la lectura no es una actividad pasiva, sino que implica una actitud activa por parte del lector a la hora de abordar y trabajar los textos.

¿Crees que leer en inglés es esencial para un perfecto aprendizaje del idioma?

21 respuestas

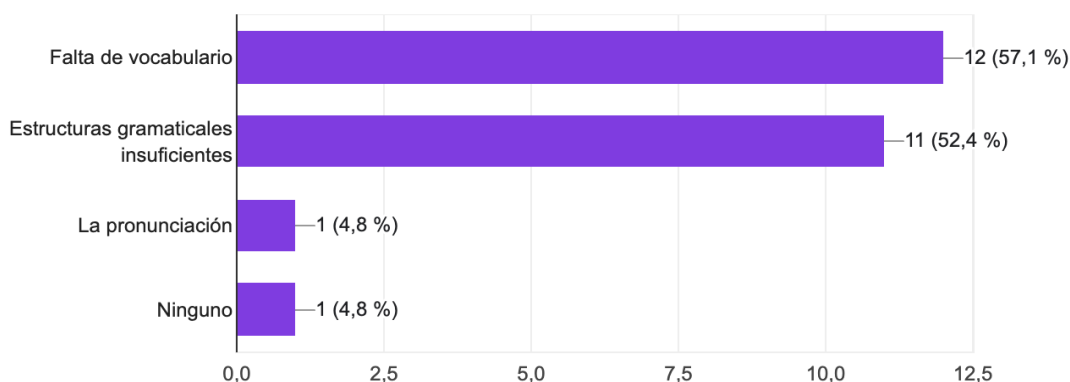


**Gráfico 16.** Fuente: creación propia (2022)

La lectura no se puede llevar a cabo cuando existen importantes déficits en las herramientas básicas de esa actividad, y parece que, asimismo, este hecho se ve representado en los resultados de la encuesta. El principal problema que aduce el alumnado a la hora de leer en inglés es la falta de vocabulario, y así lo piensa el 57,1% de los encuestados. Y, la segunda opción, que está casi a la par con la primera, con el 52,4%, señala las estructuras gramaticales insuficientes.

A la hora de leer en inglés, ¿cuáles son tus principales problemas? (Puedes seleccionar más de una opción)

21 respuestas



**Gráfico 17.** Fuente: creación propia (2022)



Podría parecer que esta problemática actúa de manera independiente, solo teniendo en cuenta la lectura y comprensión en lengua inglesa. Sin embargo, Durán Escribano (2001), aduce que existe una relación estrecha entre el saber leer en una segunda lengua y saber leer en la lengua materna. Mencionando a Carrell (1991), Durán Escribano (2001), plantea que,

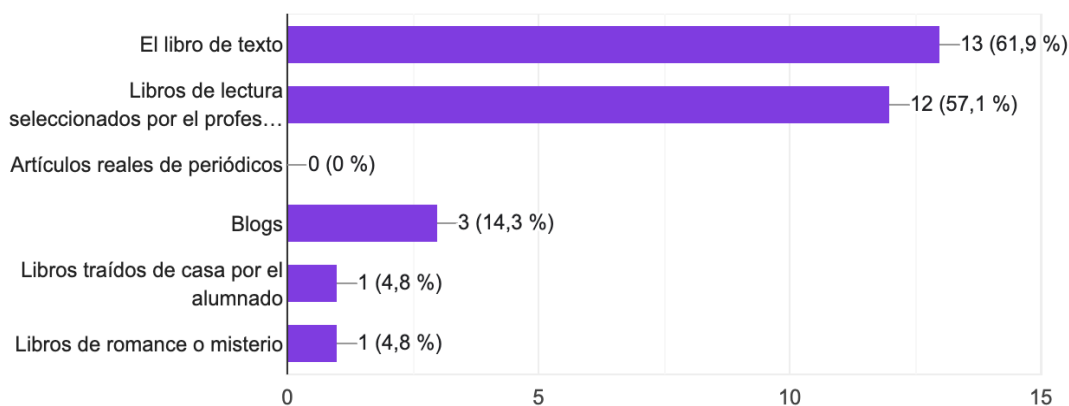
en un estudio en el que analiza hasta qué punto la capacidad lectora de los estudiantes en una segunda lengua está en función de la transferencia de habilidades lectoras en su lengua materna, vemos que existe una estrecha relación entre ambas. Carrell llevó a cabo su estudio en inglés y en español, con poblaciones de habla hispana y habla inglesa y, en ambos casos, resultó que la habilidad lectora en una segunda lengua era la suma de la misma habilidad en la propia lengua, más el grado de conocimiento de la segunda. Dicha autora concluye diciendo que existe una transferencia real de habilidades que puede incrementarse en las dos direcciones (p. 76).

Esta reflexión trae, nuevamente, los datos del bloque dos de la encuesta, en los que se pone de manifiesto el poco hábito de lectura en lengua española. Es decir, sería conveniente para mejorar las habilidades lectoras en lengua inglesa, mejorar las habilidades lectoras en la lengua española.

El tipo de libro que se usa para la práctica lectora del inglés está condicionado, en un porcentaje altísimo, por el propio departamento de inglés del centro educativo, pues en la encuesta quedó clara que el alumnado se acerca a las lecturas de inglés en primer lugar a través del libro de texto (61,9%) y, en segundo lugar, por medio de los libros de lectura que el profesorado de inglés selecciona (57,1%). El resto de las respuestas casi no tienen relevancia en comparación con estas dos, porque solamente un 14% busca lecturas por su cuenta a través de blogs, mientras que un 4,8% dice seleccionar sus lecturas en formato libro fuera del centro. En la encuesta queda patente el hecho de que todo el alumnado no haya respondido en un 100% a las dos primeras opciones de esta pregunta, dado que el libro de texto y los libros de lectura recomendados por el profesorado son de obligado uso para el conjunto del grupo.

¿Qué tipo de lecturas sueles realizar en la asignatura de lengua extranjera (inglés)? (Puedes seleccionar más de una opción)

21 respuestas



**Gráfico 18.** Fuente: creación propia (2022)

La comprensión lectora como destreza no es percibida por la mayoría de los encuestados como la principal actividad que se desarrolla en el aula. Por contra, se señala que la enseñanza del inglés está encaminada solamente a la superación de pruebas evaluadoras con las que el docente podrá, posteriormente, llevar a cabo la evaluación global del alumnado. Esta percepción que manifiesta el alumnado, en relación con esta asignatura, debe ser, probablemente, genérica al resto de materias. Y, también, es, seguramente, una percepción subjetiva derivada del proceso de enseñanza asumido como una prueba de obstáculos que hay que ir superando. La cuestión clave que aquí se plantea es si el sistema educativo debe servir para desarrollar destrezas, habilidades y conocimientos entre el alumnado, como intención prioritaria, o, si por contra, el sistema está enfocado a la superación de pruebas evaluadoras. Es decir, ¿se enseña para aprender, o se enseña para aprobar? Se es consciente de que la respuesta a esto no es única, y depende tanto del sistema como del docente, y la concepción que este tenga acerca de la educación y sus funciones.

¿Consideras que la comprensión lectora es una de las destrezas que más se fomenta en el aula o, por el contrario, solo se trabaja para realizar pruebas de "Reading" y en lecturas grupales?

21 respuestas

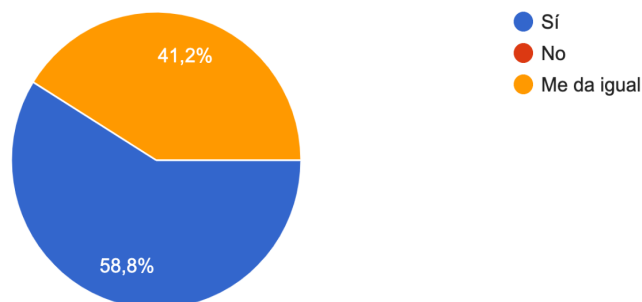


**Gráfico 19.** Fuente: creación propia (2022)

La última pregunta de la encuesta posee una relación intrínseca con la anterior porque, si la percepción del alumnado era que se les enseña básicamente para superar la prueba evaluativa, aquí una mayoría del 58,8% señala que vería bien una mayor dedicación al ejercicio de aprender, al margen del proceso evaluativo. Y es llamativo que en esta pregunta no haya ningún "no" como respuesta. Pero sí un preocupante "me da igual", con un 41,2%. Es decir, un porcentaje del alumnado bastante significativo está más o menos conforme con la concepción tradicional sobre la enseñanza, esto es, la que entiende el proceso educativo como una superación evaluadora por etapas, en vez de tener una visión más dinámica y global que entienda el proceso educativo como un mecanismo basado en el aprendizaje como primera opción.

Si tu respuesta a la pregunta anterior fue "sólo para realizar las pruebas de "Reading" y lecturas grupales," ¿te gustaría dedicarle más tiempo en el aula?

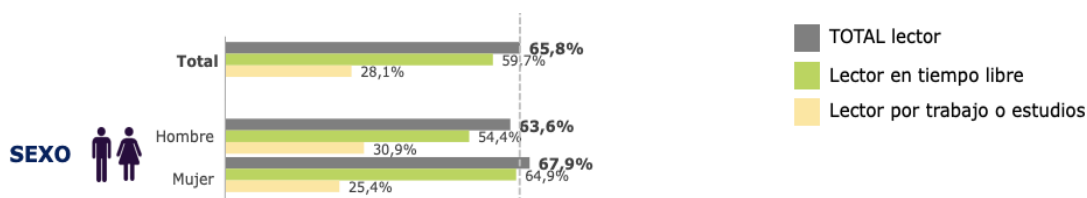
17 respuestas



**Gráfico 20.** Fuente: creación propia (2022)

#### 5.2.2.4 Diferenciación entre géneros

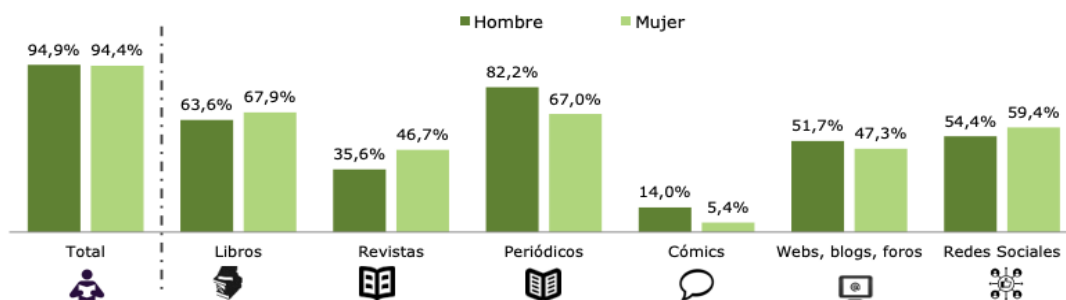
Tras analizar los datos de la encuesta contestada por el alumnado, en este apartado se procederá a analizar los datos desde una perspectiva de género. Es interesante comprobar si en este pequeño campo de estudio se certifica la idea general que existe acerca de que las mujeres leen más que los hombres, tal y como queda recogido, también, en trabajos de campo realizados por la Federación de Gremios de Editores de España, en los que se apunta que el 67,9% de las mujeres leen libros frente al 63,6% de los hombres. En la encuesta de 2022, la diferencia de lectores en tiempo libre entre hombres y mujeres sube hasta los diez puntos, siendo del 59% para los hombres y del 69,6% para las mujeres. La diferencia de los diez puntos se mantiene en la franja de edad entre los 14 y 24 años, en la que las mujeres alcanzan un 79,5% y los hombres un 70,3%.



