

Mini proyectos de animación a la lectura en Primera Lengua Extranjera

Trabajo de Fin de Máster

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

Itz'iar Fernández Cachemaille

Tutora: Juana Herrera Cubas

Convocatoria de septiembre 2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. La importancia de la lectura	7
2.2. La desanimación a la lectura	8
2.3. La animación a la lectura	10
2.4. Cómo implementar la animación a la lectura en el aula	11
2.5. El papel de la familia en la animación a la lectura.....	13
2.6. La comprensión lectora y su importancia en la animación a la lectura	14
2.7. El papel de la lectura en la enseñanza de una lengua extranjera.....	16
2.8. Justificación del uso de la lectura como elemento fundamental del currículo de Primera Lengua Extranjera en la Comunidad de Canarias	17
3. LAS ARTES ESCÉNICAS	21
3.1. Definición de las artes escénicas	21
3.2. Tipos de artes escénicas	22
3.2.1. El teatro	22
3.2.2. La danza.....	24
3.2.3. El arte performativo.....	25
3.3. Artes escénicas en la educación secundaria	26
3.4. Artes escénicas como herramienta para la animación a la lectura	28
3.5. Artes escénicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras	29
4. METODOLOGÍA PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. 31	
4.1. A quién va dirigida	31
4.2. Criterio de elección de lecturas.....	31
4.3. Planteamiento de las actividades de animación lectora	32
4.4. Evaluación	32
4.5. Beneficios a la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés).....	33
4.6. Metodología para los mini proyectos de animación lectora	35
6. CONCLUSIONES FINALES.....	60
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	67

Resumen

A pesar de que la lectura es un elemento esencial para el desarrollo personal y académico es percibida por el alumnado desde el rechazo, que incrementa cuando se trata de la lectura en lengua extranjera. Esto se debe a que el sistema educativo no ha empleado sus recursos y herramientas en hacer de la lectura una fuente de placer, sino que la ha presentado como una actividad monótona, ceñida al currículo obligatorio. Por ello, el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de intervención didáctica, valiéndonos de la animación a la lectura y combinándola con las artes escénicas, con el propósito de mejorar la percepción de la lectura en lengua inglesa entre el alumnado. Para ello se presenta una introducción acerca de la importancia de la animación a la lectura y los factores implicados en su éxito. Además, se expone el uso de las artes escénicas como herramienta pedagógica y, más concretamente, su relevancia a la hora de fomentar la lectura en lengua extranjera. Finalmente, se presenta una propuesta de actividades de creación propia y las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización de este trabajo.

Palabras clave: animación a la lectura, artes escénicas, inglés lengua extranjera

Abstract

Despite reading being an essential element for personal and academic development, it is still perceived by students from a lens of rejection, and this phenomenon is further increased when it comes to reading in a foreign language. This is since, the school system has not invested its resources and tools to make reading a source for pleasure, by presenting it as a monotonous activity and by restricting it to the compulsory curricula. For that reason, the aim of this piece of work is to present a didactic intervention, using reading strategies combined with scenic arts, with the aim of improving the perception of reading in English among students. First, we will introduce the importance of reading strategies and the factors implied in its success. Furthermore, we will expose the use of scenic arts as a pedagogical tool and more specifically its relevance when it comes to encouraging reading in a foreign language. Finally, we will present a proposal of activities and the final conclusions that we have arrived to at the completion of this research work.

Key Words: motivation to read, performing arts, English foreign language

1. INTRODUCCIÓN

En la realidad de las aulas actuales, el aprendizaje a través de la lectura en una segunda lengua se ve dificultado por la desmotivación existente entre el alumnado a enfrentarse a esta tarea debido a los problemas generales de comprensión lectora que presentan en su lengua materna y que, a su vez, trasladan de forma más agravada a la lengua extranjera.

Esta falta de motivación se debe a un cúmulo de factores, tales como una ausencia de modelos a seguir que fomenten el amor y el deseo por leer, la presentación de la lectura como una tarea o como castigo, la obligatoriedad de leer títulos obsoletos y ajenos al contexto sociocultural y generacional del alumno y la lectura pasiva de los textos (frente a una lectura activa que refuerce el pensamiento crítico).

Con el objetivo de solventar este problema, los docentes han comenzado a incluir la animación a la lectura en sus proyectos docentes, con la intención de introducir la lectura desde un enfoque menos rígido al utilizado normalmente en el ámbito académico. Un papel fundamental en esta práctica es el del animador de lectura, que es el encargado de guiar la actividad y acompañar al alumno en este proceso.

El problema de la desmotivación lectora se ha visto reflejado durante las prácticas externas que se han realizado en el centro de enseñanza secundaria IES Teobaldo Power, con una duración de siete semanas. En su transcurso se ha podido observar un rechazo generalizado hacia la lectura entre el alumnado, especialmente en lengua extranjera. Una causa clara de este fenómeno es la monotonía del plan lector del centro, en el que los alumnos deben, de forma obligatoria, leer individualmente y en silencio durante una hora, una lectura de libre elección. El docente no guía al alumno en este proceso y hace que este se encuentre solo realizando una tarea que no ha escogido por voluntad propia y, además, enfrentándose a un castigo si no la realiza del modo en el que se le indica. Estas dinámicas crean un mayor resentimiento hacia la lectura, haciendo que los alumnos se alejen aún más de esta actividad. Además, se ha podido observar que, en el transcurso de las clases de inglés, solo se llevan a cabo las lecturas obligatorias del libro de texto que, en su inmensa mayoría, se realizan sin detenerse a verificar si se ha comprendido su contenido. Estas lecturas van seguidas de una prueba, normalmente un examen o cuestionario de elección múltiple, como parte final de la actividad.

Los expertos exponen que, a pesar de que la animación a la lectura por sí misma supone un incremento del interés lector entre el alumnado, la combinación de esta práctica con la implementación pedagógica de las artes escénicas resulta sumamente beneficiosa, ya que permite presentar el texto como placentero en sí mismo y, además, como una fuente de expresión y creatividad. Este enfoque metodológico permite trasladar la realidad del texto a la acción, permitiendo ponerse en la piel de los personajes y darle vida a la lectura. Además, las artes escénicas suelen ser una actividad en la que los estudiantes desean participar debido a su originalidad y dinamismo, por lo que combinarlas con la actividad lectora incrementará las posibilidades de que los alumnos asocien los sentimientos de placer que les produce inmiscuirse en actividades de índole artística con el amor por la lectura. Cabe añadir que las artes escénicas permiten trabajar de forma transversal cuestiones fundamentales en la formación integral y holística del alumno. Por ello, es una herramienta que puede ser empleada para reforzar el aprendizaje que se adquiera mediante la lectura y trabajar cuestiones tales como la adquisición de valores, el sentido de la justicia y del respeto, la empatía, el conocimiento de otras realidades, etc.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de actividades, de realización propia, con el fin de animar al alumnado a leer en la lengua extranjera y fomentar su desarrollo como individuo. El trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos; en el primer capítulo se expone la introducción del trabajo.

En el segundo capítulo se introduce el marco teórico que se encuentra dividido en dos partes. En la primera parte el objetivo es definir el concepto de la animación a la lectura y su importancia en las aulas, destacando cuestiones como la importancia de la lectura, el concepto de la desanimación a la lectura, la implementación de la animación a la lectura a nivel práctico en el aula, el papel que tiene la familia en la animación lectora, la importancia de la comprensión lectora y el marco legal de la comunidad de Canarias. La segunda parte del marco teórico se centra en las artes escénicas como metodología para fomentar la lectura en lengua extranjera. Aquí se definen las artes escénicas, se clasifican sus distintos tipos y se justifica su uso en la educación secundaria como herramienta para la animación a la lectura y como instrumento para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de la propuesta de actividades de elaboración propia, cuyos objetivos son aumentar la motivación del alumnado con respecto a la lectura en lengua extranjera y trabajar competencias esenciales para su desarrollo integral mediante el nexo entre la animación a la lectura y las artes escénicas.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan las conclusiones finales de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La importancia de la lectura

La lectura es una actividad esencial para la vida ya que permite ejercitar habilidades primordiales para la actividad humana. A continuación, se ejemplifican algunos de sus beneficios más relevantes. En primer lugar, los lectores regulares presentan ventajas frente a los no lectores a la hora de enfrentarse a una actividad que requiera mantener la atención y la concentración durante un periodo prolongado en el tiempo. Además, el ejercicio de leer estimula el uso de la imaginación y la fantasía, aumentando la capacidad de disfrutar del juego, de crear mundos alternativos como refugio a las frustraciones vitales o como potenciador de la escritura creativa. La lectura, por otro lado, mejora la facultad empática al permitir percibir la realidad a través de los ojos de otros, ofreciendo así diversas perspectivas desde las que el lector entiende el mundo, además de ser una actividad esencial para el desarrollo de la capacidad emocional e intelectual (Tiscareno, 2004).

Para que la actividad lectora sea fructífera deben cumplirse una serie de criterios que permitan su optimización. En primer lugar, es necesario que la lectura se comprenda y se integre ya que la mera alfabetización no implica la capacidad de comprensión; comprender entraña una mayor complejidad cognitiva. Por tanto, se requiere de un ejercicio profundo de conexión emocional mediante el cual el lector establece un vínculo con el texto (Tiscareno, 2004).

A pesar de los innumerables beneficios que los expertos vinculan a la actividad lectora, la realidad es que el interés por la lectura ha ido decreciendo paulatinamente en los últimos tiempos. Hay diversos factores que explican que este fenómeno haya tenido lugar. Primeramente, el cambio del formato de entretenimiento de las nuevas generaciones, en el que prima el consumo de televisión, cine, series y redes sociales, que implican una exigencia cognitiva menor y, al mismo tiempo, un ejercicio de decodificación de menor complejidad, lo cual ha desembocado en una disminución de la atención y concentración. Otro factor que influye en la falta del hábito lector es la escasez de recursos socioeconómicos que permitan su accesibilidad. Una gran parte de los estudiantes universitarios en la actualidad son los primeros de su familia en cursar estudios superiores; los hogares de los que proceden no cuentan con recursos literarios y,

a su vez, el hábito lector y el amor por la lectura no están presentes. De acuerdo con el autor este es el perfil de los llamados “(...) los huérfanos de la lectura” (p.5). Por otro lado, la lectura tiene una mala reputación como pasatiempo ya que un gran sector de la población la considera una actividad de escasa productividad, llegando a ser vista incluso como una distracción y una pérdida de tiempo.

Según lo expuesto con anterioridad, es pertinente concluir que la lectura es un eje esencial para el desarrollo personal y académico de un individuo. Sin embargo, en la actualidad no se le da la suficiente importancia. Es aquí donde entra en juego el papel de la animación a la lectura, que tiene como finalidad transmitir la pasión por leer, fundamentalmente mediante el ejemplo, ya que “la lectura es una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia” (p.15). El encargado de contagiar el amor por la lectura es el animador lector que desempeña el papel de mediador entre la lectura y los jóvenes, contagiando su amor por ella y representándola como “(...) una práctica activa y dinámica” (p.7).

2.2. La desanimación a la lectura

En la actualidad, los estudiantes españoles muestran un desinterés generalizado por la lectura y una gran dificultad a la hora de enfrentar los retos que esta actividad presenta. Esto se refleja en el informe PISA (Program for International Student Assessment) del año 2015 que “(...) revela que la puntuación media en comprensión lectora de los estudiantes españoles es de 488 puntos, ocho puntos inferior al promedio de los países de la OCDE (496), lo que supone una diferencia significativa” (Sedano, 2015, pp. 1140-1141).

Es necesario exponer la mala praxis que se ha seguido hasta el momento, a la hora de presentar la lectura a los jóvenes, con el fin de entender los motivos del fracaso a la hora de lograr que se interesen por ella. Para ello se acuña el término “desanimación a la lectura” (Zetino, 2014, p.10) que se define como aquellas acciones o actitudes que propician el alejamiento de la actividad lectora y aumentan el desinterés por esta.

El sistema educativo es un elemento disuasorio del hábito lector ya que escolariza la literatura y la reduce a la memorización de datos inconexos y descontextualizados, obligando al alumno a interiorizar, de forma sistemática, nombres de autores y fechas, en

lugar de enfocar la atención en tratar el texto en torno a su contenido, su mensaje y lo que este transmite a los alumnos, haciendo así que no sepan “lo que escriben los autores, sino dónde nacen y dónde mueren” (Clemente, 2004, p.100).

El profesorado contribuye a la desmotivación lectora al presentar patrones y comportamientos que disminuyen el deseo de los jóvenes por leer. En las aulas se tiende a presentar libros obsoletos que aportan poco valor al tener en cuenta su contexto sociohistórico, se proponen lecturas obligatorias en lugar de fomentar la autonomía a la hora de escogerlas en base al interés personal, y se exige un nivel lector determinado sin tener en cuenta los pasos previos que se deben seguir antes de llegar ese punto de habilidad lectora. Agravando esta situación, los planes lectores de los centros escolares basan esta actividad en la realización de trabajos posteriores a la lectura, incluso llegando a realizar un examen acerca de la comprensión del texto, que conduce a que el alumno asocie la lectura con estas prácticas (Quintanal, 2000).

El docente, no siempre actúa como un buen ejemplo a seguir, ya que ordena a los alumnos que lean cuando él mismo no ejerce el rol de lector en su vida cotidiana y, por tanto, no tiene integrados los valores que pretende inculcar, restándole credibilidad a la hora de realizar actividades relacionadas con la animación a la lectura (Quintanal, 2000).

Entre el equipo docente es común cometer el error de utilizar las bibliotecas escolares como un lugar de castigo o, en su defecto, como un comodín, convirtiendo el ir a leer a la biblioteca en una actividad de relleno sin una base pedagógica sólida y trabajada, logrando un mayor distanciamiento de la lectura (Quintanal, 2000).

La falta de amor por la lectura no se debe solo a factores educacionales; los factores políticos también están presentes ya que las políticas culturales relacionadas con el fomento de la lectura son escasas o nulas porque, claramente, invertir en ellas no es una prioridad. Una ejemplificación del desinterés por incentivar la práctica lectora a nivel gubernamental se pone de manifiesto en las condiciones de las bibliotecas públicas que, con carácter general, no cuentan con infraestructuras suficientes para fomentar la socialización en torno a la lectura (Clemente, 2004).

La animación a la lectura surge con el objetivo de dar una alternativa al modelo actual de impartición de la lectura en las aulas, pretendiendo dar una solución práctica a los problemas planteados anteriormente. Sin embargo, cuenta con detractores que la consideran una amenaza a los modos tradicionales lectura ya que la relacionan con el

concepto de juego por lo que estiman que se trata de una práctica poco seria y rigurosa que no tiene cabida en el contexto académico. Este motivo es infundado ya que los expertos consideran que el juego es un elemento intrínseco a la lectura y que, utilizado de forma adecuada, es una herramienta clave para despertar el deseo por ella (Mata, 2008).