**Gráfico 21.** Perfil de los lectores de libros. Fuente: Federación de Gremios de Editores de España (2018, p. 27)

No obstante, cuando se aborda la cuestión de la lectura, de manera genérica, incorporando todos los dispositivos o medios que usan los lectores, tales como revistas, periódicos, cómics, blogs, foros, redes sociales, etc., los datos entre géneros parecen más equilibrados. Se puede observar en el gráfico 6, presentado a continuación, que los hombres leen más periódicos que las mujeres, más cómics y más webs, mientras que las mujeres leen más libros, revistas y redes sociales. Teniendo en cuenta todas las variables, ambos géneros se sitúan en un nivel del 94% respecto a la lectura. También hay otro parámetro, recogido en esta encuesta, en el que los datos se equilibran, que es cuando se hace referencia a los grandes lectores. Aun así, la encuesta remarca el hecho de que la lectura durante el tiempo libre es mayor entre las mujeres en todos los grupos de edad. Por lo que respecta en relación con Canarias, la comunidad autónoma se sitúa en el penúltimo lugar en relación a la población lectora en tiempo libre, alcanzando solo un 56%, y encontrándose solamente por detrás la Comunidad Autónoma de Extremadura. Canarias se sitúa a tres puntos por debajo de la media española. Y, según esta encuesta, es la única Comunidad Autónoma, junto con Extremadura, que no

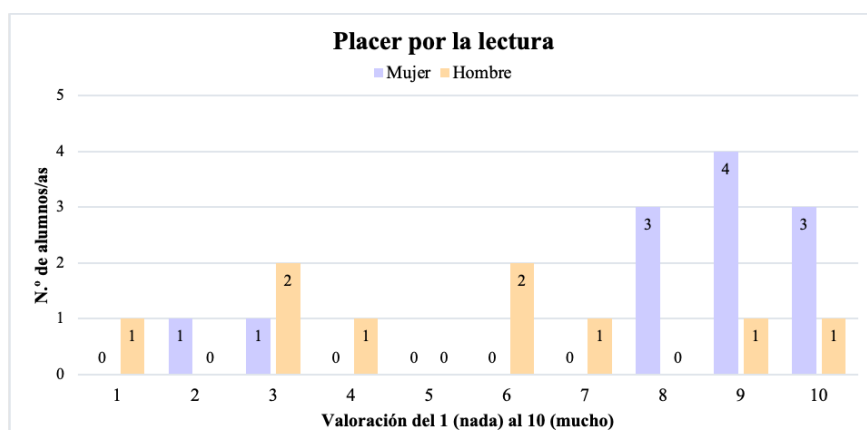
aumenta el porcentaje de lectores. En la encuesta del año 2022 se sigue manteniendo esa tendencia.



**Gráfico 22.** Perfil de los lectores de libros. Fuente: Federación de Gremios de Editores de España (2018, p. 18)

En el caso concreto de la población adolescente, la encuesta habla de que, a partir de los 15 años, se nota un descenso en el número de lectores de libros. Pero un aumento en el número de lectores de los otros tipos de fuentes señalados.

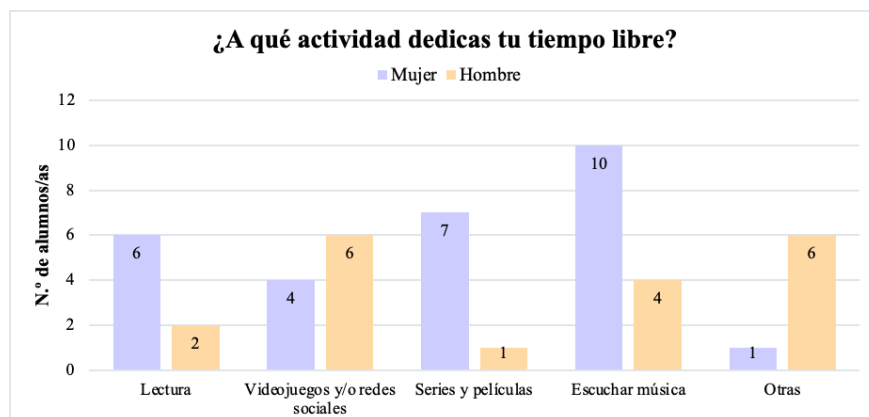
En los datos que se han recogido para este trabajo, el primer gráfico presenta los valores referidos a la lectura por placer. En ella se puede observar que, para diez alumnas, la lectura es un ejercicio placentero, mientras que solo lo es para tres alumnos. Esto está un poco por debajo de los datos de la encuesta mencionada anteriormente, ya que ahí se recoge que el 64,9% de las mujeres lee libros por placer, frente a un 54,4% de los hombres. Lo que sí queda reflejado es una misma tendencia.



**Gráfico 23.** Fuente: creación propia (2022)

En el siguiente gráfico se puede ver cómo las alumnas están más interesadas en emplear su tiempo libre en actividades culturales como la lectura, el cine o la música, mientras que los alumnos se centran más en los videojuegos y las redes sociales, además del deporte y salir con los amigos (ambos englobados en la opción “otra”). Entre las

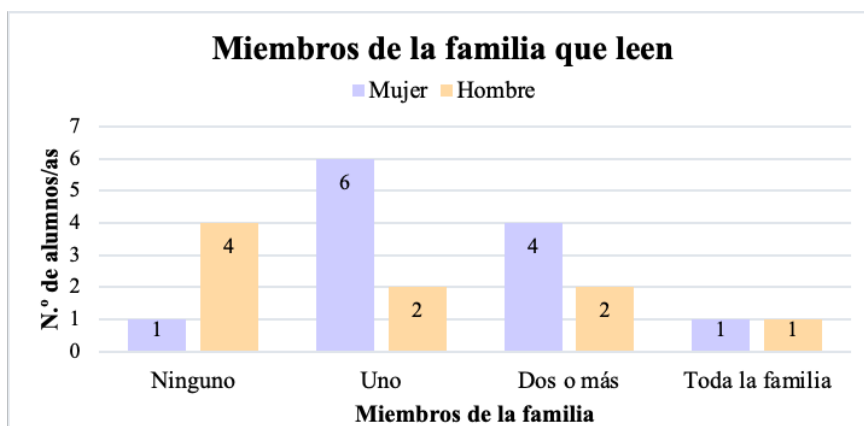
actividades culturales, la más realizada es la de escuchar música, seguida del visionado de series y/o películas y, en tercer lugar, la lectura. En el caso de los chicos destaca, claramente, el uso de videojuegos y redes sociales. Se puede constatar, de esta manera, un contraste importante entre los usos culturales del tiempo libre en función de los géneros.



**Gráfico 24.** Fuente: creación propia (2022)

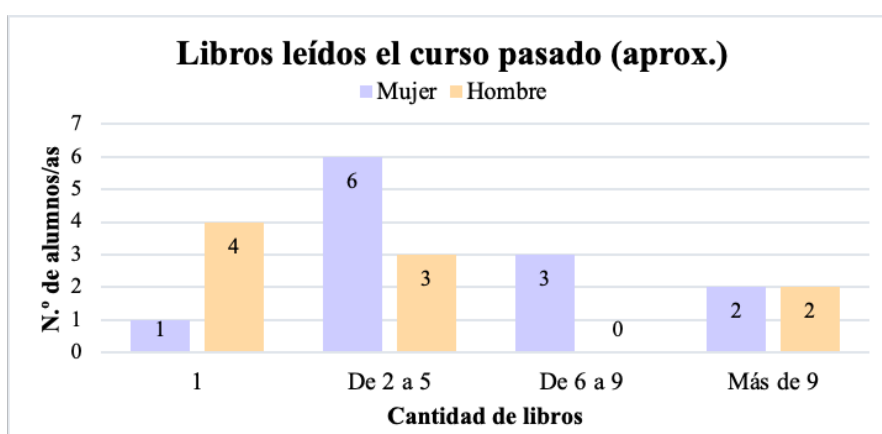
Entre las alumnas existe una percepción mayor de que su núcleo familiar hace un uso más recurrente de la lectura, estimando que seis, cuatro y uno tienen componentes lectores. Se observa un empate en el caso de que sea toda la familia la que lee (1-1), pero luego hay una diferencia notable en el núcleo en el que dos o más personas leen (4-2), y se triplica en el caso de que uno de los miembros de la familia tenga hábito lector (6-2). Por contra, el ámbito familiar en el que nadie lee es de uno frente a cuatro cuando la respuesta es dada por un alumno.

Es importante señalar la cuestión del ámbito familiar porque, junto con la escuela o el instituto, son los espacios que más influyen a la juventud. Hay un dato que certifica que, para el caso de la lectura, este núcleo juega un papel muy importante, porque la mayoría de los lectores dice reconocer, en un porcentaje del 54%, que suele seguir las recomendaciones de familiares y amigos como primera opción a la hora de elegir las lecturas. Y le siguen con mucha distancia las revistas especializadas, las redes sociales o las reseñas periodísticas, los programas de televisión y los de radio.



*Gráfico 25. Fuente: creación propia (2022)*

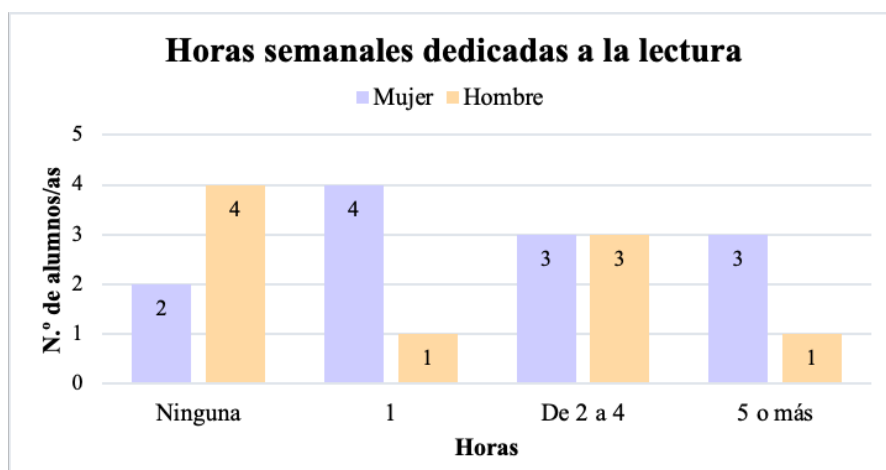
En el siguiente gráfico se consolida la visión que se viene defendiendo y, al hacerse la pregunta sobre cuántos libros había leído el alumnado aproximadamente el curso anterior, los resultados constatan que las alumnas han leído más que los alumnos. Si se ve, sobre todo, el segmento de 2 a 5 libros y de 6 a 9, claramente se observa esta tendencia. Sin embargo, en el segmento que habla de más de 9 libros, se igualan a dos. Esto es relevante resaltarlo porque, en la encuesta citada anteriormente de la FGEE, se manifestaba que cuanto más alto era el número de libros leídos, las tendencias a igualarse por géneros eran evidentes. En la encuesta se decía que entre los grandes lectores no había diferencia entre hombres y mujeres. Y aquí se puede ver que esa tendencia queda reflejada.



*Gráfico 26. Fuente: creación propia (2022)*

En este nuevo gráfico, vuelve a quedar constatado el punto de vista que se viene sosteniendo en el epígrafe que aquí se trata. Tomando los dos extremos del gráfico, se puede observar que ninguna hora dedicada a la lectura lo señalan cuatro alumnos en comparación a las dos alumnas. Una lectura moderada, a la baja, de una hora a la

semana lo reflejan cuatro alumnas frente a un alumno. Para más de cinco horas la diferencia vuelve a estar claramente del lado de las estudiantes, de las cuales tres seleccionan esta franja, a diferencia de un solo alumno. Por último, se observa una igualdad del alumnado de ambos géneros en la franja de dos a cuatro horas.



*Gráfico 27. Fuente: creación propia (2022)*

Por qué se produce este tipo de conductas diferenciadas entre varones y mujeres es una pregunta que muchos investigadores se hacen, pero no tienen una respuesta unívoca. Algunas de las hipótesis que se utilizan hablan acerca de que la lectura sirve como una herramienta de socialización para el género femenino, y de ahí que se favorezca “la integración de la lectura en el estilo de vida y en la creación de hábitos lectores” (Vázquez, 2018, párr. 5). Ello está claramente condicionado por los estereotipos culturales que se crean desde la niñez hasta la época adulta.

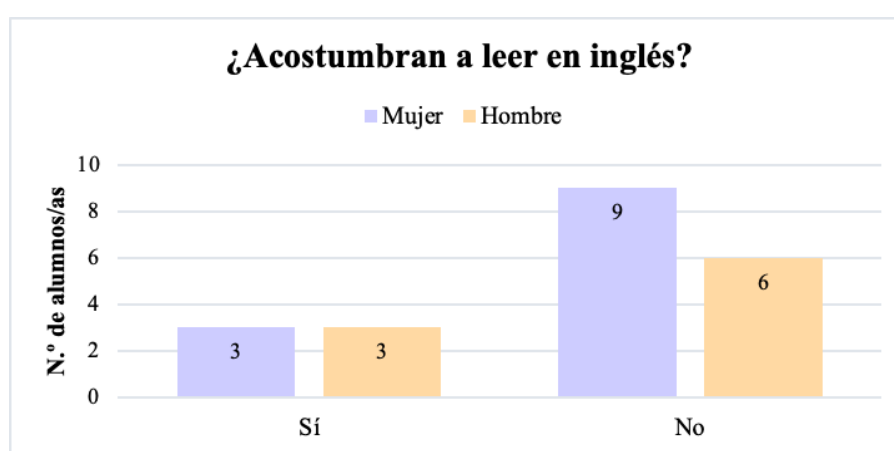
En nuestra sociedad, la lectura de libros estaría más asociada a las niñas que a los niños, lo cual ocasionaría que ese hábito arraigara mejor en las mujeres que en los hombres. Santiago Yubero Jiménez, subdirector del CEPLI y líder de la investigación en curso, ha declarado que, en la forma en que se construyen los roles de feminidad y masculinidad, “la lectura forma parte de un estereotipo femenino” (Vázquez, 2018, párr. 6).

En este artículo de Vázquez (2018) se cita una frase de la editora y escritora Esther Tusquets, en la que se remarca la importancia en la infancia para adquirir los hábitos lectores. Dice la autora que los estudios que ella ha consultado muestran que los niños varones muestran menos valor a la lectura que, por contra, son más activos, se mueven más, pero atienden menos. Y eso para ella es fundamental. Los niños escuchan



menos y, de esa manera, se interesan menos en las historias de los otros. Ella piensa que esta es una de las razones que están en el fondo de los hábitos lectores entre los distintos géneros (Tusquets, 2006, como se citó en Vázquez, 2018).

Con relación al número de alumnos que leen en inglés, en este trabajo de campo se ve un equilibrio existente entre ambos sexos, y la diferencia que existe en el número de “no” se debe al diferente número de alumnos de distinto género que conviven en el aula. Hay en esta aula un porcentaje relativamente bajo de estudiantes que dicen leer en inglés de forma recurrente, puesto que alcanza el 28,6%. Ya se había comentado en el bloque tres de las preguntas del cuestionario esta problemática.



**Gráfico 28.** Fuente: creación propia (2022)

Entre las alumnas existe un mayor sentido crítico que en los alumnos, en relación con el papel que juega el profesorado como agente educativo que promueve convenientemente el fomento de la lectura en el centro. Si bien las respuestas afirmativas, reconociendo el papel del profesorado, están igualadas, las negativas mantienen una diferencia grande que ya se comentó en el análisis previo del cuestionario, aunque aquí se quiere señalar que el grueso de la crítica viene dado por el punto de vista de las mujeres, situando a las cinco alumnas (23,8%) frente a un alumno (4,8%).

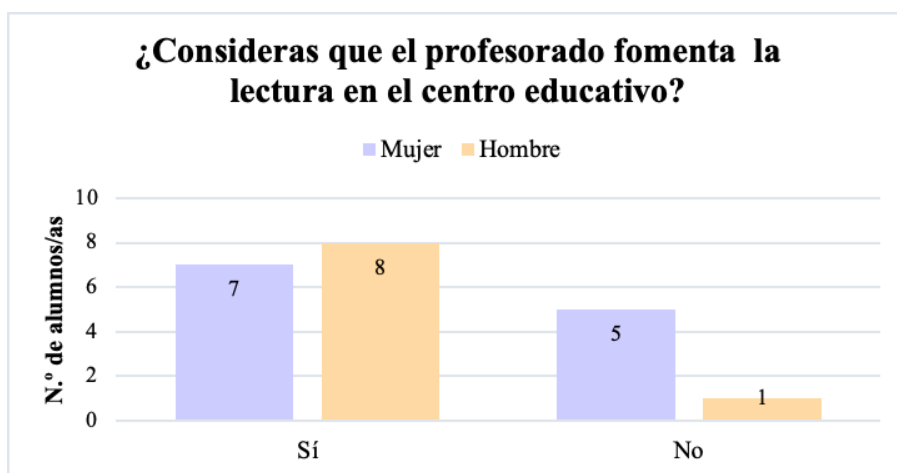


Gráfico 29. Fuente: creación propia (2022)

En el siguiente gráfico se hace una pregunta específica sobre el uso del inglés para la realización de tareas académicas, y se vuelve a poner de manifiesto que las mujeres muestran un mayor interés en lecturas, aunque no sea en lengua castellana. La diferencia en torno al “sí” es de cuatro a uno, mientras que en el ítem “a veces” hay un empate a seis. La cuestión aquí sería saber si esa mayor preocupación en el uso del inglés está relacionada con un hábito más desarrollado de forma genérica en la lectura.

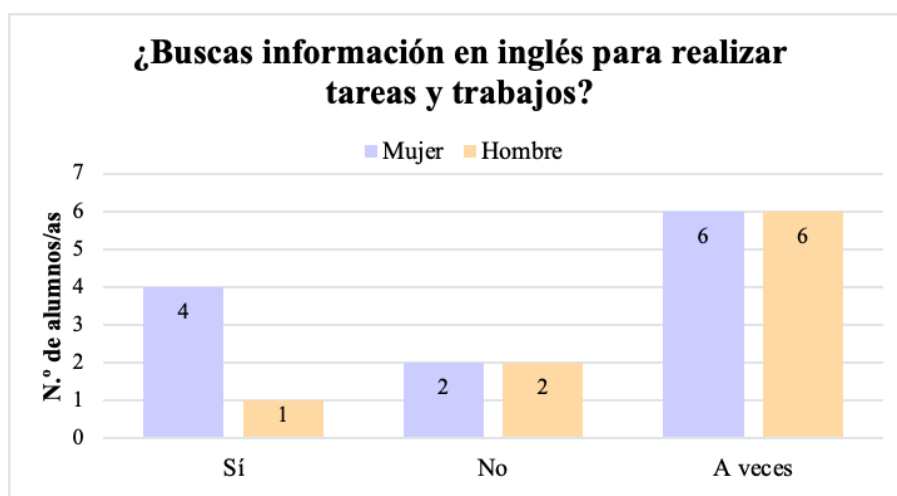


Gráfico 30. Fuente: creación propia (2022)

En este epígrafe se ha querido constatar la diferencia observada en el trabajo de campo en relación con los distintos hábitos lectores entre hombres y mujeres, y que concordaba con los artículos leídos para la elaboración de este trabajo. Esta micro encuesta realizada concuerda bastante bien con los estudios científicos y con las macroencuestas que abordan esta problemática.

El periodista Miquel Alberola (2020) recogió en el periódico El País la declaración hecha por el ministro de Cultura y Deportes en el sentido de que la lectura iba a ser tratada como un asunto de Estado, hasta el punto de que, convertirla en un hábito, fuese el objetivo fundamental de su acción ministerial. El ministro se hacía eco del aumento experimentado en la práctica de la lectura en los últimos años, pero seguía con la idea de que lo logrado es insuficiente y se debería aumentar más esa tendencia.

Hay una cita que se le suele atribuir al lingüista y novelista de prestigio internacional, Umberto Eco, con la que se quiere cerrar este epígrafe.

Quien no lee, a los 70 años habrá vivido una sola vida, ¡la propia! Quien lee habrá vivido 5000 años: Estaba cuando Caín mató a Abel, cuando Renzo se casó con Lucía, cuando Leopardi admiraba el infinito... Porque la lectura es la inmortalidad hacia atrás (Hernández Santiago, 2018, párr. 10).

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 6.1. Introducción

La presente propuesta, cuyo objetivo principal es fomentar y mejorar la comprensión lectora en inglés en secundaria, se apoya en la bibliografía específica en la que se explica brevemente la importancia de abordar esta problemática a través de los distintos tipos de lecturas que describe el Centro Cervantes (s. f.), y que van desde la lectura globalizada hasta la lectura crítica, y que, además, se estructurará en torno a los tres enfoques fundamentales que establecen en relación a las lenguas extranjeras: *Bottom Up*, *Top Down* y el *Modelo Interactivo*, los cuales ya fueron señalados en el marco teórico.

Asimismo, las actividades que se plantean en esta propuesta están relacionadas con los procesos que el Informe Pisa describe, desde la obtención de información hasta la reflexión y valoración sobre el contenido y la forma del texto.

La propuesta consta de tres fases –con actividades diversas para las distintas capacidades que hay en el grupo– en las que se potenciará el desarrollo cognitivo del alumnado a través de un aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, con actividades apoyadas en *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare. Dicha obra, que tiene y ha tenido influencia tanto en el cine como en la música, y hasta en la creación de videojuegos, puede ser una buena herramienta para despertar el interés y contribuir a una formación integral del alumnado, a través de aprendizajes significativos.

Como expresa Joan Vaello Orts (2007) en su libro “Cómo dar clase a los que no quieren”, frente a la opinión general ampliamente aceptada de que los jóvenes no tienen motivaciones, sí que las tienen (y así se ha comprobado en la encuesta realizada), pero desligadas del ámbito escolar, por lo que la tarea de los docentes debería consistir mayoritariamente en utilizar herramientas y situaciones que consigan atraer esa motivación que ahora mismo está tangenciada con la escuela.

A la hora de seleccionar contenidos que motiven intrínsecamente, se ha procurado incorporar contenidos próximos a la realidad cotidiana del alumnado, conociendo previamente sus intereses y aptitudes, con un dossier de actividades que resulten atractivas y de actualidad. Por otro lado, se incorporan informaciones novedosas y sorprendentes, como las mencionadas sobre la figura de Shakespeare en el Anexo 2, a la vez que se abordan algunos contenidos de forma interdisciplinar, para facilitar una visión global de algunos temas.

## **6.2. Contextualización**

Como se mencionó anteriormente, en un principio esta propuesta iba a ser llevada a cabo y evaluada con el mismo alumnado entrevistado, pero, por distintas circunstancias en el centro educativo, no pudo efectuarse.

Igualmente, esta propuesta es apta y adaptable para desarrollarla con cualquier grupo del mismo nivel. En cualquier caso, las actividades están abiertas a una flexibilización atendiendo a las características del grupo con el que se realicen.

## **6.3. Temporalidad**

Por lo dicho en el punto anterior, se plantea que esta propuesta se encuadre en el primer trimestre del curso. Puesto que las primeras clases del curso se emplean para cuestiones organizativas y de conocimiento del grupo, la propuesta se desarrollaría en 10 sesiones a lo largo de las tres primeras semanas de octubre, teniendo en cuenta que tanto 3.º como 4.º ESO tienen cuatro sesiones semanales de inglés.

## **6.4. Objetivos**

La propuesta didáctica que se presenta ofrece una serie de actividades que tienen como objetivo primordial animar y fomentar la lectura en inglés, y mejorar la comprensión lectora del alumnado a través de actividades de interés, según los gustos expresados en este trabajo.

Como objetivos específicos se plantea:

- Fomentar el interés por la lectura en inglés.
- Conocer técnicas y metodologías para conseguir una comprensión lectora con éxito.
- Utilizar la obra de Shakespeare como medio de reflexionar y de realizar una introspección propia.
- Animar al alumnado a reflexionar sobre su vida cotidiana.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
- Trabajar de manera cooperativa.
- Potenciar la creatividad.

## **6.5. Metodología**

La metodología a utilizar es la del aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, la cual ayudará a alcanzar los objetivos especificados anteriormente. Se

tendrán en cuenta los intereses y experiencias previas del alumnado, y se combinarán diferentes modalidades de trabajo: individual, por parejas, exposición el profesorado, trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo, exposiciones del alumnado, mixta (se reparten diversas agrupaciones en la clase atendiendo a diversidad de tareas).