Existe un alto porcentaje de docentes, especialmente de enseñanza secundaria, que rechazan las prácticas de animación a la lectura ya que acorde con el autor “(...) les achacan un carácter liviano y festivo, tan alejado de la austeridad y la disciplina que se suponen propias del trabajo escolar” (p.35). La alegría y la imaginación no son vistas de forma adecuada en el aula, y esto es especialmente preocupante, ya que la lectura no debe desvincularse de la diversión y el disfrute. Sin embargo, el entorno académico prioriza el análisis exhaustivo de textos, dejando a un lado el terreno de lo emocional y afectivo. Es evidente que “(...) seguir anclados en la idea de que el aprendizaje es fruto de un esfuerzo y no la consecuencia de un regocijo resulta anacrónico y perturbador” (p.44).

Los detractores de la animación a la lectura consideran que las actividades de dinamización lectora fomentan la lectura de libros contemporáneos o de índole juvenil, haciendo ver esta práctica como menos rigurosa. No obstante, este tipo de dinámicas son perfectamente compatibles con la lectura de obras clásicas (Mata, 2008).

Es pertinente concluir que existen una abundancia de factores que repercuten en la desanimación lectora, tanto a nivel educativo, político y social. Por consiguiente, la animación a la lectura tiene un papel fundamental en la contribución de planteamientos de nuevos modelos pedagógicos más efectivos a la hora de acercar la lectura a los jóvenes.

2.3. La animación a la lectura

Osorio (2001) define la animación a la lectura como una acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura. Acorde a esta definición, para que sea eficaz debe llevarse a la acción, en lugar de relegarse a un plano teórico con ideas innovadoras que no se llevan a cabo en la realidad de las aulas. Mata (2008) defiende la misma postura al considerar que “la noción de placer está indefectiblemente unida a la lectura” (p.35). El autor liga el papel de las emociones agradables con el amor por leer, destacando la dificultad de que una se lleve a cabo sin la otra.

La motivación por la lectura es “un impulso que mueve a alguien, en el caso que nos ocupa, a acercarse a un libro y leerlo con atención y gozo” (p.204). La animación a la lectura, por tanto, será la encargada de impulsar ese deseo, a través de los docentes que encarnan el papel de guías y mediadores, con el objetivo de transmitir el amor por la lectura a los jóvenes.

Las actividades de animación lectora no deben centrarse en adornar la lectura con actividades lúdicas de carácter superfluo ya que, a pesar de presentar un apoyo para hacer más atractiva la lectura, lo fundamental debe ser “el acto de leer en sí” (Pernas, 2009, p.263). Por consiguiente, el docente, desde su papel de animador, debe tener en cuenta que transmitir el mensaje de que la lectura en sí misma es algo tedioso, y que por ello hay que adornarla con abundante festividad y juego, puede ser erróneo y perjudicial ya que aleja al alumno del acto placentero de la lectura por sí misma; “el núcleo/centro de la acción será la propia lectura” (p.264).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación recoge que potenciar el hábito lector del alumnado es un elemento prioritario del sistema educativo. Por tanto, los docentes tienen el deber de mediar entre la lectura y el lector con el objetivo de estimular cognitivamente al alumnado y, a su vez, despertar su amor por la lectura. Para que esto se lleve a cabo con éxito, el docente debe ayudarse de estrategias tales como presentar una gran variedad lecturas, dándole cierta autonomía a los estudiantes a la hora de elegir las; plantear distintos objetivos para cada lectura dándoles un enfoque original, etc. El animador debe transmitir su interés por la lectura logrando, de esta manera, convertirse en un referente y modelo de la práctica lectora (Pernas, 2009).

2.4. Cómo implementar la animación a la lectura en el aula

Una estrategia clave para llevar a cabo la animación a la lectura en el aula de forma eficaz consiste en integrar las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales en las actividades de dinamización lectora. El animador debe hacerle comprender al alumnado que la lectura ya forma parte de sus hábitos diarios ya que mediante el uso de aplicaciones tales como *WhatsApp* y *Facebook* trabajan la comprensión lectora de forma constante. Esta estrategia es clave en un primer acercamiento a la actividad lectora ya que permite al alumno sentirse seguro, en un

ambiente que domina y en el que tiene el control de la situación. La animación lectora debe, por tanto, adaptarse al contexto actual y aprovechar los recursos digitales que se encuentran a su alcance, dejando atrás el modelo tradicional de lectura y dando paso a metodologías pedagógicas innovadoras.

La estrategia descrita anteriormente podría ser puesta en práctica en el aula mediante la realización de actividades como la lectura de páginas web que incluyan actividades interactivas en línea; la creación de *booktrailers* que permitan a los alumnos dar a conocer libros de interés y descubrir nuevos títulos que les puedan resultar interesantes; la elaboración de reseñas de libros en formato de blog, etc. A la hora de llevarlas a cabo, el animador debe tener en cuenta la edad, los gustos y las costumbres del lector. Además, teniendo en cuenta las preferencias de los jóvenes en la actualidad, sería apropiado que las actividades mencionadas anteriormente se ejecutaran, en la medida de lo posible, mediante el uso de plataformas populares como las aplicaciones de *TikTok*, *Intragram*, *Inshot*, entre otras (Sedano, 2015).

Existe una infinidad de propuestas que pueden llevarse a cabo de forma tangible en el aula para incentivar a los jóvenes a leer: la organización de ferias del libro en el centro escolar, actividades de intercambio de libros, trabajos de investigación que requieran el uso de la biblioteca, clubes de lectura, tertulias literarias dentro del centro escolar, etcétera, que tienen como objetivo que los alumnos asocien el elemento lúdico con la lectura y que, de esta forma, incrementen sus ganas de participar en ellas (Navarro, 2011).

Es pertinente especificar el modo en que las actividades mencionadas anteriormente favorecen la mejora del hábito lector. En primer lugar, el intercambio de libros promueve la lectura, ya que los títulos aportados son previamente leídos por los alumnos y escogidos para ser compartidos con el grupo. Esto hace más probable que se despierte el interés por leer al no ser impuestos por el docente de modo obligatorio, sino sugeridos por compañeros de su mismo rango de edad y, posiblemente, con gustos similares. Por otro lado, la realización de tertulias literarias en el centro escolar fomenta que se relacione la lectura con un espacio para la socialización y para compartir ideas y pensamientos con sus iguales. Por último, el uso de la biblioteca para actividades y proyectos de interés hace que el alumnado se familiarice con sus recursos, haciendo más probable que se utilice este espacio para la actividad lectora.

2.5. El papel de la familia en la animación a la lectura

Los expertos indican que el éxito de los proyectos de animación a la lectura está influenciado por el nivel de implicación de las familias, por tanto, deben ser responsables, junto a la escuela, de inculcar el hábito de la lectura. Es importante tener este factor en cuenta con el fin de garantizar unos resultados favorables y un mayor aprovechamiento de las actividades y proyectos propuestos por el centro y por el docente.

PISA (2015) tiene en cuenta la variable del número de libros en casa y la relaciona con los resultados en las pruebas de Matemáticas, Lectura y Ciencias. Esto muestra que el número de libros en el hogar es un predictor de éxito en la adquisición de competencias clave. Además, refleja que la lectura influye positivamente no solo en las áreas comúnmente relacionadas con la lectura, sino en aquellas del ámbito científico, poniendo de manifiesto la importancia de la lectura a nivel global (El Digital, 2016).

Los porcentajes por comunidades autónomas muestran que, tras Canarias, Andalucía es la autonomía con menos proporción de estudiantes con más de doscientos libros en casa (16%). Este dato sirve para reforzar la idea de la importancia de llevar a cabo proyectos de animación lectora en el aula y de implicar a las familias en ellos, con el fin de que esto se refleje positivamente en resultados futuros (El Digital, 2016).

“Los factores más relevantes a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar del alumno son (...) en el ámbito familiar, la categoría socioprofesional (...) así como los recursos educativos del hogar y su utilización” (Choi de Mendizabal y Calero, 2013, p.562). Esta cita amplía lo planteado en el párrafo anterior, al recalcar que los recursos en el hogar, y cómo se emplean, son un factor determinante en el éxito o fracaso escolar. Se refuerza de nuevo la idea de que incluir a la familia en los proyectos de animación a la lectura, y educarla para potenciar los recursos que se tienen en el hogar, o proporcionar estos cuando hay carencias, es clave para el éxito y total aprovechamiento de los proyectos de animación a la lectura en los centros.

Además, según La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, el docente no tiene solo el derecho sino el deber de involucrar a la familia en “la responsabilidad de despertar el placer de la lectura y el deseo de leer y de proporcionar una gran variedad de oportunidades y contextos de lectura” (Pernas, 2009, p. 266). Los centros deben apoyar profesionalmente a las familias, para que reconozcan la importancia del rol que

desempeñan y para que tengan los recursos necesarios para llevar su labor a cabo, al establecer una colaboración y complicidad continuada entre ambos.

2.6. La comprensión lectora y su importancia en la animación a la lectura

La comprensión lectora es entendida como un proceso en el que el lector y el texto interactúan. El lector relaciona sus conocimientos previos con los que el autor le proporciona estableciendo una relación entre la información adquirida y la nueva (Cooper, 1990).

Por otra parte, Mata (2008, como se cita en Sedano, 2015) define la comprensión lectora como “el fundamento y el destino del acto de leer” (p.1143). Sedano (2015) indica con respecto a esta cita que los conceptos de “verdadera lectura” (p.1143) y comprensión están profundamente ligados y por tanto no pueden entenderse el uno sin el otro.

Mata (2008) añade que “la comprensión de los textos debe ser la condición primera e irrenunciable de toda actividad relacionada con la lectura, no solo en los momentos iniciales del aprendizaje, sino en cualquiera de las lecturas posteriores de un texto” (p.201). Esto se debe a que la comprensión es un requisito indispensable en todos los estadios de la actividad lectora y, por tanto, la adquisición de esta habilidad debe tener un gran énfasis en el contexto académico.

Los expertos ponen de manifiesto que los alumnos no solo no leen, sino que además no son capaces de comprender aquello que leen, dificultando la realización de actividades relacionadas con la animación lectora, así como la lectura en sí misma.

El problema de la falta de comprensión lectora en España se recoge en el informe PISA (2006) donde “se estima que en 2006 un 25,7% de los estudiantes españoles de la ESO no conseguían descifrar el sentido de un texto sencillo” (Sedano, 2015, p.1144). Los alumnos tienen la capacidad de leer, pero eso no garantiza la comprensión de un texto. Esto es especialmente grave, ya que reconocidos autores en esta área de conocimiento consideran que la comprensión y la lectura están interconectadas y que, por tanto, una no se puede producir sin la otra.

Bauman (1900) expresa que “aunque posiblemente resultaría difícil encontrar a alguien que no compartiera la opinión de que «leer» y «comprender» son sinónimos, sólo

en los últimos años los investigadores y profesionales de la enseñanza han dedicado su esfuerzo y su trabajo a la enseñanza de la comprensión” (p.7). Esta cita muestra que es recientemente cuando se le ha dado el suficiente peso al concepto de comprensión lectora y que se han desarrollado estrategias para fomentar esta habilidad.

Para que la falta de comprensión lectora no suponga un obstáculo en los proyectos educativos de animación a la lectura, es necesario que el docente conozca y tenga claro los distintos estadios de comprensión a los que puede acceder el alumnado, y en qué orden deben trabajarse.

Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014) clasifican tres tipos de comprensión: “La comprensión superficial (texto base), la comprensión profunda (modelo situacional) y la comprensión crítica o reflexiva)” (pp.87-89). En la comprensión superficial, el lector puede entender el significado del texto al seleccionar y organizar su contenido, empleando en escasa medida sus conocimientos previos. En la comprensión profunda, el lector debe comprender el contexto al que pertenece el texto, fusionando sus conocimientos previos y la información incluida en el texto. Por último, en la comprensión crítica, el lector resuelve las inconsistencias que se producen entre la información que refleja el texto y los conocimientos previos del lector.

La comprensión lectora se ve dificultada por los procesos de alfabetización elementales o incompletos que se dan en el sistema educativo ya que para gran número de personas no es posible leer de forma fluida, y esto condiciona negativamente al lector, impidiéndole que esta actividad sea para él un momento placentero y relajante, al tener que enfrentarse a “un cúmulo de dificultades de desciframiento, interpretación y falta de comprensión” (Clemente, 2004, p.48). Es por ello por lo que en las aulas se le debe dar especial énfasis a aprender a leer correctamente para poder ir superando, desde una etapa temprana, las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan.

Ciertamente, la comprensión de un texto es clave para su disfrute, ya que, al existir vacíos de información, excesivas carencias léxicas y una incomprensión general será sumamente difícil que el alumno pueda conectar con su mensaje en profundidad, y que sea capaz de trabajar con cuestiones relativas a él sin dificultad.

2.7. El papel de la lectura en la enseñanza de una lengua extranjera

La inclusión de textos literarios en el currículo de la lengua extranjera, más concretamente en la asignatura de inglés, aporta innumerables beneficios en relación con la mejora de la competencia en la lengua. A pesar de ello “la utilización de textos literarios en la clase de lenguas extranjeras no es una práctica habitual en España” (Lasagabaster, 2014, p.209). Esto se debe a la importancia que se les ha dado a los libros de texto como material principal en el que basar la enseñanza del idioma, y al gran peso que se le da al enfoque comunicativo, dejando de lado el resto de las metodologías educativas. Este rechazo hacia la literatura guarda, también, un vínculo con el protagonismo del ámbito audiovisual, que ha ido reduciendo el espacio lectivo de la literatura en favor del uso de canciones y películas en la lengua meta (Llaneza, 1999).

Un factor de rechazo hacia la literatura en el aula de inglés es la existencia de detractores de esta práctica. Entre otros aspectos defienden que utilizar un enfoque literario en el aula es una práctica elitista, ya que no todos los jóvenes tienen el bagaje sociocultural adecuado para comprender textos literarios en inglés. Además, estiman que la literatura no aporta nada a la enseñanza del inglés ya que el enfoque prioritario es la interpretación que el profesor hace del texto, en lugar del análisis de los aspectos técnicos de la obra literaria, desde la perspectiva del alumnado (Lasagabaster, 2014).

Lasagabaster (2014) argumenta los motivos por los que la literatura debe incluirse en el aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, defiende la importancia de ofrecer al alumnado un modelo real de la lengua y la literatura representa “materiales auténticos en la clase de L2” (p.211). Esto se debe a que el autor de un texto literario lo ha escrito con el fin de plantear cuestiones que le son de interés y que desea compartir con los lectores, y no con el objetivo de que sea utilizado específicamente para la enseñanza de una segunda lengua (Spanos, 2001).

Este tipo de textos son de suma importancia para convertir a los alumnos en “usuarios competentes” (Lasagabaster, 2014, p.212), ya que ofrecen contacto con la realidad de la lengua fuera del aula. Además, utilizar la literatura como una herramienta para acercar la cultura meta permite complementar o suplir la opción de visitar el país de lengua inglesa en cuestión (). El aprendizaje de una lengua está estrechamente ligado con su cultura y, por tanto, el profesor tiene el deber de enseñarla como parte indispensable de la materia (Trujillo, 2006).