Con la propuesta de intervención que se plantea a través de las actividades de *Romeo and Juliet*, se ofrece contenido diverso que pueda resultar motivador para el alumnado. La diversificación de tareas se considera primordial para conseguir tal objetivo. Por lo tanto, en las diferentes sesiones se utilizarán, no sólo distintos tipos de agrupamiento, como se mencionó anteriormente, sino también diferentes actividades: activación de los conocimientos previos, presentación de nueva información, planteamiento de problemas, etc. La actividad de teatralización final será una buena estrategia para modular las distintas participaciones, adjudicando papeles en función de los niveles que presenten.

## **6.6. Contenidos**

En el Decreto 83/2016 se definen los contenidos como “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de etapa y a la adquisición de competencias” (p. 18240).

Teniendo en cuenta un enfoque comunicativo que facilite el aprendizaje de la lengua extranjera, los contenidos se encuentran divididos en cinco bloques. I) “Comprensión de textos orales”, II) “Producción de textos orales: expresión e interacción”, III) “Comprensión de textos escritos”, IV) “Producción de textos escritos: expresión e interacción”, y V) “Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales” (DECRETO 83, 2016). No obstante, a pesar de que la normativa establece que los cinco bloques deben ser tratados de forma complementaria entre sí, en este trabajo se dará especial relevancia al bloque III: “Comprensión de textos escritos”, cuyos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje están recogidos en el Decreto señalado.

## **6.7. Indicaciones previas**

Para todas las sesiones se ofrece una ficha como anexo. Dichas fichas se proporcionarán en forma de dossier, de tal manera que se pueda utilizar como estrategia para aquel alumnado que termine antes determinadas actividades, pudiendo dedicar el tiempo restante a la decoración e ilustración de las páginas ya trabajadas, así como a la

creación de la portada del dossier. Estas fichas constituirán uno de los instrumentos de evaluación.

Esta propuesta está diseñada para desarrollarse en diez sesiones. La primera está dedicada a presentar la propuesta didáctica, las sesiones en las que consistirá y su método de evaluación. También sirve de introducción a la figura de Shakespeare y aspectos generales de su obra. En la segunda sesión se introduce la obra a trabajar: *Romeo and Juliet*. Se pretende crear un ambiente que fomente la lectura y que, al menos, provoque curiosidad.

Las seis sesiones siguientes constan de actividades de lectura del guion teatral extraído de la adaptación de *Romeo and Juliet* (2004). Las actividades de estas sesiones están organizadas en las tres fases explicadas en el marco teórico: *pre-reading*, *while reading*, y *post Reading*. Algunas actividades son de elaboración propia, mientras que otras son extraídas de los materiales reseñados en la bibliografía.

Las últimas dos sesiones están destinadas a motivar la creatividad del alumnado a través del trabajo en equipo sobre una actualización de la obra estudiada, la cual será representada. Para ello se utilizarán diversas actividades empleando las técnicas de: *prewiwing*, *predicting*, *skimming*, *scanning*, *guessing from context*, y *paraphrasing*, de las que se habló anteriormente.

### 6.8. Desarrollo de las sesiones

<b>1.ª Sesión</b>	<i>What do you know about Shakespeare?</i>
Tipo de actividad	Introductoria.
Objetivos específicos	Despertar y/o aumentar el interés por la lectura. Crear expectación sobre la figura de Shakespeare.
Temporalización	55 minutos.
Modalidad	Individual, en parejas y grupal.
Recursos	Dossier de actividades, pizarra y proyector.
Anexo	2.
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, el profesor/a presenta la propuesta didáctica que se va a llevar a cabo (sin nombrar autor ni obra, sólo que las actividades girarán en torno a un personaje famoso), con sus objetivos, sesiones y método de evaluación. Anota en la pizarra

	<p>un esquema con estos datos y les explica cuál es el proyecto final. (10 min.)</p> <p>En segundo lugar, se introduce la figura de William Shakespeare. El docente dice a su alumnado que es un famoso personaje británico. (<i>Who Am I?</i>). El alumnado formulará “<i>yes/no questions</i>”, hasta que adivinen quién eres (<i>You are Shakespeare</i>). (5 min.)</p> <p>Se hace entrega del dossier de actividades.</p> <p>Se proyecta una fotografía del escritor y se realizan las actividades de la ficha correspondiente. Las dos primeras actividades sirven para poner en común los conocimientos previos. (<i>Mind map</i> y <i>Quiz</i>).</p> <p>Para la actividad de <i>Mind Map</i> (mapa mental), el profesorado escribe en el centro de la pizarra el nombre: Shakespeare. Alrededor crea ramas principales: <i>Life, Works, Plays, Language</i>. Se realiza una lluvia de ideas, completando el mapa en la pizarra y las fichas. (10 min.)</p> <p>Para las actividades <i>Shakespeare quiz</i> y <i>Fill in the gaps</i>, se agrupará al alumnado en parejas. Se comparten las respuestas (15 min.).</p> <p>La última actividad consiste en leer en voz alta algunas curiosidades acerca de Shakespeare, como estrategia de motivación que impulse al alumnado a ir más allá. (5 min.)</p> <p>Por último, se completará el <i>Mind Map</i> con la información obtenida en las actividades realizadas. (10 min.)</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>2.ª Sesión</b>	<i>Love, the fascinating inspiration</i>
Tipo de actividad	Introductoria y debate.
Objetivos específicos	Despertar y/o aumentar el interés por la lectura. Crear expectación sobre la obra <i>Romeo and Juliet</i> .
Temporalización	55 minutos.
Modalidad	Grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	3.
Desarrollo de la actividad	El docente empieza la sesión con un debate sobre <i>Romeo and Juliet</i> , una vez ha informado al alumnado de que esta es la obra de



	<p>Shakespeare en la que se va a trabajar. Las actividades propuestas en la ficha servirán para activar conocimientos previos. Las actividades se realizarán en grupos de cuatro (10 min.) y luego serán compartidas con el grupo. (10 min.)</p> <p>A continuación, el docente lee este breve resumen:  <i>“This famous love story is set long ago in the beautiful Italian city of Verona, where two young people fall in love. Unfortunately, their respective families hate each other, but this does not stop the two young lovers. Several events and certain misunderstandings due to lack of communication lead to tragedy”.</i></p> <p>Y se realizan las actividades de la segunda parte de la sesión, con el mismo agrupamiento anterior, que ayudarán a conectar lo que sucedía en el pasado y en la actualidad. Puesta en común. (15 min.)</p> <p>Por último, se explica que el texto que se va a leer es una adaptación del original y se presentan los personajes (junto con el narrador, al tratarse de una obra de teatro) de la obra que se va a leer en las siguientes sesiones. Se asignará un rol a cada una de las personas que componen el grupo para la lectura del texto. En el caso de que en el grupo haya más estudiantes que personajes, se asignará dos personas para un mismo personaje que irán rotando en la lectura a través de las sesiones. (20 min.)</p> <p>Es importante que todo el alumnado se sienta involucrado en el proyecto.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>3.ª Sesión</b>	<i>THE MONTAGUES AND THE CAPULETS</i>
Tipo de actividad	Lectura dramatizada.
Objetivos específicos	Fomentar el interés por la lectura en inglés. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	Individual, en parejas y grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	4.
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, se realizan actividades de predicción de lo que se va a leer a través de una lluvia de ideas. A continuación, se pide al alumnado -de manera individual- que

	<p>busque en el texto dos palabras para adivinar el significado en el contexto en que aparecen. Se comparten las definiciones.</p> <p>Se lee el acto I.</p> <p>Se realizan las actividades B y C de manera individual (para comprobar que han entendido el texto) y luego se ponen en común.</p> <p>La actividad D se realiza en parejas y se comparte con el grupo.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>4.ª Sesión</b>	<i>THE GARDEN OF THE CAPULETS</i>
Tipo de actividad	Lectura dramatizada.
Objetivo específico	Fomentar el interés por la lectura en inglés.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	En pareja y grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	5.
Desarrollo de la actividad	<p>La actividad previa consiste en pedir al alumnado un resumen muy breve sobre lo que ha sucedido en el primer acto, y hacer predicciones. Esta actividad se realizará en parejas y se expondrá al grupo.</p> <p>Se presenta vocabulario del acto II a través de una actividad individual de hacer coincidir las palabras con sus definiciones.</p> <p>A continuación, se procede a la lectura del acto II y se realizan las actividades de comprensión en pareja. Al finalizar, se comparten las respuestas.</p> <p>La actividad de post-lectura está dirigida a conectar la literatura y, en concreto, la temática del amor con otras disciplinas. Este apartado se trabajará en grupos de cuatro. En la puesta en común al grupo se hará un listado en la pizarra con todas las sugerencias.</p>

<b>5.ª Sesión</b>	<i>THE PRINCE OF CATS</i>
Tipo de actividad	Lectura dramatizada. Potenciar la creatividad.
Objetivos	Fomentar el interés por la lectura en inglés.

específicos	Debate. Potenciar la creatividad.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	Individual y grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	6.
Desarrollo de la actividad	Las actividades A y B servirán de introducción al tercer acto. Se realizan de manera individual y se comparten con el grupo. Una vez leído el acto III, se genera un pequeño debate alrededor de la actividad B. Por último, en grupos de cuatro, se cambia el final del acto, potenciando la creatividad e imaginación del alumnado. Se pone en común el producto final.

<b>6.ª Sesión</b>	<i>FORTUNE'S FOOL</i>
Tipo de actividad	Lectura dramatizada.
Objetivo específico	Fomentar el interés por la lectura en inglés. Debate.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	Individual, en pareja y grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	7.
Desarrollo de la actividad	Las actividades de pre-lectura se realizan en parejas y se exponen al grupo. Se procede a la lectura del acto IV. A modo individual, se realiza la actividad de vocabulario y se comprueban. Por último, se establece un debate sobre supersticiones guiado por las cuestiones que se presentan.

<b>7.ª Sesión</b>	<i>MY LADY'S DEAD!</i>
-------------------	------------------------

Tipo de actividad	Lectura dramatizada. Trabajo cooperativo.
Objetivo específico	Fomentar el interés por la lectura en inglés. Debate.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	En pareja y grupal.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	8.
Desarrollo de la actividad	Antes de leer el acto V, se realiza una actividad en parejas que hará recordar la historia que se ha contado hasta el momento. Después de leer el acto, con el mismo agrupamiento, se responde al cuestionario y se pone en común. Por último, se plantea la primera pregunta de la actividad final al grupo. La segunda pregunta se trabaja en grupos de cuatro, y se debate en el gran grupo para consensuar una lista final.

<b>8.ª Sesión</b>	<i>WITH A KISS, I DIE</i>
Tipo de actividad	Lectura dramatizada.
Objetivo específico	Fomentar el interés por la lectura en inglés. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	Individual, en parejas.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	9 y 10.
Desarrollo de la actividad	En primer lugar, se pide al alumnado que escanee el texto para encontrar una explicación a la frase propuesta. Se comparte la explicación y se anota en la pizarra la que el grupo considere que es la más acertada. La siguiente actividad de predicción se realiza con el grupo y en una lluvia de ideas. De manera individual se realiza la actividad de expresar opiniones,

	<p>y se comparte con el grupo.</p> <p>Como actividad final de estas sesiones de lectura, se propone “<i>retell</i>” la historia de Romeo y Julieta utilizando palabras propias. Si no da tiempo de terminar la actividad en esta sesión, se completará en casa.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>9.<sup>a</sup> Y 10.<sup>a</sup> Sesión</b>	<i>FINAL TASK</i>
Tipo de actividad	Creación de una historia.
Objetivo específico	Fomentar el interés por la lectura en inglés. Potenciar la creatividad.
Temporalización	<i>Pre-reading</i> (10 min.), <i>Reading</i> (25 min.), <i>post-Reading</i> (20 min.)
Modalidad	Individual, en parejas.
Recursos	Dossier de actividades.
Anexo	11.
Desarrollo de la actividad	<p>La tarea final se divide en dos sesiones. En la primera se forman grupos de cuatro. Se les explica la actividad, en la cual deberán pensar en ideas para la teatralización que tienen que crear. Una vez corregido el trabajo por el docente, se traslada al dossier de actividades.</p> <p>En una segunda sesión, se representa la historia. Cada grupo valorará el proyecto de los demás grupos, prestando especial atención a la originalidad y creatividad.</p>

### 6.9. Evaluación

El método de evaluación de esta propuesta didáctica se realizará desde tres perspectivas. Por una parte, la del alumnado, por medio de una rúbrica de autoevaluación del trabajo cooperativo desarrollado. Dicha rúbrica será explicada en la primera sesión de este trabajo. Como se expuso con anterioridad, esta sesión servirá para introducir los distintos aspectos del trabajo a realizar, entre ellos, el método evaluativo.