La literatura en la enseñanza de inglés tiene el potencial de enriquecer lingüísticamente al alumnado (Picken, 2005). Lasagabaster (2014) lo ejemplifica con esta cita:

“(…) Una novela juvenil nos ofrecerá la posibilidad de tener acceso y contacto con expresiones, giros o léxico que no se suele encontrar en los libros de texto. Incluso las obras más complejas son de gran utilidad, porque se convierten en el ejemplo a seguir y el modelo al que todo aprendiente de una L2 le gustaría llegar”. (p.213)

Los textos literarios pueden resultar de gran ayuda en la transición de la presencia de la lengua extranjera como mera asignatura a su utilización como lengua de instrucción en otras áreas. Es un hecho probado que la lectura extensiva conlleva beneficios lingüísticos (Bland y Lütge, 2013; Paran, 2008).

Otro motivo para justificar la inclusión de textos literarios en el currículo de inglés es el hecho de que los estudiantes españoles comienzan a cursar esta asignatura desde una edad sumamente temprana. Además, es una materia obligatoria hasta la etapa de bachillerato, inclusive, lo que hace que los alumnos estén en contacto estrecho con el inglés durante una cantidad considerable de años. En consecuencia, deberían contar con una base sólida que permita compatibilizar la introducción de textos literarios en lengua extranjera con el currículo de la asignatura. “Esta propuesta se vincula de modo nítido con los currículos de educación secundaria y bachillerato, ya que cubre varios de los objetivos marcados en dichos documentos” (Lasagabaster, 2014, p.215).

2.8. Justificación del uso de la lectura como elemento fundamental del currículo de Primera Lengua Extranjera en la Comunidad de Canarias

Una vez expuestos los beneficios de la lectura como parte de la enseñanza de segundas lenguas en las aulas, es pertinente explorar su justificación legal en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El currículo de Primera Lengua Extranjera de la Comunidad de Canarias se ha elaborado estableciendo como guía el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El MCER es un documento que:

(...) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (...) El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje a lo largo de su vida. (Consejo de Europa, 2021, p.1)

El (DECRETO 83/2016), de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias recoge que la asignatura Primera Lengua Extranjera fomenta la adquisición de diversas competencias básicas, que a su vez son trabajadas mediante la práctica lectora. Se destaca la competencia en Comunicación Lingüística (CL) ya que trabaja la lengua como herramienta para la “comunicación real y efectiva” (p.2). “El alumnado (...) puede hacer uso de un repertorio de habilidades y estrategias que ya posee en su lengua materna y trasladarlo al aprendizaje de un nuevo idioma” (p.2). Por tanto, el uso de la lectura, en específico la inclusión de textos literarios en el currículo de la lengua extranjera, desarrolla esta competencia ya que permite trabajar con modelos reales de lengua, que facilitan una comunicación efectiva que atiende a la realidad del idioma.

El uso pedagógico de la lectura, en concreto de los textos literarios en secundaria, se justifica con el bagaje formativo con el que cuenta el alumno tras una considerable exposición a la lengua inglesa durante su trayectoria académica, a través de la cual debe haber adquirido una serie de destrezas en su propia lengua que hacen posible que enfrente con éxito los retos que suponen las mismas en la lengua inglesa.

El currículo señala que las actividades de comprensión escrita abordan aspectos como la comprensión de las ideas generales o específicas, la distinción del tema, del léxico y los signos de puntuación y elementos organizativos del discurso. La lectura, por tanto, es un excelente recurso para trabajar de forma integral estos aspectos de la lengua inglesa.

El desarrollo de la competencia en (CL) involucra los siguientes elementos:

El Componente Lingüístico, con sus distintas dimensiones (la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica), el

Componente Pragmático-discursivo, con sus dimensiones sociolingüística, pragmática y discursiva; el Componente Sociocultural, que incluye el conocimiento del mundo y la dimensión intercultural; el Componente Estratégico, que engloba estrategias comunicativas, socioafectivas, cognitivas y metacognitivas, y, por último, el Componente Personal (actitud, motivación y personalidad). (DECRETO 83/2016 , p.3)

Los elementos mencionados en la cita anterior muestran compatibilidad para ser trabajados en el aula mediante la práctica lectora. En primer lugar, la lectura permite explorar los aspectos lingüísticos del texto fortaleciendo la competencia del alumnado en esta área de conocimiento, trabajando así el “Componente Lingüístico” (p.3). La lectura también se emplea como herramienta para trabajar el “Componente Pragmático-discursivo” (p.3) ya que, en los textos literarios, las acciones de los personajes se presentan de forma contextualizada, por lo que el alumnado aprende, mediante estas muestras de lengua, a organizar su discurso teniendo en cuenta el factor pragmático. Además, la pragmática varía teniendo en cuenta el contexto socio cultural, por lo que facilitar modelos lingüísticos en el contexto de una cultura y su lengua sirve como elemento de apoyo al enfrentarse a la lengua en un contexto real (DECRETO 83/2016).

La lectura, además, es un excelente recurso para trabajar el “Componente sociocultural” (p.3) ya que permite al alumno enriquecerse, haciéndolo conocedor de otras realidades ajenas a su entorno. Mediante la lectura es posible trabajar el “Componente estratégico” (p.3) ya que esta actividad facilita las estrategias de comunicación y las relaciones interpersonales. Esto ocurre ya que, mediante la lectura, el alumno es capaz de percibir el mundo desde diferentes perspectivas, favoreciendo el desarrollo de la empatía y, por tanto, mejorando sus habilidades comunicativas e interpersonales. Por último, la lectura es fundamental para trabajar el “Componente Personal” (p.3) ya que sirven de guía para establecer su sistema de valores, además de servir como instrumento para forjar su identidad personal (DECRETO 83/2016).

La asignatura de inglés, dentro del currículo de Canarias “contribuye a la adquisición de la competencia para aprender a aprender (AA)” (p.4). La lectura es una herramienta clave para trabajarla ya que mediante ella el alumno es capaz de aprender a apoyarse en recursos tales como “diccionarios bilingües, monolingües o visuales” (p.4) con el fin de paliar sus deficiencias lingüísticas. Además, se recalca el desarrollo de “las

estrategias sociales y afectivas” (p.4) como esencial para la enseñanza de la lengua. La lectura ayuda al alumno a desarrollar su motivación para la realización de tareas de forma autónoma, al ser esta una actividad con un aspecto de realización individual que requiere de voluntad propia para llevarse a cabo. Por otro lado, la lectura fomenta el acercamiento entre diferentes culturas y hace al alumno “tener conciencia sobre aquello que se desconoce” (p.4). Asimismo, el currículo establece que mediante la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera el alumno debe aprender a “(...) valorar las diferencias para así comprender otras formas de vida que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos, y que, además, contribuyen a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva” (DECRETO 83/2016, p.5).

Otra competencia clave que puede ser desarrollada mediante la lectura en el aula de lengua extranjera es la competencia en Conciencia y expresiones culturales (CEC) la cual implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas y la contribución a su preservación, principalmente mediante el estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales. Esta competencia está estrechamente relacionada con la lectura, ya que los libros son un elemento cultural de peso y forman una parte crucial del “patrimonio cultural y artístico” de cada nación (DECRETO 83/2016, p.5).

3. LAS ARTES ESCÉNICAS

3.1. Definición de las artes escénicas

Barceló (2013) define las artes escénicas como “un arte hecho para ser visto, o contemplado, apreciado desde un punto de vista externo a la representación, que necesita siempre un espectador” (p.10).

Por otro lado, Aguiñaga y Gómez (2015), las consideran “el estudio y práctica de un conjunto de expresiones que requieren representación y un público que las reciba” (p.15) y las consideran una forma de arte vivo y efímero.

Para Doménech (2020) las artes escénicas son todas las manifestaciones artísticas dirigidas a un público en las que se utilizan las distintas habilidades humanas con el fin de crear un espectáculo que se representa en un tiempo y lugar determinados. Lo que caracteriza a este tipo de artes y las diferencia de otras es que se realizan en vivo, por lo que se las clasifica como artes vivas. Garín (2018) destaca las características de las artes vivas, entre las que se encuentran el contacto directo del artista con su público, la multidisciplinariedad, la presencia de un destinatario social y la “exploración de los límites del teatro” (p.5).

Las artes escénicas sirven para expresar la realidad a través de los sentimientos, las emociones y las percepciones por medio de una diversidad de lenguajes que originaron de las tradiciones rituales de religiones primitivas, perdiendo su carácter religioso con el paso del tiempo y adquiriendo así una nueva dimensión cultural. En las creaciones escénicas es posible utilizar un solo tipo de lenguaje o un conjunto de ellos. La combinación de lenguajes y formatos artísticos ha desembocado en una gran variedad de géneros escénicos que se entrelazan y confunden (Colomer, s.f).

Existen cada vez más argumentos que apoyan que el aprendizaje es solo viable si hay emotividad y las artes escénicas tienen una gran carga emotiva, por lo que, son clave para la transmisión de valores. El sistema educativo ha advertido su gran contribución al desarrollo personal por lo que las han incorporado al currículo mediante talleres, asistencia a representaciones, etc. Por otro lado, son un elemento de cohesión y transformación social, ya que crean vínculos emotivos entre espectadores e intérpretes ayudando a formar la conciencia de comunidad. A lo largo de la historia han sido

utilizadas como entretenimiento de masas para disminuir tensiones sociales y políticas, para adoctrinar a los miembros de movimientos de transformación social, como catarsis y terapia social, como resistencia a las formas culturales dominantes... Por tanto, la relación entre artes escénicas y sociedad siempre ha sido interactiva (Colomer, s.f).

3.2. Tipos de artes escénicas

Tradicionalmente, el teatro se consideraba como la única de las artes escénicas que tenía valor suficiente para ser clasificada como tal. Sin embargo, en la actualidad este concepto ha cambiado y se han incluido una gran variedad de disciplinas que se emplean en las escenificaciones, a nivel global. Por tanto, podemos considerar que forman parte de las artes escénicas las siguientes expresiones artísticas: el teatro (teatro de texto, teatro visual, teatro musical, teatro de objetos, teatro de sombras...), la danza (clásica, contemporánea, tradicional, popular, flamenco, nuevas tendencias...), la lírica (ópera, opereta, zarzuela...), el circo (en cualquiera de sus formatos y estilos), el cabaret, la magia, etc. (Colomer, s.f, p.3).

El teatro no ha perdido su importancia ya que continúa considerándose la disciplina más compleja de las artes escénicas. Además, la evolución de las artes escénicas a lo largo de la historia le ha añadido riqueza y variedad (Doménech, 2020).

Los expertos no han llegado a un consenso acerca de incluir el cine y sus derivados audiovisuales como tipos de artes escénicas ya que, a pesar de contar con elementos característicos de estas tales como la presencia de actores y un guion dramatizado, entre otras, carece de un elemento fundamental que es la interacción directa con el público que acude a ver la representación en cuestión. En las definiciones de artes escénicas recopiladas en el apartado anterior existe el patrón de considerarlas un arte vivo y directo y, por lo tanto, si bien el cine es un arte escénico, no lo incluiremos en este trabajo porque carece de ese elemento.

3.2.1. El teatro

Jácome (2017) considera que “el teatro está relacionado con la actuación y la representación de historias frente a un público, usando como medios: el habla, expresión corporal, danza y música entre otros componentes” (p. 33).

Doménech (2020) afirma que “el teatro nace de la unión del rito y el mito” (p.5). Es un fenómeno universal que está presente en todas las sociedades ya que el ser humano siempre ha tenido la necesidad de contar historias y de escucharlas, y el teatro ha sido el vehículo a través del cual esta necesidad se ha cubierto.

El teatro es una realidad compleja que crea el hombre con el fin de llevar a cabo un ejercicio de autocontemplación. Además, es un vehículo de expresión del enfoque ideológico que el autor de la obra teatral quiere plasmar ante la sociedad. También es un “(...) un medio de expresión personal” (Martínez, 1954, p.113), ya que es una herramienta para plasmar ante el mundo las emociones y las experiencias del individuo.

Acorde al mismo autor lo que lo sustenta es la figura del actor ya que, de no ser por él, “(...) toda la sustancia del Teatro, que es ficción, quedaría resuelta en la nada” (pp. 111-112). Por tanto, la realidad del teatro se comprende a partir del estar-en-escena de los actores que llevan a cabo el acto de representar un papel.

El teatro, como se ha expuesto, puede definirse de diversas formas, teniendo en cuenta la perspectiva desde que se analiza. Es desde un vehículo para transmitir un pensamiento ideológico al público hasta un medio por el cual el ser humano exterioriza lo que lleva en su interior y lo plasma en el escenario.

3.2.1.1. El teatro de sombras

El teatro de sombras proviene de la derivación, en algunas regiones, del teatro de títeres; existen varias denominaciones para este tipo de teatro dependiendo del país de origen. En él se manipulan títeres de varilla delante de una pantalla, que es iluminada desde la parte trasera, creando un efecto óptico con el cual los espectadores solo visualizan las sombras que se crean mediante esta técnica artística. Autores modernos tales como Ramón María de Valle Inclán han utilizado el teatro de sombras como fuente de inspiración para sus obras artísticas (Doménech, 2020).

3.2.1.2. El teatro musical

El teatro musical es una vertiente del teatro en la que se combinan elementos tales como canciones, actuación, danza y diálogos hablados. En él, la historia y el elemento emocional de la obra se comunican por medio de las palabras, el movimiento y los elementos técnicos, integrándose en un todo (Pérez-Aldeguer, 2013).

Se originó en Estados Unidos a finales del siglo XVIII y principios del XIX, como un medio de entretenimiento, y con el transcurso del tiempo se transformó en un poderoso medio de expresión popular y político que representaba las tensiones y conciliaciones de las relaciones cotidianas entre los ciudadanos y la sociedad. “El teatro musical es identificado con la identidad social cultural y política de Estados Unidos. A menudo ha sido desestimado como mero entretenimiento, ligado indisolublemente al sentido del mundo nuevo, y al emblema de la cultura moderna” (José-Llopis, 2015, p.18).

3.2.2. La danza

"Cualquier forma de movimiento que no tenga otra intención alén de la expresión de sentimientos, de sensaciones o pensamientos, puede ser considerada como danza" (Sousa, 1980, p.9). La danza es "un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo" (Willem, 1985, p.5) y, a su vez, “es una coordinación estética de movimientos corporales" (Salazar, 1986, p.9).

Revisando estas definiciones llegamos a la conclusión de que la danza es un elemento de canalización de expresiones y sentimientos que se utiliza como una herramienta para exteriorizar el estado interior del ser humano. Además, se recalca su capacidad estética por lo que, aparte de utilizarse a modo de expresión, también puede verse como un arte visual en sí mismo.