La segunda perspectiva será la individual, en la que el estudiantado reflexione sobre sus fortalezas y su disposición a lo largo de las sesiones. Para la autoevaluación se

incluirá al final del dossier un documento en el cual el alumnado podrá reflexionar acerca de su implicación en el trabajo.

Y, por último, la observación del trabajo en el aula y la valoración por parte del profesorado, que tendrá como principal herramienta las fichas del dossier que aquí se presentan. No obstante, el dossier es un complemento a la evaluación de todo el proceso de aprendizaje del que se tomará nota por medio de la observación directa, de las notas del propio profesorado, así como de las rúbricas de evaluación ya mencionadas. Todo ello servirá para triangular lo máximo posible el desempeño del alumnado en el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de las sesiones diseñadas.

## 7. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha abordado una cuestión que viene siendo objeto de preocupación por parte de los profesionales de la docencia desde hace mucho tiempo: la práctica y el desarrollo eficiente de la comprensión lectora en lengua extranjera dentro de las aulas de secundaria. Como se manifestó a lo largo del trabajo, no se puede conseguir una correcta comprensión lectora en lengua extranjera si previamente no se ha logrado en la lengua materna. De ahí que la interrelación de estos dos asuntos resulte necesaria.

En la parte teórica del trabajo, se centró en la revisión de la literatura científica en la que se señalaba una preocupación permanente por superar la falta del hábito lector entre la población escolarizada en la enseñanza de secundaria. Pareció de interés remarcar la diferencia de género, dado que las respuestas que daban los alumnos y las alumnas tenían especificidades propias. La batería de preguntas utilizada en la encuesta fue elaborada durante el período de prácticas externas del máster. Ese trabajo de campo sirvió para entrar en contacto con el alumnado objeto del estudio, y eso facilitó elaborar una serie de preguntas, en total 22, que remarcaban el hecho evidente de por qué los hábitos lectores no están suficientemente arraigados entre el estudiantado en edad adolescente. Fue esa práctica la que hizo que se tomara conciencia de la divergencia en las contestaciones según los géneros, lo cual ya se había visto reflejado en la bibliografía consultada que sirvió como base teórica para este trabajo.

Haber podido realizar esta humilde, pero enriquecedora investigación, ha permitido detectar las zonas de sombra que conlleva la falta de una comprensión lectora adecuada.

De esa experiencia práctica se pudo extraer una lección apropiada para desarrollar una propuesta didáctica que fuera capaz de superar los bajos índices del hábito lector y, con ello, el bajo nivel de comprensión frente a los textos. En esta propuesta se esbozan líneas concretas con las que se está seguro de poder intervenir de cara a mejorar los déficits lectores detectados. Consiste en diez sesiones articuladas en torno a la lectura de un texto clásico.

Este tipo de trabajos fundamentados en pequeñas intervenciones de campo sirven para localizar problemas que quizá queden ocultos cuando se abordan desde los macroproyectos. Trabajar en pequeña escala, de manera continuada, puede permitir aportar soluciones novedosas y ajustadas a las condiciones específicas de cada uno de los centros e, incluso, de los grupos dentro de estos. Por eso parece de sumo interés que

este tipo de trabajos se mantenga como una línea de intervención para el diseño de las prácticas del máster de educación.

Este marco del trabajo de campo a pequeña escala le permite al investigador hacer una especie de *zoom* para ver, con mayor detalle, los problemas que la teoría detecta. Y puede ser muy útil para que el trabajo y estas conclusiones sean tomadas en cuenta por el profesorado más joven que, en cada curso, se incorpora a la actividad docente.

Por último, valoro muy positivamente la oportunidad que tuve de realizar las prácticas en el IES Santa Úrsula. Contrastar con la realidad lo que se me había enseñado a lo largo del máster me ha ayudado a comprender, con mayor amplitud, los problemas con los que se encuentra el profesorado en el ejercicio de su profesión, en particular, en el tema que nos ha ocupado en esta investigación. La combinación entre la teoría y la práctica me ha permitido tener un punto de vista más profundo y complejo sobre la docencia.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alberola, M. (2020). Las mujeres aumentan la brecha de lectura con los hombres. *El País*.  
[https://elpais.com/cultura/2020/02/21/actualidad/1582288090\\_293986.html](https://elpais.com/cultura/2020/02/21/actualidad/1582288090_293986.html)
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación, N.º Extraordinario*. 65.
- British Council. (2009). *Shakespeare. Teaching English*. Disponible en:  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/shakespeare>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Comprensión lectora. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado 20 de junio de 2022, de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comprensionlectora.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionlectora.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Objetivos generales. En *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado 5 de agosto de 2022, de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)
- Corpas Arellano, M. D. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria. *Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología, 11*. Disponible en:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/143455061.pdf>
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), n.º 136. 15 de julio de 2016. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Durán Escribano, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 69–85.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2018). *Perfil de los lectores de libros (Digital)* [Conjunto de datos]. Recuperado 7 de agosto de 2022, de  
<https://www.federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>

- Federación de Gremios de Editores de España. (2022). *Lectores de libros en tiempo libre* (Digital) [Conjunto de datos]. Recuperado 7 de agosto de 2022, de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- González Villarón, M. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 61–76. Disponible en: <https://revistas.uned.es/REEC/article>
- Gosling, M. L. (2017). *Romeo and Juliet: One Page Summary* [Ilustración 1]. Good Tickle Brain. <https://goodticklebrain.com/home/2017/7/18/romeo-and-juliet-one-page-summary>
- Instituto Canario de Estadística. (2021). *Pirámide de Población* [Conjunto de datos]. <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas/demografia/poblacion/cifraspadronales/E30260A.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras 2019–2020* [Tabla 1]. Sistema estatal de indicadores de la educación 2022. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/seie-2022.pdf>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL*, 66–69. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/>
- Kane, P. (2021). *15 top Shakespeare facts!* National Geographic Kids. Disponible en: <https://www.natgeokids.com/uk/discover/history/general-history/shakespeare-facts/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lira Meza, C. (2011). Inglés, el pasaporte al mundo globalizado. *Contexto Odontológico*, 1, 17–25. Disponible en: <https://revistas.uaz.edu.mx/contextoodontologico/article>

- Maqueda, A. (2022). *Hábitos de lectura en España: más de la mitad de la población lee libros todas las semanas*. Newtral. Recuperado 7 de agosto de 2022, de <https://www.newtral.es/habitos-de-lectura-espana-2021/20220422/>
- Martínez Mendoza, A. M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 88, 511–530. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i88.4648>
- Montero García, K., et al. (2020). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes*, 30(71), 55–64. Disponible en: <https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>
- Muñoz Rodríguez, J. M., & Hernández Martín, A. (2009). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 605–628. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui>
- Orbegoso, A. G. (2016). La Motivación Intrínseca Según Ryan & Deci y Algunas Recomendaciones Para Maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75–93. Disponible en: <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/743/pdf>
- Padilla Góngora, D. et al. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 177–183. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Parvathi, A. K. (2016). Importance of English Language in Modern World and ELLs Challenges A Review. *DJ Journal of English Language and Literature*, 1(1), 9–10. Recuperado 20 de junio de 2022, de <https://access.portico.org/Portico/>
- Pérez-Parejo, R., et al. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(2), 67–81. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1714](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714)
- Pete (2017) *¿Qué es una lengua franca?* Linguim. Recuperado 18 de julio de 2020, de <https://linguim.com/es/blog/qu-es-una-lengua-franca.html>
- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona, Paidós. 42.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* [Tabla 2] (5ª ed.). McGraw-Hill Education. 152.
- Rivera Muñiz, A. L. (s. f.). *¿Cómo, cuánto y qué leemos los españoles?* Actualidad Literatura. Recuperado 10 de agosto de 2022, de:

<https://www.actualidadliteratura.com/habitos-de-lectura-en-espana-como-cuanto-y-que-leemos-los-espanoles/>

Rosas Lobo, E. Z. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 227–252. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/>

Royal Shakespeare Company. (2022). *Romeo and Juliet Plot Summary*. RSC. <https://www.rsc.org.uk/shakespeare-learning-zone/romeo-and-juliet/story/plot>

Sag Legrán, P. (2010). La Competencia Lingüística. *Innovación y Experiencias Educativas*. Disponible en: <https://archivos.csif.es/ensenanza/revistas.pdf>

Shakespeare, W. (2004). *Romeo and Juliet* (Revisado ed.). Black Cat.

Szmigiera, M. (2022, 1 abril). *The most spoken languages worldwide in 2022* [Gráfico 1]. Statista. Recuperado 20 de junio de 2022, de: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>

Vaello Orts, J. (2007). *Como Dar Clases A Los Que No Quieren*. Madrid, Santillana.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11(11), 41-48. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext)

Vázquez, C. (2018). ¿Por qué las mujeres leen más libros que los hombres? *ElDiario.es*. [https://www.eldiario.es/consumoclaro/vida\\_sexual/mujeres-leen-mas-libros-hombres\\_1\\_2147528.html](https://www.eldiario.es/consumoclaro/vida_sexual/mujeres-leen-mas-libros-hombres_1_2147528.html)

William Shakespeare Activities. (s. f.). *Blog EBE*. Recuperado 23 de agosto de 2022, de: <https://englishbookgeorgia.com/blodgebg/william-shakespeare-activities/>

# ROMEO AND JULIET

(IMAGE)

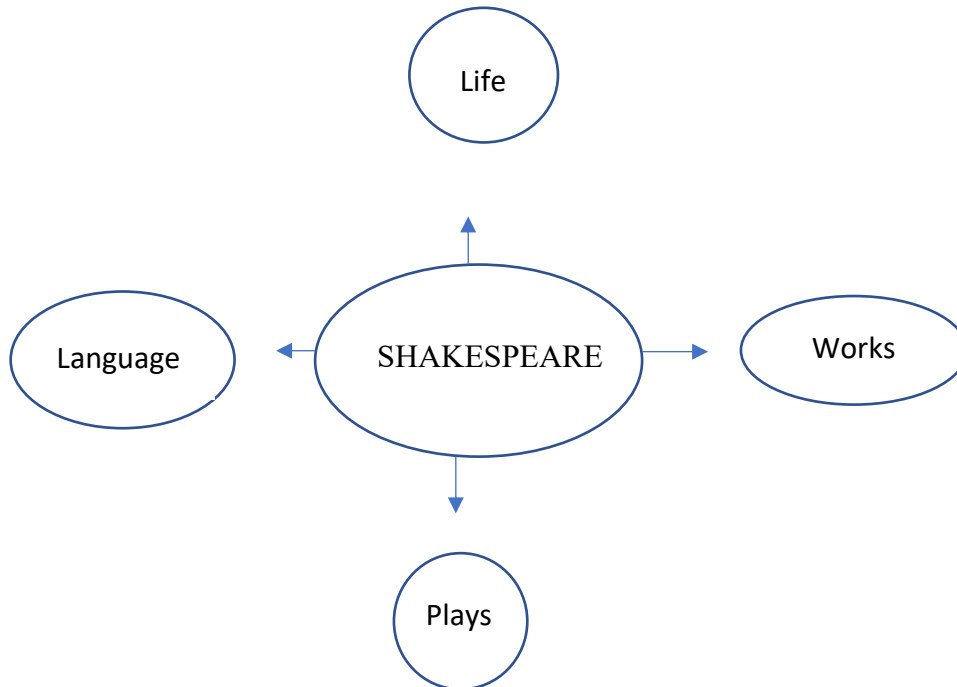
Name:

Group:

## ANEXO II

### WHAT DO YOU KNOW ABOUT SHAKESPEARE?

#### A. Mind map



#### B. Shakespeare Quiz.

1. William Shakespeare lived mainly in the  
a) 15<sup>th</sup> century                      b) 16<sup>th</sup> century                      c) 17<sup>th</sup> century
2. When was William Shakespeare born?  
a) 1498                                  b) 1564                                  c) 1895
3. What period in English history was it when Shakespeare was alive?  
a) Elizabethan                      b) Georgian                              c) Victorian
4. Which of these plays was not written by Shakespeare?  
a) Hamlet                              b) Romeo and Juliet                      c) Jane Eyre
5. Where was Shakespeare born?  
a) Stratford Upon Avon              b) Cambridge                              c) Oxford
6. How many plays did Shakespeare write?  
a) 8                                        b) 38                                        c) 108
7. Which type of plays did Shakespeare not write?

a) Tragedies

b) Comedies

c) Musicals

8. Who played Romeo in the most recent film version of 'Romeo and Juliet'?

a) Leonardo Dicaprio

b) Johnny Depp

c) Brad Pitt

**C. Fill in the gaps using the following words**

retired - rebuilt - got married - plays - actor - 18

William Shakespeare was a celebrated playwright, poet and ..... He was born in the city of Stratford-upon-Avon in England, in the year 1564.