Es una de las artes con mayor antigüedad y presente en todas las culturas, se ha empleado para canalizar y expresar sentimientos de todas las índoles y, además, ha tenido un papel vital en rituales, celebraciones religiosas, festividades, expresiones artísticas, etc (García, 1998). Es posiblemente el origen de las artes escénicas en general y, más concretamente, del teatro. A lo largo de los años se ha ido transformando y han nacido nuevas modalidades de esta disciplina. En la cultura occidental el ballet es la base y el

pilar sobre el que se sustentan los distintos tipos de danza. La danza se ha modernizado dando lugar a modalidades tales como la danza contemporánea, que surge del alejamiento de la disciplina del ballet clásico al buscar una mayor libertad de expresión, liberándose así de las constricciones de la danza clásica, y de esta forma acercándose al teatro de tipo gestual, razón por la que se denomina también como “danza teatro” (Doménech 2020, p.2).

3.2.3. El arte performativo

Gómez (2005) considera el arte performativo como una modalidad perteneciente al arte de acción, una actividad multidisciplinar en la que están implicadas distintas áreas tales como “el teatro, la música, la danza, la poesía o los medios tecnológicos y multimedia” (p.120). “Todas las tendencias del arte de acción coinciden en referirse a acciones del artista en el espacio, bien con objetos, con su propio cuerpo...” (p.121).

Los artistas tienden a enfocar sus obras de forma abierta y participativa, siendo el objetivo más definitorio la ruptura de las categorías de arte tradicional, a pesar de tomar sus elementos de modo multidisciplinar. Las acciones tienen como objetivo la “denuncia social, situándose en oposición al conformismo individual y social” (Gómez, 2005, p.122) y pueden representarse en lugares más tradicionales como galerías de arte, teatros, museos, o en lugares alternativos tales como la calle, un bar, una plaza, entre otros.

En este tipo de representaciones artísticas, el público no tiene simplemente un rol pasivo, sino que es invitado a tomar una posición más activa ante la obra que está presenciando, pudiendo incluso, si es pertinente, interactuar con el artista de forma tanto física como intelectual. A diferencia del teatro, la acción no es narrada de forma tradicional, pero sí parte de un guion y se ejecuta desde una idea premeditada y trabajada. Este tipo de arte escénica no cuenta con un tiempo de desarrollo estipulado ya que puede ser muy breve o de larga duración, y su grado de complejidad varía ya que la obra, “puede ser desde un gesto íntimo, a un gran espectáculo multimedia, pasando por una acción repetitiva y simple” (Gómez, 2005, p.122).

3.3. Artes escénicas en la educación secundaria

Las artes escénicas tienen un gran potencial didáctico, los expertos en educación han tomado conciencia de ello y, en consecuencia, se han introducido cada vez más las artes escénicas en las aulas “como técnica, como herramienta pedagógica y más aún como metodología de enseñanza-aprendizaje” (pp. 1-2). Permiten que los alumnos se desarrollen de forma plena ya que son una herramienta que facilita su crecimiento como individuos, como estudiantes y como ciudadanos, pues los capacita para “buscar soluciones a problemas «reales» (...), crear proyectos que les motiven (...) y disponer de interacciones saludables entre compañeros” (Pérez-Aldeguer, 2017, p.2).

“La asignatura de Artes Escénicas contribuye a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos, ya que desarrolla aspectos estéticos, culturales, físicos y expresivos, con un carácter transversal e interdisciplinar” (Motos, 2021, p.47). Por tanto, incluirla en secundaria facilita el desarrollo integral del alumno y lo prepara para ser un individuo emocionalmente maduro, capaz de relacionarse con éxito en contextos sociales, y motivado en el ámbito tanto académico como personal.

A pesar de los beneficios que las artes escénicas supondrían para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es únicamente en el cuarto curso donde se imparten, como específicas, las asignaturas de Artes Escénicas y Danza, y Música. Es cierto que se han integrado en el currículo poniendo de manifiesto el incremento de la importancia que se le da en los últimos tiempos. Sin embargo, los expertos consideran el progreso de su integración en el currículo español insuficiente, especialmente al compararlo con el de otros países vecinos (Motos, 2021).

En los párrafos siguientes se hará un recorrido histórico del papel de las artes escénicas en la Educación Secundaria Obligatoria, partiendo de las distintas legislaciones educativas que España ha tenido en los últimos años.

En el transcurso de la democracia en España entró en vigor la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990. Esto supuso un gran cambio en el contexto de la enseñanza secundaria, incluyendo el papel que las artes escénicas pasan a tener dentro las aulas, ya que anterior a la entrada de esta nueva ley estaban relegadas a ser parte del currículo de otras materias, como solía ser el caso de Lengua y Literatura

para las que eran un utensilio pedagógico “al servicio del aprendizaje de los sistemas de comunicación verbal y no verbal” (Motos, 2021, p.73). “Los Diseños Curriculares Base (DCB)18, que desarrollan la LOGSE, contemplan la Dramatización como un área de conocimiento con contenido específico y como procedimiento didáctico para alcanzar objetivos propios de las distintas áreas” (p.71). Las artes escénicas pasan a considerarse un área de estudio específico en la escuela y por primera vez cuentan con un espacio propio, al ser contempladas como asignatura dentro del currículum oficial. De esta manera se integra en etapa la asignatura optativa de Teatro y expresión corporal. A pesar del avance que esto supuso para el panorama educativo español, los expertos critican la lentitud del proceso, especialmente al compararlo con países vecinos tales como Portugal e Inglaterra en los que, a diferencia de España, las artes escénicas pasaron a ser materia obligatoria en 1969 y 1970, respectivamente.

La implementación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) no supuso grandes cambios, ya que las artes escénicas siguieron siendo de carácter optativo, ofertándose así la asignatura de “Taller Teatro” (p.75) únicamente para el cuarto curso de la ESO.

La aparición de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013 supuso un retroceso de grandes dimensiones, en comparación con la LOGSE, ya que “desaparecieron del currículo las referencias a la expresión dramática, la dramatización, o el juego dramático, y las enseñanzas artísticas aparecen integradas, única y exclusivamente, por la expresión plástica y la expresión musical” (p.76). “El Real Decreto 1105/201435, norma por la que se regula el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece para cuarto curso la materia Artes Escénicas y Danza, entre las asignaturas específicas” (p.79).

La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación) no establece en la ESO ninguna asignatura relacionada con las artes escénicas. La ley estipula que, en los tres primeros cursos de la ESO, se incluirá al menos una materia del campo artístico, acorde al artículo 24. En esta ley cabe la posibilidad de que se añada alguna materia optativa relacionada con las artes escénicas, “con la novedad de que puedan configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad” (p.79), aunque esto aún no ha sido estipulado.

Por tanto, se puede concluir que la inclusión verdadera y sólida de las artes escénicas en la Educación Secundaria Obligatoria avanza lentamente debido a que España

no le da una gran importancia a su integración plena en el plano educativo, a pesar de los beneficios que supondría su incorporación estandarizada en el currículo.

3.4. Artes escénicas como herramienta para la animación a la lectura

Los expertos proponen diversas estrategias de unión desde diferentes áreas de las artes escénicas con el objetivo común de ligarlas a la animación lectora en el plano educativo. En primer lugar, se plantea la interdisciplinariedad de la educación literaria y la educación musical, basándose en las relaciones de intertextualidad, como una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical, desde un enfoque de tripe motivación: literaria, musical y docente. El lenguaje musical y el verbal se han correlacionado de forma natural a lo largo de la historia, ejemplificándose con “creaciones de inspiración mixta: óperas, poemas sinfónicos, poemas musicalizados, novelas con procedimientos estructurales musicales...” (Vicente-Yagüe, 2016, p.13). Este enfoque pedagógico pretende enlazar los ámbitos de la literatura y la música para motivar el aprendizaje de ambas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se propone el teatro como una herramienta para la animación lectora y que es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar. A través del teatro pedagógico los investigadores han logrado fortalecer el vínculo de unión entre la animación a la lectura y las artes escénicas.

Martínez (2020) propone trabajar la lectura en combinación con la danza, buscando los beneficios de su unión:

La danza-teatro se desarrolla como una situación didáctica a través de la experiencia escénica del estudiante, al combinar, unir y amalgamar elementos de ambas disciplinas de manera armoniosa y articulada, no fragmentada y separada, para así, producir un nuevo lenguaje escénico. La danza-teatro, en el ámbito educativo, enriquecerá la experiencia escénica y el trabajo interdisciplinario contribuyendo a la formación integral de todos sus participantes. (p.41)

La lectura dramática actúa como un puente de unión entre la danza y el teatro, se lleva a cabo de forma oral, y consiste en reproducir de forma vocal y gestual “la expresividad de un texto, las emociones que el autor o la autora han puesto en él, las imágenes que contiene, la textura de las palabras, la cadencia con que se cuenta una

historia o las variaciones de intensidad con que se expone una reflexión, etc.” (p.42). Esta modalidad de lectura resultará potencialmente atractiva y motivadora ya que no se realiza de forma monótona y convencional, sino de forma lúdica y colectiva, por lo que se presenta como una forma novedosa y atractiva de plantear la lectura.

El beneficio de la unión de la animación a la lectura con las artes escénicas se recoge en la siguiente cita de Martínez (2020): “Leer por leer, no representa nada, pero leer desde un lugar armonioso, emocionante, sorprendente, creativo e imaginativo, representa toda una experiencia para el lector, quien ahora vive lo que lee y (...) representa lo que lee a través de dos elementos fundamentales, la voz y el cuerpo-movimiento” (p.45). Trabajar el hábito lector a través de disciplinas tales como la danza o el teatro posibilita al alumno sumergirse en un estado de creatividad que le permite ahondar en la lectura, siendo capaz de experimentar lo escrito desde su propio cuerpo.

3.5. Artes escénicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

La introducción de las artes escénicas como herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras no supone un elemento novedoso, ya que hay una larga trayectoria en esta práctica. “Metodologías "marginales" como Total Physical Response (Asher, 1979), Community Language Learning (Curran, 1972), The Silent Way (Gattegno, 1972) y Suggestopedia (Lozanov, 1978), muestran muchos puntos de intersección con actividades dramáticas como el juego de personajes o "role play" y el mimo” (Pérez,1993, p.2).

Las artes escénicas benefician al proceso de aprendizaje del inglés ya que permiten al alumno desarrollar sus habilidades lingüísticas sin estar supeditado a las reglas de la enseñanza tradicional, lo que le da mayor libertad a la hora de comunicarse. Entre ellas, el teatro actúa como un elemento que facilita la comunicación y permite una mejoría en la adquisición de la lengua (Dundar, 2012). Esto se debe a que el empleo de la didáctica teatral permite al alumno hacer un uso verdadero de la lengua y experimentar escenarios reales que no son alcanzables dentro del contexto del aula (Savignon, 1983). Además, el teatro, utilizado como método de enseñanza de una lengua extranjera, no es únicamente útil para trabajar la gramática y el léxico, sino que además permite al alumno

aprender a través de él nuevos aspectos culturales que lo enriquecen como individuo (Křivková, 2011).

Por otra parte, el uso de canciones en lengua inglesa actúa en el aula como una herramienta de mejora de las habilidades lingüísticas, ya que ofrecen un modelo de lengua real en el que se presenta una gran cantidad de léxico, además de ser un excelente recurso a la hora de presentar nuevos aspectos relacionados con la gramática y la cultura del idioma (Lynch, 2005). Es evidente que el hecho de poder llevar las artes escénicas al aula en sus distintas vertientes es un factor de motivación “dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera” (Alvarado, 2019, p. 106).

Por tanto, se puede concluir que hacer uso de las artes escénicas en la enseñanza del inglés, no solo beneficia el proceso de aprendizaje, sino que también ayuda a aumentar la motivación del alumnado con respecto a la lectura en lengua inglesa. Así, con la propuesta que detallaremos en la parte práctica de este trabajo, se pretende implementar un enfoque basado en el empleo de técnicas de animación lectora combinado con el uso pedagógico de las artes escénicas para maximizar estos beneficios.

4. METODOLOGÍA PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Como ya se ha comentado en los apartados anteriores, el objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de actividades de creación propia con el fin de propiciar el interés por la lectura en lengua extranjera. En los apartados que siguen, se procederá a explicar la parte práctica de este trabajo y la metodología que se propone para llevar a cabo dicha propuesta.

4.1. A quién va dirigida

La propuesta de intervención que se propone va dirigida a 4º ESO. Se espera que el alumnado perteneciente a este curso cuente con una base sólida de inglés que le permitirá seguir sin mayores dificultades las actividades planteadas. Además, la edad del grupo es idónea ya que se espera que se tenga la madurez necesaria para comprender los textos y para mantener el comportamiento adecuado durante la realización de las actividades. La decisión de dirigir esta propuesta a 4º ESO está motivada por el desarrollo de las prácticas externas de este título en el Instituto Teobaldo Power, en las que fue posible observar los ensayos del musical “Sonrisas y Lágrimas”, como parte de un proyecto organizado por el departamento de inglés del centro. En él participaron los alumnos de 4º ESO de la modalidad CLIL (Content and Language Integrated Learning). El proyecto consistió en la puesta en escena de la versión inglesa del musical traducida por los alumnos. La observación de estos ensayos proporcionó una visión más completa de cómo acercar la lengua inglesa al alumnado de este nivel por medio del uso de las artes escénicas, en concreto, del teatro musical.

4.2. Criterio de elección de lecturas

La selección de lecturas para los mini proyectos que se presentan se ha realizado en base a criterios comunes. En primer lugar, se ha tenido en cuenta el currículo de Primera Lengua Extranjera en Canarias, en el que se estipula, acorde al estándar de aprendizaje evaluable 18, que en 4º ESO el alumno debe ser capaz de comprender los aspectos generales y los detalles más relevantes de textos de ficción y textos literarios contemporáneos breves, bien estructurados, en una variante estándar de la lengua, en los que el argumento es lineal y puede seguirse sin dificultad; los personajes y sus relaciones

se describen de manera clara y sencilla. Por lo tanto, se han escogido lecturas que cumplan con estas características. Las lecturas son, además, populares entre el público adolescente, por lo que es probable que los alumnos estén familiarizados con su contenido; esto facilita la tarea de seguir la trama en la lengua extranjera.

Los fragmentos a trabajar pertenecen a lecturas dirigidas a un público juvenil, por lo que los temas que se tratan son acordes a los intereses de los jóvenes. Las lecturas son amenas y sencillas, pero todas contienen un mensaje profundo. Se pretende que, mediante la actividad lectora, se trabajen las competencias clave pertenecientes a la etapa, y que se forme al alumno como un ciudadano integral. A pesar de las similitudes descritas anteriormente, se ha optado por elegir diferentes formatos de lectura, con el fin de ofrecer variedad, evitar la monotonía y, a la vez, dar la oportunidad de experimentar con nuevos modelos de lectura. Así, el primer mini proyecto se basa en la lectura de un fragmento de la adaptación musical de una novela juvenil clásica, el segundo se enfoca en la lectura de un fragmento de una novela juvenil inspirada en la mitología griega, mientras que el tercero se inspira en la lectura de fragmentos de un libro ilustrado de tono poético.

4.3. Planteamiento de las actividades de animación lectora

Las actividades de animación lectora serán trabajadas de un modo holístico e integral, ejercitando el hábito lector y el amor por las letras, el espíritu emprendedor, la autonomía, el trabajo cooperativo, la creatividad y el sentido de responsabilidad social, entre otras cuestiones. Se inculcará la visión de la lectura como un refugio y una fuente de aprendizaje e inspiración creativa con la que poder dar rienda suelta a la imaginación. A pesar de que las actividades han sido planteadas para ser realizadas dentro del horario lectivo, se fomentará el trabajo autónomo entre sesiones, con el fin de maximizar su aprovechamiento.

4.4. Evaluación

Las actividades de animación a la lectura no son evaluables ya que su principal objetivo es motivar a leer; sin embargo, debido a que estas actividades están contempladas dentro de la asignatura de Primera Lengua Extranjera, se llevará a cabo una evaluación de las mismas, con el fin de premiar y reconocer el esfuerzo y la implicación del alumnado en la propuesta. Para ello, se usará un registro en el que el profesor apuntará la asistencia

a cada sesión y hará anotaciones positivas teniendo en cuenta la participación activa. De esta forma se podrá optar a un punto más en la evaluación final de la asignatura de inglés.

4.5. Beneficios a la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés)

Esta propuesta de actividades de animación lectora presenta grandes beneficios a la hora de fomentar la lectura en lengua inglesa y, al mismo tiempo, son una excelente herramienta para trabajar el inglés de forma íntegra dentro del aula.

En cada mini proyecto se trabajará la lectura en profundidad, mejorando así la capacidad de comprensión lectora. Se apostará por la elección de lecturas contextualizadas, amenas y de potencial interés para el lector con el fin de fomentar la lectura en lengua extranjera. Por otro lado, se trabajarán de forma indirecta las cuatro destrezas principales del inglés: la comprensión auditiva (*Listening*), la expresión oral (*Speaking*), la comprensión lectora (*Reading*) y la expresión ~~comprensión~~ escrita (*Writing*).

A su vez, las actividades propuestas contribuyen a la adquisición de las competencias recogidas en el currículo de secundaria para la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Decreto 83/2016).

En primer lugar, se trabajará el desarrollo de la *Competencia en Conciencia y expresiones culturales* (CEC) ya que entre los objetivos de la lectura se encontrará la sensibilización acerca del patrimonio cultural y artístico de la lengua y de otras culturas, y la contribución a su preservación, principalmente mediante el estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales. El texto que se trabajará en el primer mini proyecto, perteneciente al musical “Matilda”, se desarrolla en Reino Unido, lo que permite al alumno enriquecerse culturalmente al poder observar las costumbres de los personajes, su forma de hablar, su forma de relacionarse con el entorno, etc. En el segundo mini proyecto se trabajará en torno a la lectura de un fragmento del libro juvenil *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*, con el que se trabajarán los elementos de la cultura y la mitología griegas.

Por otra parte, se trabajarán las *Competencias sociales y cívicas* (CSC) puesto que se llevarán a cabo tareas en grupo que requerirán el desarrollo de habilidades sociales, como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva. Los alumnos, con la guía y apoyo del docente, tendrán el control de la toma de decisiones con respecto a la

escenificación de los textos por lo que deberán cooperar, respetar las opiniones de sus compañeros, ser capaces de llegar a una decisión común dentro de un grupo, etc. Además, a través del trabajo con los diversos tipos de artes escénicas se trabajará la empatía, ya que el alumno tiene que estar en sintonía con sus sentimientos y los de sus compañeros, a la hora de preparar y llevar a cabo la puesta en escena. Por otro lado, en algunas partes del proceso creativo los personajes del fragmento en cuestión serán representados para lo que será necesario meterse en su piel, expandiendo así la percepción de la realidad, al ver el mundo a través de otros ojos. Cabe añadir que los textos elegidos transmiten valores tales como la importancia de la justicia, el valor, la lealtad, entre otros. Con estas actividades se pretende formar al individuo como ciudadano a través del aprendizaje transversal.

También se procurará la adquisición de la *Competencia en Comunicación lingüística* (CL) debido a que las actividades propuestas fomentan el desarrollo de las destrezas sociales a través del manejo de las habilidades orales y escritas necesarias para una comunicación real y efectiva. El docente ofrecerá herramientas al alumnado para que sean capaces de distinguir la idea general y los detalles relevantes de un texto y de inferir significados de léxico o estructuras mediante el contraste con su propia lengua. En cada mini proyecto se llevará a cabo una tertulia literaria en la que los alumnos debatirán sus impresiones acerca del texto y trabajarán las destrezas relacionadas con la comunicación y comprensión oral. A pesar de que serán guiadas, el alumno tendrá libertad a la hora de redirigir la conversación, por lo que deberá trasladar las habilidades en su lengua materna a la lengua inglesa para obtener una comunicación real y efectiva.

Se fomentará además el desarrollo de la *Competencia para Aprender a aprender* (AA) ya que se pretende que el alumno no solo lea, sino que aprenda a hacerlo correctamente, aplicando técnicas de animación lectora tales como deducir el significado del texto sin tener que interrumpir la lectura para buscar cada palabra desconocida, o aprender a disfrutar un texto sin tener que detenerse en analizar las estructuras gramaticales de este. Para ello, se ofrecerán estrategias cognitivas y memorísticas como, por ejemplo, el uso de palabras clave para deducir el significado de una frase, la asociación de palabras y la transferencia de elementos de la lengua materna a la extranjera.

Esta propuesta contribuye a la adquisición de la *Competencia digital* (CD) puesto que los alumnos serán los encargados de los aspectos tecnológicos de la puesta en escena:

deberán tomar decisiones con respecto a las luces, los efectos especiales y la música, dictaminando el momento de la obra en el que se reproducirá cada canción y la elección de las mismas.

Por último, se trabajará la *Competencia en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE) debido a que el alumno será el protagonista de las actividades propuestas, otorgándosele, de esta manera, gran autonomía en la toma de decisiones. Deberá, de forma autónoma, participar activamente en las conversaciones referentes a la lectura, tomar decisiones individuales y conjuntas acerca de la ejecución de la puesta en escena, desempeñar tareas grupales, juzgar y dar retroalimentación tanto a sus creaciones como las de sus compañeros, etc.

Este trabajo se justifica principalmente teniendo en cuenta el Bloque III dedicado a la Comprensión de textos escritos recogido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato que establece que, en la etapa de la ESO, y concretamente en el curso de 4º curso, se debe fomentar la lectura por placer en la asignatura de Primera Lengua Extranjera.

4.6. Metodología para los mini proyectos de animación lectora

En esta propuesta didáctica se plantea la realización de tres mini proyectos que se llevarán a cabo a lo largo de cuatro sesiones cada uno. Todos seguirán una estructura similar y se trabajarán siguiendo un mismo enfoque didáctico. Tendrán dos fases distintivas: en la fase inicial se trabajará el texto en profundidad, dándole el protagonismo necesario ya que la lectura, como se señaló en el marco teórico, debe ser vista como un placer en sí misma. En la segunda fase, una vez el contenido del texto haya sido integrado, los alumnos trasladarán la lectura a escena, a través de tres tipos distintos de artes escénicas: el teatro musical, el teatro de sombras y el arte performativo.

Al comienzo de cada mini proyecto, se proyectará una imagen que represente la lectura que se va a llevar a cabo y, a partir de ella, se abrirá un debate acerca de lo que va a tratar el texto. Después, se centrarán en la lectura individual del texto, dirigiendo su atención hacia su sentido general, en lugar de hacia las palabras o expresiones que no conozcan. Una vez hecha esta primera lectura individual, se harán preguntas basadas en

la comprensión general, prestando especial atención a los sentimientos que haya podido despertar para, posteriormente, realizar una lectura en gran grupo, siguiendo técnicas cómo la lectura teatralizada del texto. En cada uno de los mini proyectos se llevará a cabo una tertulia literaria en la que poder compartir impresiones e ideas con los demás compañeros; esta actividad se llevará a cabo, en la medida de lo posible, en un espacio diferente al habitual, como puede ser el patio del recreo, el parque más cercano, etc.

Al principio de la segunda fase, se expondrán las características principales de las artes escénicas a trabajar sirviendo como apoyo ejemplos audiovisuales de las mismas. Una vez hecho esto los alumnos pondrán a prueba su creatividad trasladando las ideas del texto a escena.

A continuación, se exponen los tres mini proyectos. Se ha añadido una explicación de cómo se desarrollará cada sesión. Cada mini proyecto cuenta con una serie de materiales de apoyo para su realización, que se incluirán al final de cada uno de ellos.

MINI PROYECTO 1: “Matilda – The musical”

Este mini proyecto se llevará a cabo en torno a la lectura de un fragmento del guion de la primera parte del musical “Matilda”, escrita por el dramaturgo Dennis Kelly y musicalizada por el compositor Tim Minchin. El musical está basado en el libro “Matilda” del famoso novelista británico Roald Dahl. El libro cuenta la historia de Matilda, una dulce y astuta niña cuya inteligencia es destacable; ella es diferente al resto, por lo que es incomprendida por todos e ignorada dentro de su propio hogar; su refugio es la lectura y al ejercitar tanto su mente desarrolla telequinesis, lo cual le ayuda a luchar contra las injusticias que le rodean.

El texto será utilizado como un primer acercamiento para que los alumnos se familiaricen con el nexo entre la lectura y las artes escénicas, concretamente el teatro musical. La obra tiene un enfoque cómico por lo que su lectura es ligera y dinámica. La protagonista del musical es Matilda, una gran amante de los libros, por lo que es un gran ejemplo para que los alumnos se interesen por la lectura a través de los mensajes que transmite. A pesar de que la historia está basada en una novela infantil, su versión musical presenta temas maduros en un formato liviano, tales como las relaciones entre los niños y los adultos y el empoderamiento personal y la justicia, lo que hace que los alumnos, independientemente de su edad, disfruten de la obra y aprendan con ella (Tribe, 2019).

Entre sus objetivos está el introducir la historia de Matilda de forma atractiva, de manera que, al finalizar la actividad, se haya conseguido despertar el deseo del alumno de conocer lo que pasa a continuación en la historia, y que de forma autónoma quiera embarcarse en su lectura.

A continuación, se presentan las distintas sesiones de este mini proyecto.

- **Primera sesión**

La primera sesión comenzará proyectando en clase la carátula del musical, a partir de la cual se debatirá de qué tratará el texto que van a leer a continuación y qué expectativas tienen de él.

Luego, se les presentará una copia del texto, que leerán por primera vez en voz baja y de forma individual. Se procederá a la lectura de un fragmento de la primera escena del musical, y de un fragmento del comienzo de la segunda escena en la que se les pedirá a

los alumnos que no se centren en las palabras y expresiones que no conozcan, sino que en su lugar traten de entender el sentido general de lo leído y de lo que está sucediendo en las escenas. Después deberán compartir en voz alta su primera impresión, centrándose especialmente en cómo les ha hecho sentir la lectura. A continuación, en parejas, deberán resumir en dos frases lo que ocurre en las escenas y entre toda la clase se llegará a un consenso acerca del resumen que se acerque más a lo que ocurre en el texto. Mediante esta actividad el docente se cerciorará de que todos hayan comprendido lo leído y, a la vez, dará autonomía en la toma de decisiones.

Por último, se le adjudicará un personaje a cada uno, con el que deberán empezar a familiarizarse de forma autónoma fuera del horario lectivo.

- **Segunda sesión**

En la segunda sesión se realizará una segunda lectura del texto en voz alta, en la que se leerá la parte correspondiente a los personajes que se les adjudicó en la sesión anterior. De esta forma, se llevará a cabo una lectura teatralizada, que permitirá refrescar la memoria acerca del contenido del texto y será un primer paso para la futura puesta en escena que se llevará a cabo en las siguientes sesiones.

Una vez hecho esto, se procederá a realizar una tertulia literaria, en formato de club del libro, en la que tendrá lugar una conversación distendida entre toda la clase acerca del contenido del texto. Se llevará a cabo, en la medida de lo posible, en un lugar agradable para el alumnado, como puede ser el patio del recreo. La tertulia estará guiada por el docente, que repartirá varias fichas con los temas a debatir, que serán simplemente un punto de partida, ya que los alumnos tendrán total libertad a la hora de redirigir la conversación y pueden ser tan creativos como consideren al hacerles a sus compañeros preguntas relativas a la lectura.

Para la siguiente sesión, el alumno debe haber memorizado su texto, lo cual debe ser una tarea asequible ya que es de corta duración.

- **Tercera sesión**

En la tercera sesión, se procederá a la visualización de la representación teatral del fragmento del musical, desde la plataforma de YouTube, con el fin de ofrecer una primera impresión de lo que se espera de la puesta en escena.

Una vez hecho esto, comenzará el ensayo de la primera escena en la que se ejecuta la pieza musical *Miracle*. El número musical se llevará a cabo en *playback*, para que se sientan menos intimidados con la actividad. La música comenzará y tendrán libertad para moverse en el espacio mientras cantan la canción. Pueden bailar e interactuar entre ellos de forma libre y, a la vez, interactuar con el espacio, como un ejercicio de improvisación.

Subsiguientemente, la música se pondrá de nuevo, pero esta vez el docente guiará la coreografía y la puesta en escena, y al final de cada ronda de ensayo dará las pautas oportunas con respecto a las cuestiones que sean pertinentes, tales como el correcto aprovechamiento del espacio, la colocación del atrezo, etc.

Posteriormente, se llevará a cabo el ensayo del fragmento de la segunda escena del musical en la que se muestra el contexto familiar de Matilda. El docente supervisará la puesta en escena y dará las indicaciones pertinentes para su ejecución. Al final de la sesión se subirá el vídeo de *Youtube* a la plataforma de *Google Classroom*, para que pueda ser visualizado por el alumnado cuando sea necesario.

Como trabajo autónomo, para la preparación de la siguiente sesión deberán ensayar nuevamente en casa con el apoyo visual que se les ha proporcionado. Además, se les encargará buscar los materiales necesarios para la creación del atrezo, basándose en la obra original, pero a la vez teniendo libertad creativa a la hora de su selección. Esta tarea no debería presentar mayores dificultades ya que el decorado de esta escena consiste en elementos sencillos de encontrar en el hogar tales como disfraces, libros y adornos festivos y, además, se contará con el apoyo de la familia.

- **Cuarta sesión**

En la primera parte de la sesión se montará el atrezzo para la puesta en escena y una vez colocado todo se procederá a la realización de un ensayo final con vestuario. Por último, como parte final de este mini proyecto, se llevará a cabo la puesta de escena del número musical, dentro del aula. El docente se encargará de la grabación y la edición del producto final el cual compartirá posteriormente con los alumnos y las familias. Además, enseñará a los alumnos cómo hacer esta tarea para que se encarguen de ella en las sesiones posteriores y que trabajen así la autonomía y la Competencia digital.