In 1582, when Shakespeare was just ..... years old, he ..... to Anne Hathaway, who was eight years older than him. After that, there are no definite records of the next few years of his life.

William began his career as a playwright in London in 1592. Soon he himself started acting and also became part-owner of a playwright company known as the 'Lord Chamberlain's Men'. Many of Shakespeare's plays were performed at the Globe Theatre. The Globe Theatre caught fire too. However, it was ..... again.

Shakespeare wrote 37 ..... in his lifetime. Some of his most famous works are Hamlet, King Lear, Macbeth, Romeo and Juliet, Othello, Merchant of Venice, and Julius Caesar.

William ..... and settled in Stratford, where he died in 1616.



**Did you know that...?**

- \* William Shakespeare did not attend college.
- \* During Shakespeare's time, women were not permitted to act in plays, so in all of his plays, the female characters were played by men.
- \* Shakespeare had no interest in getting his plays published; he wanted them to be performed on stage instead.
- \* Shakespeare is credited with introducing almost 3,000 words to the English language.

## ANEXO III

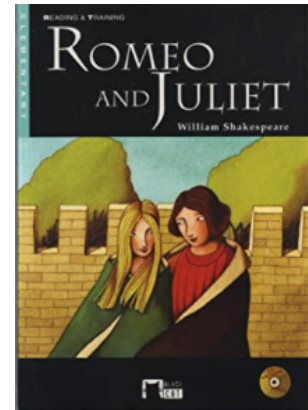
### LOVE, THE FASCINATING INSPIRATION

#### First stage

1. What is *Romeo and Juliet* about?
2. Have you read any other story or play by Shakespeare?
3. Have a look at the cover of the book. Who are in this cover?  
How are they feeling?
4. What are the major themes of this play?
5. What genre do you think it is?

#### Second stage

1. Is it possible to fall in love at first sight? Explain.
2. Should your family have a say in who you marry?



#### CHARACTERS IN *ROMEO AND JULIET*

**Romeo.** The only son of the Montague family.

**Juliet.** The only daughter of the Capulet family.

**Lord Montague.** Romeo's father.

**Lady Montague.** Romeo's mother.

**Lord Capulet.** Juliet's father.

**Lady Capulet.** Juliet's mother.

**Friar Laurence.** Priest, friend to both Romeo and Juliet.

**Mercutio.** Romeo's close friend.

**Tybalt.** Juliet's cousin.

**Benvolio.** Romeo's cousin

**Nurse.** Juliet's nurse.

**Prince.** The governor of Verona

**Paris.** A friend of the prince and of the Capulets.

**Friar John.**

**Servant of the Capulet family**

**Servant of the Montague family**

**Balthasar.** Romeo's servant

**Watchman**

**Narrator**



## ANEXO IV

### THE MONTAGUES AND THE CAPULETS

#### A. Making predictions. (All answers are correct)

1. How old are the two protagonists, Romeo and Juliet?
2. Where do they meet for the first time?
3. Do they run away together?

#### B. Find the words in the text and use your own words to explain:

1. sword
2. crutch

## READING

### ACT I: THE MONTAGUES AND THE CAPULETS

*In the beautiful city of Verona, there are two families -the Montagues and the Capulets. They hate each other. They have hated each other for hundreds of years. One day, the servants begin to fight in the streets.*

**Servant of the Montagues:** The Montagues are better than the Capulets!

**Servant of the Capulets:** Our masters, the Capulets are better!

**Benvolio:** Stop fighting!

**Tybalt:** Fight with me, Benvolio.

**Benvolio:** No, fighting is stupid!

**Tybalt:** Your sword is out. Fight!

*Then Lord and Lady Capulet arrive. Lord Capulet is old but he wants to fight too.*

**Lord Capulet:** Bring me my sword.

**Lady Capulet:** You are too old to fight. You don't need a sword; you need a crutch.

*Then Lord and Lady Montague arrive. Soon everyone is fighting. It is very dangerous. At last, the Prince arrives. He is very angry.*

**Prince:** Stop fighting! I want peace in my city. Lord Capulet and Lord Montague, you are old but you are not wise. If your two families fight again, you will both die!

Romeo:

**Lord Capulet:** I, Lord Capulet, promise not to fight again.

**Lord Montague:** I, Lord Montague, promise not to fight again.

*The Prince is happy. Everyone goes away.*

**PAUSE**

*Lady Montague and Benvolio are talking.*

**Benvolio:** Tybalt wants to kill all the Montagues. He is very dangerous.

**Lady Montague:** Where is my son, Romeo? Is he safe?

**Benvolio:** He is not here. He is walking by himself in the forest. He is sad.

**Lady Montague:** Why is he sad?

**Benvolio:** I don't know. But look, he is coming now. I will ask him. Why are you unhappy, Romeo?

**Romeo:** I am in love.

**Benvolio:** Who do you love?

**Romeo:** I love sweet Rosaline. She is beautiful, intelligent and good. But she does not love me. That is why I am sad.

**Benvolio:** Forget her. There are many other girls.

**Romeo:** No, I can never forget her.

**PAUSE**

*Lord Capulet is talking to his wife, Lady Capulet.*

**Lord Capulet:** I am going to have a party. I will invite all the important people from Verona. But not the Montagues.

**Lady Capulet:** You must invite Paris.

**Lord Capulet:** Yes, I want him to meet Juliet. One day, they will get married.

**Lady Capulet:** I like that idea. I will go and tell Juliet.

**Lord Capulet:** Tell my servant to come here.

**Servant of the Capulets:** Yes, my Lord?

**Lord Capulet:** Here is a list of guests. Go and invite them.

*The servant meets Romeo and Benvolio in the street. He does not know that they are Montagues.*

**Servant of the Capulets:** Can you help me? I can't read the names on this piece of paper.

**Benvolio:** Look, Romeo, Rosaline will be at the party.

**Romeo:** I have an idea.

**PAUSE**

*Lady Capulet is talking to Juliet. Juliet is fourteen years old. She has an old nurse who looks after her.*

**Lady Capulet:** You will meet Paris at the party. Perhaps you will marry him one day.

**Juliet:** Mother, I am too young to get married.

**Nurse:** I would like to see my little Juliet married. You will have happy days and happy nights.

**Servant of the Capulets:** The party is ready, my lady.

### **C. Can you remember the adjectives which are used in the story?**

- a. In the ..... city of Verona, there were two families.
- b. Lord Capulet was ..... but he wanted to fight too.
- c. The Prince was very .....
- d. The Prince says to Lord Montague and Lord Capulet: "You are old, but you are not .....".
- e. Rosaline is ....., ..... and .....
- f. Nurse to Juliet: "You will have ..... days and ..... nights".

### **D. Answer the questions:**

1. Why was Romeo unhappy?
2. How did Romeo and Benvolio get information about the party?
3. Why did Lord and Lady Capulet want Juliet to meet Paris?

### **E. Discuss with your partner:**

1. Do you often have dreams?
2. Do you think that dreams can come true?

## ANEXO V

### THE GARDEN OF THE CAPULETS

#### A. Answer the questions:

1. What happened in act 1? What do you think it will happen next?

#### B. Match the words with the definitions:

1. Trouble	a. One of the two soft parts that form the upper and lower edges of the mouth
2. Shadow	b. Unable to see
3. Lip	c. An area with a wall or bars around it that is joined to the outside wall of a building on an upper level
4. Blind	d. Problems or difficulties
5. Balcony	e. An area of darkness, caused by light being blocked by something.

## READING

### ACT II: THE GARDEN OF THE CAPULETS

*Romeo is going to the party with Benvolio and his friend, Mercutio. They are all wearing masks. It is very dangerous for the Montagues and their friends to go to a party in the house of the Capulets.*

**Romeo:** Put on your masks. They must not recognize us. I cannot wait to see fair Rosaline.

**Servant of the Capulets:** Welcome, gentlemen. Come in. Dance and drink and eat. Enjoy yourselves.

*As they go into the house, Romeo sees Juliet for the first time. He forgets Rosaline! He falls in love. But Tybalt recognizes Romeo's voice.*

**Romeo: Who is that lady?**

**Tybalt:** I know that voice. It is a Montague. I will kill him.

**Lord Capulet:** Be calm, Tybalt. This is a party. I want no trouble.

*Romeo goes to Juliet and talks to her. He does not know who she is.*

**Romeo:** My lips are ready to kiss you.

**Juliet:** But I do not know you.

**Romeo:** I must kiss you.

**Juliet:** Here I am. My lips are here.

*Romeo kisses Juliet. He kisses her a second time.*

**Nurse:** Juliet, your mother wants you. You must come with me.

**Romeo:** Excuse me, who is that girl?

**Nurse:** Young man, that is Juliet. She is a Capulet.

**Romeo:** (*thinking aloud*) What! I am in love with the daughter of the enemy of my family. We can never get married.

*After they leave the party, Mercutio and Benvolio look for Romeo.*

**Mercutio:** Look! He is there in the shadows. What is he doing?

**Benvolio:** He is jumping the wall. He is going into the garden of the Capulets.

**Mercutio:** Romeo! Madman! Lover! He is going to look for Rosaline.

**Benvolio:** Quiet! You will make him angry. His love is blind.

**Mercutio:** Good night, Romeo. He is probably sitting under a tree, dreaming about that girl. He is mad.

*Mercutio and Benvolio go home. The night is silent.*

*In the dark garden, Romeo suddenly sees a light. Juliet is standing on her balcony. She begins to speak to the night. She does not know that Romeo is listening.*

**Juliet:** O Romeo, Romeo. Why is your name Romeo? Let's change our names. Then we can love. Forget that you are a Montague. Or, if you love me, I will not be a Capulet. Montague and Capulet are only names. A rose can have any name. It always smells sweet.

**Romeo:** I will change my name for you.

**Juliet:** Who is there? Who is listening in the middle of the night?

**Romeo:** It's me, Romeo.

**Juliet:** Why are you there?

**Romeo:** I love you. And I know that you love me.

**Juliet:** What shall we do? Our families are enemies.

**Romeo:** We must get married secretly. We will do it tomorrow. I will tell the Nurse where you must meet me. Will you marry me?

**Juliet:** Yes, Romeo. But will you be true?

**Romeo:** Yes, my darling.

**Nurse:** Juliet! Juliet!

**Juliet:** I'm coming, Nurse. Good night.

**Romeo:** Good night.

**Juliet:** Good night.

**Romeo:** (*further away*) Good night.

**Juliet:** It is very sad and very sweet to say good night. But tomorrow, we will be married.

### **C. Answer the questions:**

1. Why are Romeo and his friends wearing masks?
2. How did Romeo enter the garden?
3. Where was Juliet?
4. What did Romeo and Juliet decide to do?
5. What does the expression "love is blind" mean? Do you agree?