Materiales de apoyo para el miniproyecto “Matilda – The Musical”

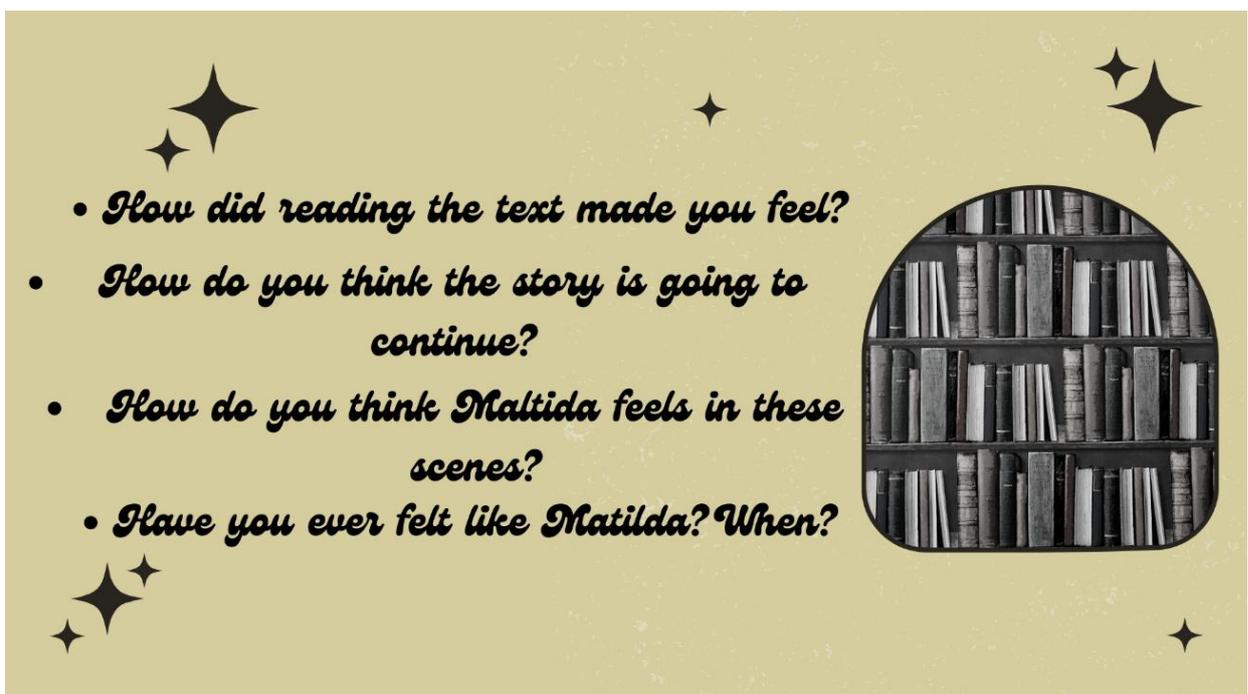
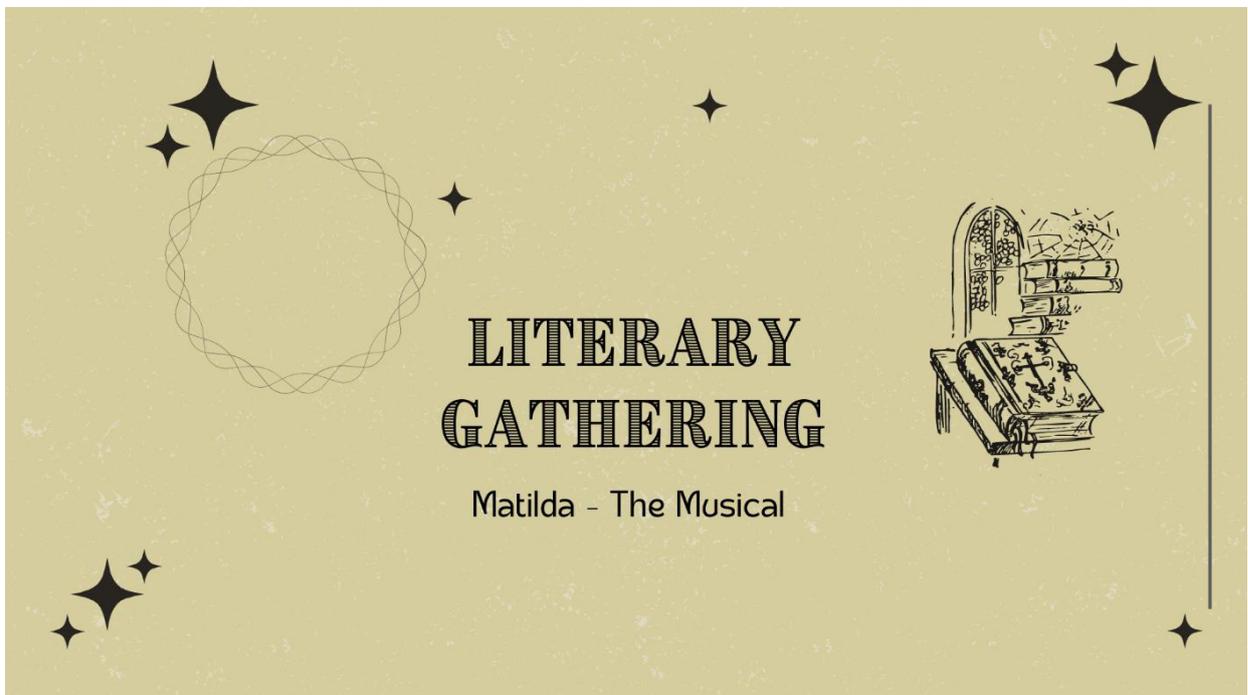
Figura 1

Carátula del musical Matilda



Nota. Adaptado de *Matilda, the Musical* de Steve Rawlings, Début Art (<https://www.debutart.com/artist/steve-rawlings/matilda-the-musical-conceptual-development>).

1. Fichas para la realización de la tertulia literaria





- *How does Matilda feel about books?*
- *How do Matilda's parents feel about books?*
- *How do you feel about books?*
- *Who are the children in the story? How are they represented in the scene?*
- *How do the parents in the story feel about their children?*
- *How do you think Matilda's parents feel about her?*

2. Apoyo audiovisual para la puesta en escena

PutnamSchoolsTV (24 de junio de 2021). *Matilda The Musical*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3MBasPiSvXA&t=541s>

Las partes del vídeo que serán proyectadas en el aula y posteriormente representadas serán las siguientes:

0:05 min - 3:02 min

3:02 min - 8:13 min

8:13 min - 9:11min

9:33 min - 10:11 min

MINIPROYECTO 2: “Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief”

Este mini proyecto se basa en la lectura del capítulo 11 del libro *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*, escrito por Rick Riordan, titulado “We Visit the Garden Gnome Emporium”. Se trabajará, por un lado, la lectura y, por otro, se llevará a cabo una puesta en escena del capítulo en cuestión, fusionando la animación a la lectura con las artes escénicas, concretamente con el teatro de sombras.

La lectura es amena y corta ya que el capítulo cuenta con un total de doce páginas. En cuanto a contenido, el libro está dirigido a un público adolescente, lo que hace que los alumnos puedan conectar mejor con los personajes y, por tanto, meterse más profundamente en la historia. En él se narran las aventuras de Percy Jackson, un chico de doce años que descubre que es un semidiós, ya que su madre es una mortal y su padre es el dios griego Poseidón. Percy y sus amigos están involucrados en una misión para prevenir una guerra apocalíptica entre los dioses griegos Zeus y Poseidón. El libro traslada la mitología griega a un contexto moderno y está escrito en un tono cómico de ritmo rápido, basándose principalmente en el mito de Perseo.

El objetivo de este mini proyecto será inculcar el amor por lectura a través de este libro; además se fomentará el interés por la mitología griega, que es un formato de historias que suelen ser de interés para los adolescentes y que, además, representa una fuente de enriquecimiento cultural. La lectura de este capítulo es una herramienta para que los alumnos aprendan de forma transversal valores tales como la amistad, la valentía, la justicia, el amor y la empatía, entre otros.

Primera sesión

En la primera sesión, los alumnos visionarán la carátula de la portada del libro e intentarán adivinar de qué tratará la historia que van a leer. Después, leerán en voz baja e individualmente el capítulo y se les pedirá que no se centren en tratar de entender cada una de las palabras y expresiones del texto, sino en descifrar el sentido y la trama general de la historia. Al finalizar, los alumnos comentarán en voz alta sus primeras impresiones acerca de cómo les ha hecho sentir la lectura.

Por último, deberán realizar, en un folio en blanco, una historieta en formato cómic de alrededor de 5 y 7 viñetas, representando lo que han leído. Se deberá continuar con la realización de la viñeta fuera del horario lectivo si no ha dado tiempo de finalizarla en clase.

Segunda sesión

Al comienzo de la segunda sesión, los alumnos, en parejas, deberán mostrar sus viñetas a su compañero y explicarlas para, a continuación, compararlas y llegar a un consenso acerca de lo que ocurre en la historia. El docente escogerá a algunas parejas y, en voz alta, expondrán su punto de vista acerca de lo que ocurre en el capítulo; luego, toda la clase decidirá quién se ha acercado más a lo representado en el texto.

Finalmente se trasladará la clase a un lugar diferente al de la realización de la sesión, como puede ser el patio, la zona de la biblioteca, el jardín del centro, etc. En este espacio se realizará una tertulia literaria acerca de la lectura que han realizado el día anterior para cuya realización el docente entregará varias fichas en las que el alumnado basará la conversación; aun así, se les dará libertad creativa a la hora de realizar nuevas preguntas o enfocar el debate desde un nuevo punto de vista.

Tercera sesión

En la tercera sesión se les dará a los alumnos una breve explicación acerca de qué son las sombras chinas y cómo pueden ser utilizadas para contar historias. Después se les mostrará un vídeo, a través de la plataforma de *Youtube*, del festival “Britain’s Got Talent”, en el que se realiza un número musical con teatro de sombras mediante el cual se cuenta una historia.

Una vez repartido los materiales, los alumnos, basándose en las viñetas que realizaron en la primera sesión de este mini proyecto, se pondrán de acuerdo en cómo van a representar la historia. Para ello, se realizará una historieta de comic a gran escala entre toda la clase, que servirá como guion para la representación escénica. El docente facilitará una gran cartulina y materiales de dibujo.

Posteriormente, los estudiantes, de forma autónoma y con ayuda del docente cuando sea necesario, deberán decidir cómo se va a representar la obra, de qué forma se realizará la secuenciación de escenas, quién va a ser cada personaje, cómo se llevará a cabo la decoración, quién será el encargado de la proyección de imágenes y de sonido, etc.

El profesor repartirá los materiales, con el fin de crear el atrezzo para la realización del teatro de sombras, que consistirán en un mantel blanco, un flexo, cartulinas, tijeras y pegamento. También se hará uso del proyector para añadir las imágenes que sean pertinentes para la puesta en escena. Los alumnos comenzarán a dar forma a los

personajes y a los demás elementos decorativos que aparecerán al fondo. Además, de forma opcional podrán traer objetos de casa para la próxima sesión con el fin complementar los elementos decorativos que han realizado durante la sesión. También, de forma autónoma, los encargados de la parte técnica deberán buscar imágenes para proyectarlas como parte de la puesta en escena, así como elegir la música de fondo y encargarse de la toma de decisiones con respecto a cuándo se utilizarán dentro de la obra.

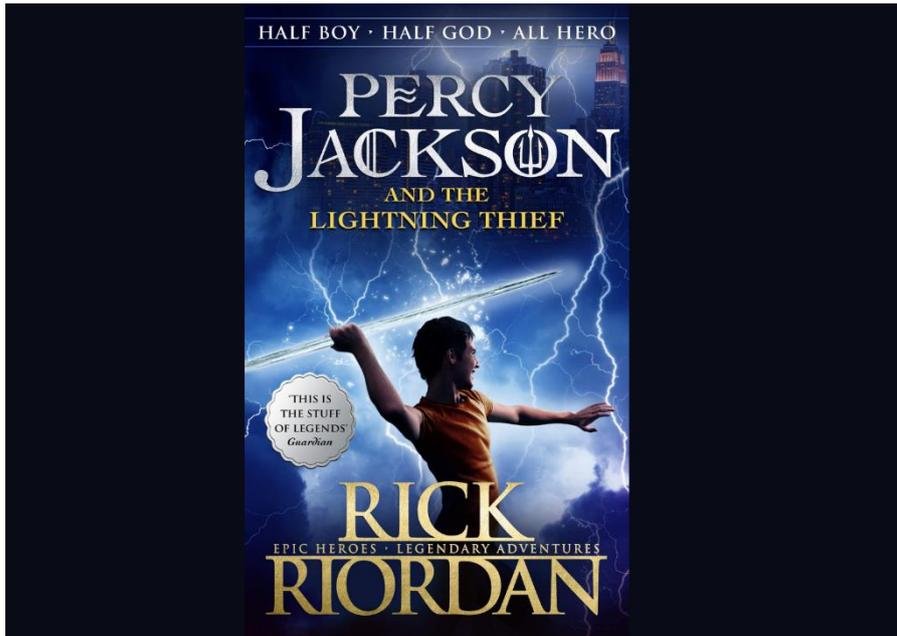
Cuarta sesión

Al comienzo de esta última sesión se colocarán los elementos necesarios para la puesta en escena y, una vez hecho esto, se dedicará la mayor parte de la sesión al ensayo de la obra. Cuando todos estén satisfechos con el resultado, se hará la representación final, que será grabada y editada por los alumnos encargados de la parte tecnológica de la obra y compartida posteriormente con los alumnos y sus respectivas familias.

Materiales de apoyo para el miniproyecto “Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief”

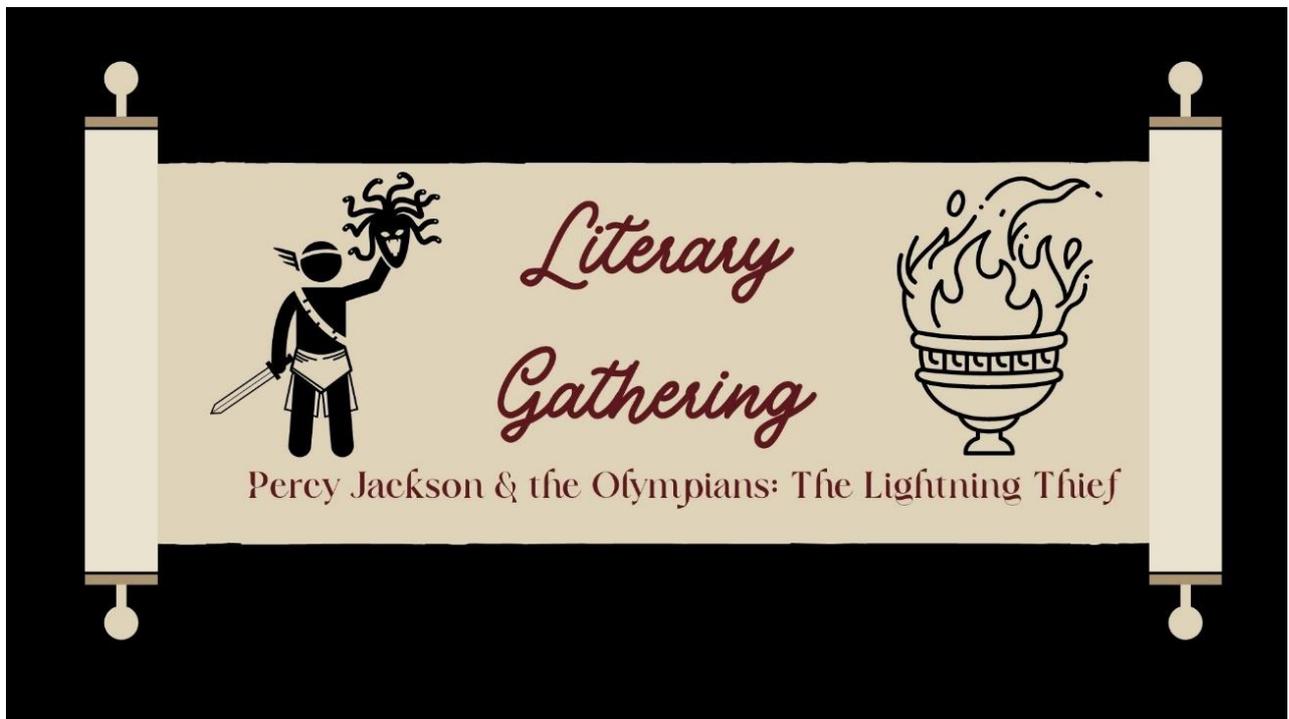
Figura 2

Carátula del libro “Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief”



Nota. Adaptado de *Percy Jackson and the Lightning Thief*. Amazon
(https://www.amazon.co.uk/dp/B002RI9S2Y/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1).