### **D. Love has inspired people to create excellent literature, poetry, art, music, theatre, films... Can you think of any examples?**

Literature	Poetry	Theatre	Music	Film	Art

## ANEXO VI

### THE PRINCE OF CATS

**A. In the following act, Mercutio calls Tybalt “The Prince of cats”, meaning that he is dangerous. He calls Romeo a “lamb” meaning that he is gentle and innocent. We often use animals when we are describing someone figuratively. Fill in the gaps with the most suitable word from the list. Use one animal name twice.**

<b>dog</b>	<b>donkey</b>	<b>fox</b>	<b>horse</b>	<b>lion</b>	<b>mouse</b>	<b>owl</b>	<b>pig</b>	<b>swam</b>
------------	---------------	------------	--------------	-------------	--------------	------------	------------	-------------

- |                           |                             |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1. as brave as a .....    | 2. as dirty as a .....      |
| 3. as strong as a .....   | 4. as shy as a .....        |
| 5. as stupid as a .....   | 6. as clever as a .....     |
| 7. as faithful as a ..... | 8. as wise as an .....      |
| 9. as greedy as a.....    | 10. as beautiful as a ..... |

**B. Can you guess why Romeo is considered a “lamb”?**

**C. Find one word in the texts that means “a small room with not much furniture, especially in a prison or a monastery or convent”:**

## READING

### ACT III: THE PRINCE OF CATS

*Romeo goes to see Friar Lawrence, his friend and teacher. The Friar is working in his garden. The sun is rising. It is a beautiful morning.*

**Romeo:** I want to get married.

**Friar Laurence:** To Rosaline?

**Romeo:** No, to Juliet. I love her.

**Friar Laurence:** Good. Perhaps your marriage will make the Capulets and the Montagues friends. It is a good thing for Verona. I will help you.

*Benvolio and Mercutio are looking for Romeo in the streets of Verona.*

**Benvolio:** Poor Romeo. His heart is broken. Rosaline does not love him.

**Mercutio:** That’s not his only problem. Tybalt has sent a letter to his house. He wants to fight him.

**Benvolio:** Tybalt is dangerous.

**Mercutio:** Yes, Tybalt is the Prince of cats. He is an artist with his sword. Romeo is a lamb. He will die.

**Benvolio:** Quiet! Here comes Romeo.

**Romeo:** Hello, Benvolio. Hello, Mercutio, my friend.

**Mercutio:** Are you still sad? Have you been crying all night for Rosaline? But look, here comes a fat old woman.

**Nurse:** Romeo, Romeo. I must talk with you, privately. Do you have any news for Juliet?

**Romeo:** Yes, tell Juliet to come to Friar Laurence's cell this afternoon. We will get married there.

**Nurse:** I love Juliet, sir. I remember when she was a little child. Look after her when you are her husband.

*The nurse goes back to Juliet. She tells her the news. The two lovers get ready for their secret wedding. In the afternoon, the sun is shining. Romeo goes secretly to Friar Laurence's cell.*

**Friar Laurence:** The day is bright. It is a sign that the future will be happy.

**Romeo:** I do not care if I die tomorrow. It is enough that Juliet is mine.

**Friar Laurence:** Don't be so passionate. It is better to love moderately. Then love will last longer.

*At last Juliet arrives. She is very nervous. So is Romeo. They are very young but very much in love. Friar Laurence is like a father to them. He takes them into his cell and they are married. But in the streets of Verona there are problems.*

**Tybalt:** Mercutio, where is Romeo?

**Mercutio:** I don't know. Why?

**Tybalt:** I want to kill him. He came to the party of the Capulets. You are his friend. You came with him. I want to fight to you too.

**Mercutio:** Here is Romeo.

**Tybalt:** Fight, you villain!

**Romeo:** I cannot fight to you.

**Mercutio:** Romeo! Are you a coward? Tybalt!

**Tybalt:** What do you want?

**Mercutio:** I want one of your nine lives, Prince of cats!

**Tybalt:** I will fight you as Romeo is too afraid to fight.

**Romeo:** Stop fighting. The Prince will be angry. He will punish you. Stop, Tybalt. Stop, good Mercutio.

**Mercutio:** Aaaaagh! I am hurt. I am dying. Romeo, this quarrel between your families has killed me.

*Mercutio falls to the ground and dies. It is Romeo's fault. His friend is dead.*

### **C. Answer the question and explain your point of view:**

Was Romeo responsible for his friend's death? Explain your answer.

### **D. Use your imagination to change the end of this act:**

**Tybalt:** Mercutio, where is Romeo?

**Mercutio:**

**Tybalt:**

**Mercutio:**

**Tybalt:**

**Romeo:**

**Mercutio:**

**Tybalt:**

**Mercutio:**

**Tybalt:**

**Romeo:**

**Mercutio:**

## ANEXO VII

### FORTUNE'S FOOL

#### A. Do you remember?

1. For how long had the Montagues and the Capulets hated each other?
2. Who was Romeo's first love?
3. Who did Lord Capulet hope Juliet would marry?
4. Where did Romeo meet Juliet for the first time?
5. What was Tybalt's nickname? Why was he called so?

**B. "Fool" is a person who behaves in a silly way without thinking. What do you understand by "Fortune's fool"?**

#### C. Find words in the text that match with the following definitions:

1. showing courage:
2. a piece of equipment consisting of a series of bars or steps between two upright lengths of wood, metal, or rope, used for climbing up or down something:

## READING

### ACT IV: FORTUNE'S FOOL

*Romeo is angry. He loses control. He takes out his sword and fights with Tybalt. he kills him.*

**Romeo:** He killed my friend. Now he is dead. he is with Mercutio.

**Benvolio:** Romeo, you must escape. the people are coming. The Prince will punish you with death...

**Romeo:** Oh, I am a Fortune's fool. I must go.

**Prince:** What is happening? How did Tybalt die?

**Benvolio:** Romeo wanted to stop the fight. But Tybalt killed Mercutio. Then Romeo killed Tybalt.

**Prince:** Romeo must leave Verona. He has murdered Tybalt. If I find him in Verona, he will die.

**Lady Capulet:** Tybalt is dead. The Montagues must pay for this. Benvolio is lying. Romeo is a murderer and must die.

*Juliet is waiting for Romeo, her new husband. She wants the night to come so that they can be together. But when the Nurse arrives, she brings bad news.*

**Nurse:** He is dead!

**Juliet:** What? Is Romeo dead?

**Nurse:** No, Tybalt is dead. Romeo has killed him. He must live Verona.

**Juliet:** Did Romeo kill my cousin? He is a villain. But I love him.

**Nurse:** Your mother and father are crying for Tybalt.

**Juliet:** I will cry for him too. But I will cry longer for Romeo. I will never see him again. I will kill myself.

**Nurse:** No. Romeo is hiding with Friar Laurence. I will bring him to you.

*The Nurse comes to find Romeo. He is talking to Friar Laurence.*

**Romeo:** Everything is finished. I will kill myself with this knife.

**Friar Laurence:** No, be brave. You must go to Mantua. You will be safe there. I will send you news about Juliet. One day, you will be together again. But tonight, go with the nurse. See Juliet for the last time.

**Nurse:** Come with me. Here is the house of the Capulets. Here is a ladder. Climb up and go through the window.

*So Romeo spends his marriage night with Juliet.*

*Downstairs, in the house of the Capulets, Lord and Lady Capulet are talking. Lord Paris is with them.*

**Lord Capulet:** I will talk to Juliet. She will marry you next Thursday. Tybalt is dead. There must be something good for the Capulet family – Juliet’s wedding! I am her father. She will do as I say. Wife, see Juliet in the morning and tell her. She will marry Paris.

*In the morning, Romeo leaves Juliet. he must escape to Mantua before the Prince finds him.*

**Juliet:** Must you go? It is still night. The nightingale is singing, not the lark.

**Romeo:** Look at the sky. The sun is rising. But I want to stay.

**Juliet:** Go. It is dangerous for you here. But I want you to stay. Goodbye, sweet Romeo. Will I ever see you again?

**Romeo:** Goodbye. I will think of you every second of the day.

### **B. Look at these words:**

luck - lucky – luckier – luckiest – luckily – unluckily – unlucky – unluckier – unluckiest

**All these words come from the word “luck”. Put one suitable word from the list in each gap in the sentences below. You can use the same word more than once.**

1. Romeo and Juliet are the ..... lovers in history.
2. Mercutio had very bad .....
3. ...., the prince did not find Romeo.
4. If Romeo has good ....., he will see Juliet again.
5. Romeo is not very .....
6. It was ..... that Romeo and Juliet came from families with enemies.
7. During the fight, Tybalt was ..... than Mercutio.
8. ...., Tybalt recognized Romeo at the party.
9. Before he left, Benvolio said, “Good .....” to Romeo.
10. “I will be the ..... man in the world if you marry me”, said Romeo.

### **D. Discussion questions:**

1. Do you think some things are good luck? What?
2. Are there any things that are bad luck in your country?
3. Are there any unlucky numbers in your country? What are they?
4. Do you believe in any superstitions? What are they?
5. Do you have any good luck charms?



## ANEXO VIII

### MY LADY'S DEAD

#### A. Order the events in the order they have taken place:

..... Romeo, a Montague, and Juliet, a Capulet, meet at a party at the Capulets' house and they kiss. Romeo shouldn't be there and Juliet's cousin Tybalt sees him and decides to get revenge for the insult.

..... Juliet is worried by the news of Tybalt's death and Romeo being punished. Lord Capulet tells Juliet she must marry a man called Paris, not knowing she is already married.

..... The Montague and Capulet families are at war and have had another fight. The Prince says that if there are more fights the head of the houses will be killed.

..... Romeo sneaks into the Capulet garden to see Juliet and they declare their love for each other and decide to get married and be together.

..... Another fight breaks out in Verona and Tybalt kills Romeo's friend Mercutio. Romeo had tried to prevent the fight but, after Mercutio's death, he kills Tybalt. The Prince sends Romeo away from Verona.

..... Romeo and Juliet get married in secret with the help of Juliet's nurse and Friar Laurence.

## READING

### ACT V: MY LADY'S DEAD!

*Lady Capulet tells Juliet that she must marry Paris.*

**Lady Capulet:** You will get married to Paris early next Thursday morning.

**Juliet:** No, Mother. As you know, I hate Romeo. he has killed my cousin. But I'd rather marry Romeo than Paris.

**Juliet:** (*thinking*) I am already married.

**Lord Capulet:** Paris is a fine gentleman. Marry him on Thursday or never speak to me again.

**Nurse:** Please, don't be angry with my little Juliet, sir.

**Lord Capulet:** Shut up, you fat old fool. I have decided. If you don't obey me, I will throw you out in the streets. Goodbye. Remember, on Thursday, you are going to be married.

**Lady Capulet:** Goodbye, daughter. You must obey your father.

**Juliet:** Nurse, tell me, what should I do?

**Nurse:** Well, Romeo is not here. Paris is a fine gentleman, it's true. he is more handsome than Romeo. Forget Romeo and marry Paris.

**Juliet:** Do you speak from your heart? (*thinking*) I cannot trust her. I will ask the Friar for advice. He is the only person who can help me.

*The Friar is very worried. He is talking to Paris.*

**Paris:** I am going to marry Juliet.

**Friar Laurence:** Does she love you?

**Paris:** I don't know. We haven't talked about love because she is weeping for her cousin's death. But our marriage will make her happy again.

**Friar Laurence:** But look, here comes Juliet.

**Paris:** Welcome, my lady and my wife. Have you come to tell the Friar that you love me?

**Juliet:** I cannot answer that. But please, let me talk to the Friar privately.

**Paris:** Goodbye. I know that you love me. I will see you on Thursday in the church.

**Friar Laurence:** Be happy, Juliet. I have a plan. You and Romeo will be together.

**Juliet:** Tell me! What is it?

**Friar Laurence:** Go home and agree to marry Paris. On Wednesday night, go to your bedroom alone. Take this bottle and drink the liquid. It is a special potion. You will sleep for forty-two hours. Your family will think that you are dead. They will carry you to the tomb of the Capulets. Meanwhile, I will send a message to Romeo. He will come secretly to the tomb. When you wake up, you can escape together. Are you brave enough to do this, Juliet?

**Juliet:** Give me the bottle, Friar. Love will give me strength.

*Juliet goes home.*

**Juliet:** Mother, Father, I have changed my mind. I will obey you. I have seen Lord Paris at the Friar's cell and I've told him that I love him.

**Lord Capulet:** Good, you are a good daughter.

**Lady Capulet:** You have made your old father happy.

**Juliet:** Now I am going to my room to pray. Do not come with me, Nurse. I want to be alone.

**PAUSE**

**Juliet:** Here is the bottle. I am afraid. Perhaps it is poison. Or perhaps I will wake in the tomb and Romeo will not be there. I will be alone in the middle of all the dead bodies with my dead cousin, Tybalt. It will be terrible.

*Bravely, Juliet picks up the bottle and raises it to her lips.*

**Juliet:** Romeo, Romeo, I drink to you!

*She drinks. She falls on the bed and sleeps...*

*The next morning, it is Thursday. The Nurse comes to wake her up for her marriage.*

**Nurse:** You lazy girl. Why are you still sleeping? You mustn't lie in bed on your wedding day... Help! Help! My lady's dead! My lady's dead!

*Lord and Lady Capulet take Juliet to the tomb of the Capulets. They are very sad. Their only child is dead.*

**Friar Laurence:** I have sent Friar John to Mantua to tell Romeo to come back to Verona. He will be here when Juliet wakes up.

**Nurse:** Oh sad day! Oh unhappy day! Oh terrible day!

## **B. Answer the questions:**

1. What did Lady Capulet tell Juliet?
2. How long would Juliet sleep after drinking the liquid?
3. Why did Friar Laurence send Friar John to Mantua?

## **D. Discussion activity:**

1. Do your parents tell you what you should and shouldn't do in your free time?
2. What should, and shouldn't parents decide for their teenagers? Make two lists.

## ANEXO IX

### WITH A KISS, I DIE

**A. Try to guess the meaning of the sentence: “Who is looking among the skulls and the worms?” Scan the text to find it in context.**

**B. What do you think it is going to happen in the end?**

### READING

#### ACT VI: WITH A KISS, I DIE.

*Romeo is in Mantua. His servant, Balthasar, comes to bring him the latest news.*

**Romeo:** I have been dreaming about Juliet. Even a dream of love is sweet.

**Balthasar:** Juliet is dead.

**Romeo:** What! I will ride to Verona tonight. I will kiss her for the last time. Then I will drink the poison. If Juliet is dead, I will die too.

*In the middle of the night, Romeo arrives at the tomb of the Capulets. Paris is also there with his servant.*

**Paris:** I have come to put flowers on Juliet’s grave. But who is this? You are a Montague, the one who killed Tybalt. You must die.

**Romeo:** I do not know you. Go away if you want to live. Do not fight with me. I am desperate. I am stronger than tigers on the roaring sea.

**Paris:** I arrest you, murderer.

*They fight.*

**Romeo:** It is Paris! I have killed him. Balthasar told me that he wanted to marry Juliet. We are both unlucky. But where is Juliet? I must look at her beauty for the last time.

**PAUSE**

**Romeo:** Oh my love, my wife! Death has kissed you. But you are still beautiful. Death is jealous. He keeps you here as his lover. I will also stay here. But let me kiss you. With a kiss, I die.

*Romeo kisses Juliet. He takes a cup of poison out of his pocket and raises it to his lips.*

**Friar Laurence:** Romeo! Romeo!

*Friar John comes to Friar Laurence’s cell.*

**Friar Laurence:** Have you given my letter to Romeo, Friar John?

**Friar John:** No, Friar Laurence. I did not reach Mantua. There was plague in one of the villages on the road and the soldiers did not let me pass.

**Friar Laurence:** What! This is bad news. If Juliet wakes when Romeo is not there, she will be afraid. I must go to her.

**PAUSE**

**Friar Laurence:** I can see a light in the tomb. Who is looking among the skulls and the worms?

**Balthasar:** It is my master, Romeo.

**Friar Laurence:** I must go to him. Romeo! Romeo!

*But when the Friar goes inside the tomb, Romeo has already drunk the poison. He is dead.*

*Juliet wakes up and see the Friar.*

**Juliet:** Where is Romeo?

**Friar Laurence:** He is dead. But we must go. The watchman is coming. Come with me.

**Juliet:** No, I will stay with Romeo. I will drink poison too – but the cup is empty. Let me kiss his lips. They are still warm. I can hear people coming. Quick, here is Romeo’s dagger. Let me die.

*Everyone enters at the tomb of the Capulets. It is too late. Romeo and Juliet have both died. Their great love story is finished.*

**Watchman:** Here is the body of Paris. And here are the bodies of a boy and a girl.

**Lord Capulet:** Juliet! There is blood and a dagger. Our only daughter is dead. This is a terrible day for the Capulets.

**Lord Montague:** Last night, my wife died from a broken heart because Romeo was banished from Verona. Now he is dead, poisoned. This is a terrible day for the Montagues.

**Friar Laurence:** I can explain everything. It is all a mistake, a terrible mistake. They loved each other. The Nurse and I helped them to get married secretly. Now they are dead.

**Prince:** My friends Mercutio and Paris are dead. Tybalt is dead. Romeo and Juliet are dead. This is a terrible day for Verona. Lord Montague and Lord Capulet, shake hands. Your families must be friends. Love will change the world.

**B. Express your opinion and explain your answers.**

1. What was your favourite part of the story?
2. Which character do you like most?
3. Did you expect this end?
4. How would you end the story in a magical way?

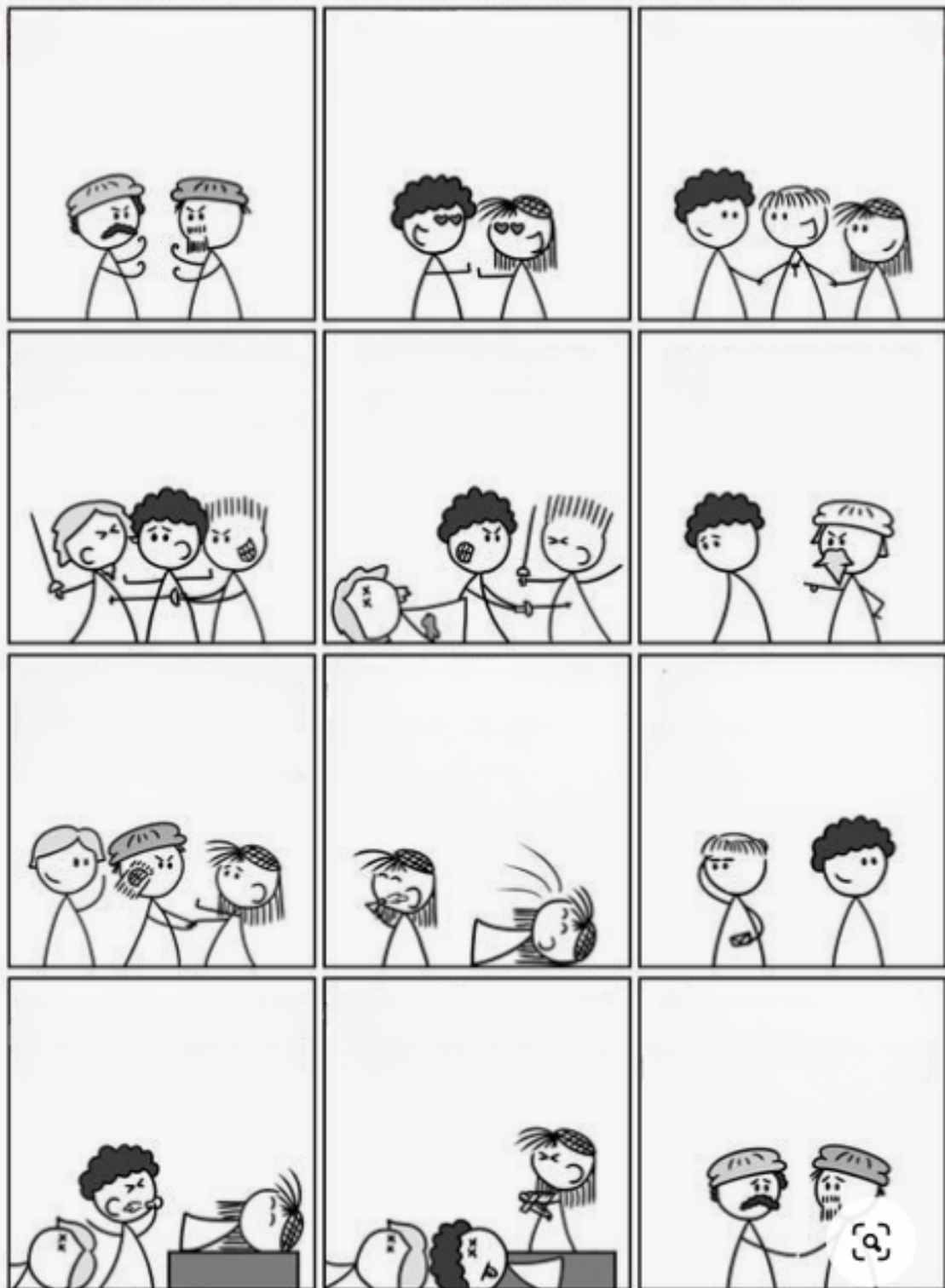
**C. Say if you agree or disagree with these opinions of the story and explain your opinions:**

1. Romeo and Juliet were too young to love.
2. Lord Capulet was a bad father.
3. Juliet was right to kill herself.
4. Friar Laurence made a lot of mistakes.
5. Tybalt was the cause of all problems.

**D. Retell the main events of the story in your own words, using the comic worksheet you have on the next page.**

ANEXO X

ROMEO AND JULIET



## **ANEXO XI**

### **FINAL TASK**

**Today there are many Romeos and Juliets. Maybe they come:**

**from different social classes**

**or from different sides in a war**

**or from different races**

**or from different gangs**

**or from the supporters of different football teams...**

**In groups of four, write your own “Romeo and Juliet” story in a dialogue. You will act it out in class.**

## ANEXO XII

### SELF-ASSESSMENT SHEET

- How was my participation?

---

---

- I managed to talk in English about...

---

---

- I managed to read...

---

---

- I managed to listen and understand...

---

---

- I managed to write...

---

---

- What I find most difficult is...

---

---

- I have to review...

---

---

- How did I feel?

---

---

- Am I satisfied with my work?

---

---

## ANEXO XIII

### RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO

<b>ESCALA</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Bueno (3)</b>	<b>Satisfactorio (2)</b>	<b>Deficiente (1)</b>
<b>Actitud</b>	Actitud siempre positiva ante el trabajo en equipo. Busca alternativas frente a los problemas.	Actitud generalmente positiva hacia el grupo y el trabajo.	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas a las condiciones del proyecto o el grupo.	Con frecuencia critica en público el trabajo de los otros miembros del equipo. Justifica sus carencias en las condiciones del trabajo o el grupo.
<b>Trabajo en equipo</b>	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Mantiene a los miembros trabajando juntos.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No es conflictivo en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Sus contribuciones son escasas.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No entrega aportes al grupo.
<b>Roles y liderazgo</b>	Asume eficientemente roles o temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave en el desempeño del grupo.	Asume roles y colabora a su definición cuando estos son precisos. Negocia apropiadamente.	Asume roles determinados por el grupo.	No cumple los roles asignados. No se compromete con el trabajo.
<b>Participación</b>	Siempre proporciona datos útiles en la discusión del grupo. Evalúa alternativas en base a antecedentes objetivos.	Generalmente proporciona ideas útiles en la discusión del grupo.	Algunas veces proporciona ideas en la discusión del grupo. Cumple con hacer lo que se le pide.	Rara vez aporta ideas, o no participa de las tomas de decisiones del grupo.
<b>Uso del tiempo</b>	Siempre es organizado en el uso del tiempo y cumple sus compromisos en la fecha acordada.	Es organizado en el uso del tiempo, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en sus compromisos. No afecta al trabajo de los demás.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para las fechas límites. Pone en aviso sus atrasos, respetando los tiempos de los demás.	El equipo debe ajustar su calendario o asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.

*Tabla 6. Rúbrica para evaluar exposiciones. Fuente: Colegio de Bachilleres (2014).*