1. Fichas para la realización de la tertulia literaria



- How did reading the text made you feel?
- Did you guess who Aunt Elm truly was before the characters did? What made you think that way?
- Why did they had to kill Medusa instead of just running away?
- Why did Percy send Medusa's head to Mount Olympus?



- How did Medusa know who the characters were? What did she want to do to Annabeth? And to Percy?
- How was Medusa able to kill people?
- Who killed Medusa?
- After reading the text, are you able to explain Medusa's myth?



- Did you know what Greek mythology was before reading the text?
- Do you know any other greek myth? If so explain it
- Do you think the characters did right by talking to a stranger and eating food from them?
- How do you think the story is going to continue?
- Would you like to read the rest of the book?



2. Ejemplificación visual del teatro de sombras

Britain's Got Talent (13 de abril de 2013). *Attraction perform their stunning shadow act - Week 1 Auditions | Britain's Got Talent 2013*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=a4Fv98jttYA>

Se reproducirá en el aula desde el minuto 00:12 hasta el minuto 3:19

MINIPROYECTO 3: “The Boy, the mole, the fox and the horse”

Este mini proyecto se basa en la lectura de determinados fragmentos del libro *The Boy, the mole, the fox and the horse*, del autor Charlie Mackesy. Trata de un chico solitario que deambula por el campo en un día de primavera y por el camino encuentra la compañía de diferentes animales con los que desarrolla una amistad. Mackesy (2019) describe en la introducción de su libro los diferentes personajes que aparecen en la historia: el chico que está lleno de preguntas, el topo que es avaricioso con la tarta, el zorro que suele estar en silencio porque ha sido lastimado por la vida, y el caballo que es representado como el ser más gentil. El autor expresa sus deseos de inspirar al lector a vivir con coraje, con más compasión hacia sí mismo y hacia los demás, y a pedir ayuda cuando lo necesite.

La elección de la lectura se ha hecho, en primer lugar, teniendo en cuenta su forma, ya que es un libro muy sencillo y corto que complementa lo escrito con ilustraciones, haciéndolo más atractivo. No cuenta con número de páginas, ya que el autor explica en el mismo que puede ser leído sin un orden concreto y que el lector puede saltar de página en página sin ningún impedimento. La introducción explica que va dirigido a todos los públicos, independientemente de su edad, por lo que su lectura se puede incluir sin dificultad en la etapa para la que va dirigida el mini proyecto. El texto también se ha elegido debido a su contenido, que es inspirador al contener grandes lecciones de vida. Su tono es positivo y sirve para inculcar la resiliencia ante los obstáculos de la vida y es ideal para tratar el tema de la salud mental, cuestión especialmente importante en la adolescencia, ya que es un periodo de grandes cambios en el que los jóvenes pueden llegar a ser muy vulnerables.

El objetivo de este mini proyecto es, en primer lugar, fomentar la animación lectora y que a través de ella se reconozca el poder que tiene la lectura para la mejora de la salud mental, pudiendo servir como inspiración, como apoyo y como refugio. Por otro lado, contribuirá a que los alumnos aprendan a utilizar el arte como un modo de expresión y canalización de sus emociones. Para esto último se hará uso de las artes escénicas, concretamente del arte performativo, de tal forma que se creará colectivamente una pieza artística con el objetivo de generar concienciación acerca de la importancia del cuidado de la salud mental.

Primera sesión

Al comienzo de la primera sesión se repartirá a cada alumno una ilustración con un mensaje perteneciente al libro. Para hacerla más agradable y acogedora, los alumnos usarán sus cojines favoritos para sentarse, los cuales se les habrá indicado que traigan previamente.

Una vez reciban su texto ilustrado, se les dará un par de minutos para que lean con atención y reflexionen acerca del mensaje que ha querido transmitir el autor y cómo les ha hecho sentir. Se sentarán en parejas y compartirán su imagen con el compañero, y juntos deberán reflexionar acerca del significado de sus textos y expresar los sentimientos y pensamientos que estos les sugieren. Una vez hecho esto se intercambiarán los textos con sus otros compañeros e intercambiarán pareja, realizando el mismo procedimiento hasta que toda la clase haya leído todos los textos. La decisión de realizar esta actividad en parejas se debe a que, por el contenido de los textos, cabe la posibilidad de que algunos se pueden llegar a sentir vulnerables y tal vez demasiado expuestos a la hora de debatir estas cuestiones en el gran grupo. Además, el hecho de que las parejas deban rotarse les dará la oportunidad de tener un momento de acercamiento a compañeros con los que quizás normalmente no tengan la oportunidad de hablar, fomentando de esta manera un clima de empatía en el aula.

Posteriormente a la actividad, se dará la oportunidad, a aquellos que lo deseen, de compartir en voz alta cuestiones como la forma en la que les ha hecho sentir la lectura de los fragmentos, qué mensajes les han hecho reflexionar más y acerca de qué temas, cuál creen que ha sido la intención del autor a la hora de escribir el texto, etc.

Segunda sesión

Esta sesión se dedicará a la creación de un pequeño texto ilustrativo propio, basado en la lectura de la sesión previa. Los fragmentos estarán disponibles para ser utilizados como fuente de inspiración en la realización de esta actividad. El objetivo de esta tarea será que los alumnos creen su propio libro, al juntar todos los textos ilustrativos dentro de un solo documento. Su texto ilustrativo servirá para transmitir al lector un mensaje positivo, una reflexión filosófica, un aprendizaje vital, etc.

Una vez los alumnos terminen sus textos, el docente se encargará de recogerlos y de compilar los mensajes en formato de libro. Este no se leerá en voz alta, ya que puede

que haya alumnos a los que esto les cohiba por lo que pasará a formar parte del aula y podrá leerse cuando los alumnos deseen.

Tercera sesión

En la tercera sesión se hará una introducción breve del arte performativo. Se presentarán algunas imágenes y ejemplos audiovisuales como apoyo a la comprensión de este tipo de arte y se explicará su potencial como medio de expresión y como herramienta reivindicativa.

Una vez hecho esto, los alumnos comenzarán a diseñar su propia obra performativa, que tendrá como objetivo concienciar a la población acerca de la importancia de la salud mental y, a la vez, canalizar sus emociones por medio de esta forma artística. Para ello, el docente proporcionará materiales como pintura corporal, pinceles, plumas, telas y demás elementos que puedan ser potencialmente incluidos en la puesta en escena que en la siguiente sesión.

En esta sesión se deberá decidir, colectivamente, qué tipo obra performativa quieren hacer; pueden elegir entre crear una imagen estática entrelazando sus cuerpos, una coreografía, etc. Una vez elegido esto se les dará tiempo para que creen un boceto de lo que pintarán en la siguiente sesión y se les proporcionarán algunas imágenes para que las puedan usar de inspiración sin restarles libertad creativa.

Cuarta sesión

En esta última sesión los alumnos llevarán a cabo su puesta en escena. Dedicarán el comienzo de la sesión a pintarse a sí mismos y a sus compañeros, valiéndose de los bocetos que crearon el día anterior o, simplemente, dejándose llevar por las emociones y el criterio creativo del momento.

Seguidamente, podrán utilizar el espacio y diferentes objetos que el docente les proporcionará para improvisar su puesta en escena, dejándose llevar por su imaginación. Se ensayará hasta estar contentos con el resultado final y, una vez satisfechos con la puesta en escena, podrán decidir si desean hacer la representación en un lugar público dentro del centro para que pueda ser vista por los demás profesores y compañeros. Si prefieren que la actividad se lleve a cabo de forma más íntima, se les dará la opción de que hagan su representación de arte performativo dentro del aula que será grabada o fotografiada dependiendo de si se hace de forma estática o en movimiento. Si este fuera

el caso, los alumnos encargados de la parte técnica del proyecto llevarían a cabo esta tarea.

Materiales de apoyo para el miniproyecto “The Boy, the mole, the fox and the horse”

1. Ejemplos de arte performativo

Figura 3

Ejemplo de arte performativo (1)



Nota. Adaptado de *The Safarani Sisters performing "Cocoon" at the Boston Center for the Arts, 2016*, Abigail Ogilvy (<https://www.abigailogilvy.com/blog/2016/2/29/artist-interview-the-safarani-sisters-on-performance-art>).

Figura 4

Ejemplo de arte performativo (2)



Nota. Adaptado de *Donna Huanca: OBSIDIAN LADDER* de Joshua White, 2019, Cultured (<https://www.culturedmag.com/article/2019/06/29/donna-huanca-breathes-new-life-into-los-angeles>).

Ejemplo de arte performativo (3)

Sam Ahmed (5 de octubre de 2018). *S O U P - Sam Ahmed - A spoken word dance piece on mental health*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=xwff7dvjNv0&t=68s>

2. Ejemplos para la inspiración de la pintura facial/corporal

Figura 5

Ejemplo para la inspiración de la pintura facial/corporal (1)



Nota. Adaptado de *Emma Curry, 25, painted her face to raise mental health awareness*, 2021, Emma Curry (<https://www.gazettelive.co.uk/news/teesside-news/mental-health-awareness-face-painting-19976844>).

Figura 6

Ejemplo para la inspiración de la pintura facial/corporal (2)



Nota. Adaptado de *Mental Health, Me, Makeup and Photoshop*, 25, *painted her face to raise mental health awareness* 2021 (<https://www.gazettelive.co.uk/news/teesside-news/mental-health-awareness-face-painting-19976844>).

Figura 7

Ejemplo para la inspiración de la pintura facial/corporal (3)



Nota. Adaptado de *Top 11 Best Paints To Use On Your Face and Body*, 2022, Chaitra Krishnan (<https://www.stylecraze.com/articles/best-body-paint/>).

6. CONCLUSIONES FINALES

En este trabajo se han investigado los factores que hacen que los jóvenes se sientan desmotivados con respecto a la actividad lectora, especialmente en lengua extranjera. La animación a la lectura es un elemento esencial para reducir este problema e inculcar el hábito lector y el placer por la lectura. En esta tarea, el animador de lectura juega un papel principal ya que es el encargado de diseñar actividades que despierten la curiosidad y el interés del lector y de transmitir su pasión por la lectura siendo capaz de contagiarla.

En la elaboración de la propuesta de intervención didáctica se han creado un total de tres mini proyectos con los que se podrán cubrir algunas de las carencias que se llevan mostrando hasta ahora en las aulas de Primera Lengua Extranjera. Esta propuesta alentará al alumno a explorar nuevos tipos de lectura que no han sido introducidas previamente, permitiéndoles explorar nuevos géneros de literatura que puedan despertar su interés, especialmente al ser escogidas teniendo en cuenta su perfil y su nivel de dominio de la lengua.

Además, se crearán nuevos puentes entre la lectura y otros modos de expresión artística, tales como las artes escénicas, que les permitirán beneficiarse de su potencial como herramienta de aprendizaje del idioma, como apoyo a las actividades de animación lectora y como instrumento de transmisión de conocimientos y valores. Esta fusión entre las artes escénicas y la animación lectora permitirá dar una aplicación práctica a la lectura de forma que a partir de ella se puedan llevar a cabo nuevos modos de expresión permitiendo el desarrollo emocional y creativo.

A pesar de que las actividades de animación lectora tienen como objetivo principal el fomento de la lectura, son una herramienta excelente para la transmisión de conocimientos transversales y a su vez para trabajar las diferentes competencias planteadas en el currículo de secundaria. De esta forma se plantea este proyecto teniendo en cuenta que el alumno debe formarse para ser un ciudadano integral en todos los ámbitos de su vida personal y académica.

Las actividades han sido planteadas alternando el trabajo individual, con el fin de fomentar el pensamiento crítico y el trabajo autónomo, y el grupal, con el objetivo de permitir a los alumnos desarrollar sus habilidades como seres sociales, experimentar la

creatividad en grupo, dar y recibir retroalimentación, y ponerse de acuerdo para lograr un objetivo en común que beneficie al gran grupo.

Tras la realización de este trabajo es posible concluir que la elección de las actividades, la selección de los textos y la formación del docente como animador son componentes fundamentales para superar las dificultades a la hora de incentivar la lectura por placer. Su éxito posibilitará la evolución del individuo en distintos aspectos claves tales como su capacidad de comprensión lectora, su desarrollo competencial y su adquisición de la lengua inglesa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguñaga, E y Gómez, I. (2015). *Artes escénicas y su incidencia en el desarrollo del esquema corporal en niños de 5 años*. (Tesis). Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/750/1/T-ULVR-0744.pdf>
- Alvarado, J. S. (2019). Las artes escénicas en el aprendizaje de una segunda lengua: la experiencia del proyecto ED-3091: fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Pensamiento Actual*, 19(32), 99-114.
- Arévalo Vergel, D. P., Jiménez Angarita, X. y Quintero Ascanio, D. F. (2019). *La secuencia didáctica desde las artes escénicas: una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado 9º*. Institución Educativa Alfonso López.
- Barceló, L. (2013). *Relaciones entre las artes visuales y escénicas*. (Tesis de licenciatura). Instituto Universitario Nacional del Arte. <https://www.arteauna.com/talleres/tesis/TesisLauraBarcelo.pdf>
- Bauman, J. F. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Editorial Vior.
- Bland, J. y Lütge, C. (2013). *Children's literature in second language education*. Bloomsbury.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 169, de 31 de agosto de 2015.
- Choi de Mendizábal, Á. y Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*. 362, p. 562-593.
- Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Morata.
- Colomer, J. (s.f). *Módulo 1 Introducción a la gestión de las artes escénicas*. (Tesis). UOC Universidad Abierta de Cataluña.

- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Cooper, D. J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. VisorIMEC.
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- De Castro, N. (2014). *El uso de la música para la enseñanza del inglés*. El Lipdub. (Tesis). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.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 (BOC n.º 136, de 15 de julio).
- Rico, D., Burgueño Arjona F., M.A, Brázquez, L. y Ferrer, V.J (2020). *Artes escénicas . 2º Bachillerato*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Dundar, S. (2012). Nine drama activities for foreign language classrooms: Benefits and challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1424 -1431. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002073>
- (s.f). (9 de mayo de 2022). Le preguntan a los alumnos de la región cuántos libros tienen en casa y la respuesta es sorprendente. *El digital CLM*. <https://anterior.eldigitalcastillalamancha.es/le-preguntan-a-los-alumnos-de-la-region-cuantos-libros-tienen-232859.htm>
- Felipe Morales, A. y Barrios Espinosa, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Sedano Fernández, M. S. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159.
- García, H. (1998). Propuesta de elementos a considerar en el estudio de la danza. *Intervención en conductas motrices significativas*, 2, 345 – 356.
- Garín Martínez, I. (2018). Artes Vivas: definición, polémicas y ejemplos. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*. 2018, Núm. 43.

- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.
- Jácome, I. (2017). *Técnicas de artes escénicas y el desarrollo de la destreza oral del idioma inglés en los estudiantes de noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa Agropecuario "Luis A. Martínez" de la ciudad de Ambato* (Tesis de licenciatura en ciencias de la educación). Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/24977/1/Isabe%20Genoveva%20Jacome%20Alvarado..%20Tesis%20Final..pdf>
- José-Llopis, J. C. (2015). *El teatro musical: un recurso para el desarrollo integral de niño* (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2914/JuanCarlos_Jose_Llopi%20s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kelly, D. y Minchin, T. (2022). *Libretto Vocal Book Roal Dahl's Matilda the Musical*. Musical Theatre International.
- Křivková, L. (2011). *Design of the workshop: how to use drama in an English language class?* (Tesis de diploma) Universidad de Masaryk. http://is.muni.cz/th/151036/pedf_m/Krivkova-Drama-final.pdf
- Lynch, L. (2005). 9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach English as a Foreign Language. <http://ezinearticles.com/?9-Reasons-Why-You-Should-Use-Songs-to-Teach-English-as-a-Foreign-Language&id=104988>
- Llaneza, M. (1999). El papel de la literatura en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria. *Essays in English language teaching. A review of the communicative approach*. Universidad de Oviedo.
- Mackesy, C. (2019). *The Boy, the mole, the fox and the Horse*. Penguin Random House.
- Martínez Beltrán, L. M. (2020). *Propuesta metodológica: diálogos entre la lectura dramática, el teatro y la danza*. (Tesis de diploma) Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12563/propuesta_metodologica_dialogos_entre_la_lectura_dramatica_el_teatro_y_la_danza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Martínez, G. B. (1954). *La esencia del Teatro*. Instituto Diego Velázquez.
- Mata Anaya, J. (2008). *10 Ideas clave: Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó. Print.
- Motos Teruel, T., Giménez Morte, C. y Gassent Balaguer, R. (2021). *Trabajo de Sísifo*. Academia de las artes Escénicas de España.
- Lasagabaster, D. (2014). El texto literario como catalizador en la clase de inglés como lengua extranjera. *Asociación Cultural Impossibilia*, 8, 208-229.
- Navarro Berraquero, E. (2012). La animación a la lectura. Propuestas de actividades y estrategias para un plan lector de centro. *Cep de Alcalá de Guadaíra*.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41, 465-496.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Universitat Jaume I.
- Pérez-Aldeguer, S. (2017). Las artes escénicas como metodología educativa en la educación superior. *Foro de Educación*, 15(22).
- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Las técnicas del teatro en la clase de L2. *Universidad de Murcia*, 71-78.
- Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora, 261-290.
- Picken, J. D. (2005). Helping foreign language learners to make sense of literature with metaphor awareness-raising. *Language Awareness*, 14, 142-152.
- Quintanal, J. (2000) *Actividades lectoras para la Escuela Infantil y Primaria*. CCS.
- Quintanilla, A y Cofré , A. (2015). El uso de canciones para el aprendizaje de la gramática en inglés como lengua extranjera. *Iberoamericana: Revista de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales*, 17, 8-16.
- Riordan, R. (2005). *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*. Puffin Books.
- Salazar, A. (1986). *La danza y el ballet*. Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez Miguel, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos: Conceptos básicos y avances en la investigación actual, *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83–103.
- Savignon, S. J. y Berns, M. S. (1983). Communicative Language Teaching: Where Are We Going? *Studies in Language Learning*, Vol. IV. Tomo II.
- Sousa, A.B. (1980). A Dança Educativa na Escola: Movimento Educativo-Expreção Corporal-Danza creativa. *Lisboa: Básica*, Vol. II. Tomo I.
- Spanos, G. (2001). Language and literature in the teaching of Greek as mother tongue. *Language, Culture and Curriculum*, 14, 1-8.
- Tiscareno, R. L. (2004). *La importancia de la lectura*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Tribe, A. (2019). *Developing Literacy in a Rehearsal Setting: Matilda the Musical*. (Tesis de máster). Universidad de Colorado del Norte. <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=theses>
- Trujillo, F. (2006). Cultura, comunicación y lenguaje. *Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Octaedro.
- Vicente - Yagüe Jara, M. (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Octaedro.
- Vicente -Yagüe Jara, M. (2016). Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 59-69.
- Willem, L. (1985). La Danse dans L' Education-Une enrixhissement ou une mode? *Ludens. Isef. Utl*, 9, 5-12.
- Yepes Osorio, L. B. (2001). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. Comfenalco.
- Zetino, M. (2014). Por qué no leemos. Factores de desanimación a la lectura y propuestas para la animación. *Akademos*, 23(3), 9-17.

ANEXOS

Anexo 1. Fragmento del guión del musical “Matilda”

ROALD DAHL'S
MATILDA THE MUSICAL
By
Dennis Kelly
Music and Lyrics By Tim Minchin

ACT ONE **SCENE ONE**

#1 - MIRACLE

ERIC

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE!

TOMMY

MY DADDY SAYS I'M HIS SPECIAL LITTLE GUY!

AMANDA

I AM A PRINCESS

BRUCE

AND I AM A PRINCE

ALL GIRLS

MUM SAYS I'M AN ANGEL SENT DOWN FROM THE SKY

BRUCE, ERIC, TOMMY & NIGEL

MY DADDY SAYS I'M HIS SPECIAL LITTLE SOLDIER,

NO ONE IS AS HANDSOME, STRONG AS ME

BRUCE

IT'S TRUE HE INDULGES MY TENDENCY TO BULGE

BRUCE, ERIC, TOMMY & NIGEL

BUT I'M HIS LITTLE SOLDIER, HUP TWO FOUR FREE!

ALICE & HORTENSIA

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE

ONE LOOK AT MY FACE, AND IT'S PLAIN TO SEE.

EVER SINCE THE DAY DOC CHOPPED THE UMBILICAL CORD,

IT'S BEEN CLEAR THERE'S NO PEER FOR A MIRACLE LIKE ME.

NIGEL & TOMMY

MY DADDY SAYS I'M HIS SPECIAL LITTLE SOLDIER.

NO ONE IS A BOLD OR TOUGH AS ME.

HAS MY DADDY TOLD YA,

ONE DAY WHEN I'M OLDER,

I CAN BE A SOLDIER

NIGEL

AND SHOOT YOU IN THE FACE!

CHILDREN'S ENTERTAINER

ONE CAN HARDLY MOVE FOR BEAUTY AND BRILLIANCE THESE DAYS.
IT SEEMS THAT THERE ARE MILLIONS OF THESE ONE-IN-A-MILLIONS
THESE DAYS

“SPECIALNESS” SEEMS DE RIGUEUR
ABOVE AVERAGE IS AVERAGE, GO FIGUEUR
IS IT IS COME MODERN MIRACLE OF CALCULUS,
THAT SUCH FREQUENT MIRACLES DON’T RENDER EACH ONE
UNMIRACULOUS?

ALL KIDS

MY MUMMY SAYS I’M A MIRACLE
ONE LOOK AT MY FACE, AND IT’S PLAIN TO SEE.
EVER SINCE THE DAY DOC CHOPPED THE UMBILICAL CORD,
IT’S BEEN CLEAR THERE’S NO PEER FOR A MIRACLE LIKE ME.

LAVENDER

MY MUMMY SAYS I’M A PRECIOUS BARRELINA.
SHE HAS NEVER SEEN A PRETTIER BARRELINA
SHE SAYS IF I’M KEEN, I HAVE TO CUT DOWN ON THE CREAM
BUT I’M A BARRELINA, SO GIVE ME MORE CAKE!

DAD 1

TAKE ANOTHER PHOTO OF OUR ANGEL
FROM THIS ANGLE OVER HERE

MUM 1

SHE IS CLEARLY MORE EMOTIONALLY DEVELOPED THAN HER PEERS

DAD 1 & MUM 1

WHAT A DEAR

MUM 2

YOO-HOO! HONEY, LOOK AT MUMMY,

DAD 2

DON’T PUT HONEY ON YOUR BROTHER

MUM 2

SMILE FOR MUMMY, SMILE FOR MOTHER

DAD 2

I THINK SHE BLINKED

MUM 2

WELL, TAKE ANOTHER

DAD 3

HAVE YOU SEEN HIS SCHOOL REPORT? HE GOT A C ON HIS
REPORT!

OTHER PARENTS

WHAT?!

DAD 3

WE’LL HAVE TO CHANGE HIS SCHOOL. HIS TEACHER’S CLEARLY
FALLING SHORT.

MUM 4

SHE’S JUST DELIGHTFUL.

DAD 4

SO HILARIOUS

DAD 4 & MUM 4

AND INSIGHTFUL,

DADS

MIGHT SHE BE A LITTLE BRIGHTER THAN HER CLASS?

MUMS

OH YEAH SHE'S DEFINITELY ADVANCED

CHILDREN

(same time as PARENTS)

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE

ONE LOOK AT MY FACE, AND IT'S PLAIN TO SEE.

EVER SINCE THE DAY DOC CHOPPED THE UMBILICAL CORD,
IT'S BEEN CLEAR THERE'S NO PEER FOR A MIRACLE LIKE ME.

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE

THAT I'M AS TINY AND AS SHINY AS A MIRROR BALL.

YOU CAN BE ALL CYNICAL, BUT IT'S A TRUST EMPIRICAL.

THERE'S NEVER BEEN A MIRACLE, A MIRACLE, A MIRACLE AS ME.

PARENTS

(same time as CHILDREN)

TAKE ANOTHER PICTURE OF OUR ANGEL, SHE LOOKS LOVELY IN THIS
LIGHT

(PARENTS)

I KNOW I OUGHN'T SAY THIS BUT SHE IS THE CUTEST HERE AM I RIGHT?

I THINK YOU'RE RIGHT!

COME HERE HONEY, NEXT TO MUMMY,

DON'T PUT HONEY ON YOUR BORTHER.

SMILE FOR MUMMY, SMILE FOR MOTHER!

I THINK SHE/HE BLINKED.

WELL, TAKE ANOTHER.

MIRACLE!

MIRROR BALL!

YOU CAN BE ALL CYNICAL BUT IT'S A TRUTH EMPIRICAL

THERE'S NEVER BEEN A MIRACLE

A MIRACLE-

ALL

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE

ONE LOOK AT MY FACE, AND IT'S PLAIN TO SEE.

EVER SINCE THE DAY DOC CHOPPED THE UMBILICAL CORD,

IT'S BEEN CLEAR THERE'S NO PEER FOR A MIRACLE LIKE ME.

MY MUMMY SAYS I'M A MIRACLE

THAT I'M AS TINY AND AS SHINY AS A MIRROR BALL.

YOU CAN BE ALL CYNICAL, BUT IT'S A TRUST EMPIRICAL.

THERE'S NEVER BEEN A MIRACLE

A MIRACLE AS MIRACLE AS

As everything clears, MATILDA, steps forward, alone.

MATILDA

MY MUMMY SAYS I'M A LOUSY LITTLE WORM,

MY DADDY SAYS I'M A BORE

MY MUMMY SAYS I'M A JUMPED-UP LITTLE GERM

THAT KIDS LIKE ME SHOULD BE AGAINST THE LAW.

MY DADDY SAYS I SHOULD LEARN TO SHUT MY PIE HOLE

NO-ONE LIKES A SMART-MOUTHED GIRL LIKE ME

MUM SAYS I'M A GOOD CASE FOR POPULATION CONTROL

DAD SAYS I SHOULD WATCH MORE TV

SCENE TWO

MR WORMWOOD *bursts in, pushing past Matilda*

The Wormwood's living room

(...)

MRS WORMWOOD

Harry!

MR WORMWOOD

Hang on-

MRS WORMWOOD

Look at this, she's reading a book. That's not normal for a five-year-old. I think she might be an idiot.

MATILDA

Listen to this: 'It was best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom –'

Her MOTHER screams, covers her ears

MR WORMWOOD

Stop scaring your mother with that book, boy!

MATILDA

I'm a girl.

MRS WORMWOOD

And she keeps trying to tell me stories, Harry. Stories? Who wants stories? I mean it's not normal for a girl to be all thinking...

Kelly & Minchin (2022) (pp 1-3, 8-10)

Anexo 2. Capítulo 11: “We visit the Garden Gnome Emporium” del libro “Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief” escrito por Rick Riordan

11 We Visit the Garden Gnome Emporium

In a way, it’s nice to know there are Greek gods out there, because you have somebody to blame when things go wrong. For instance, when you’re walking away from a bus that’s just been attacked by monster hags and blown up by lightning, and it’s raining on top of everything else, most people might think that’s just really bad luck; when you’re a half-blood, you understand that some divine force really is trying to mess up your day.

So there we were, Annabeth and Grover and I, walking through the woods on the New Jersey riverbank, the glow of New York City making the night sky yellow behind us and the smell of the Hudson reeking in our noses.

Grover was shivering and braying, his big goat eyes turned slit-pupilled and full of terror. ‘Three Kindly Ones. All three at once.’

I was pretty much in shock myself. The explosion of bus windows still rang in my ears. But Annabeth kept pulling us along, saying: ‘Come on! The further away we get, the better.’

‘All our money was back there,’ I reminded her. ‘Our food and clothes. Everything.’

‘Well, maybe if you hadn’t decided to jump into the fight –’

‘What did you want me to do? Let you get killed?’

‘You didn’t need to protect me, Percy. I would’ve been fine.’

‘Sliced like sandwich bread,’ Grover put in, ‘but fine.’

‘Shut up, goat boy,’ said Annabeth.

Grover brayed mournfully. ‘Tin cans... a perfectly good bag of tin cans.’

We sloshed across mushy ground, through nasty twisted trees that smelled like sour laundry.

After a few minutes, Annabeth fell into line next to me. ‘Look, I...’ Her voice faltered. ‘I appreciate your coming back for us, okay? That was really brave.’

‘We’re a team, right?’

She was silent for a few more steps. ‘It’s just that if you died... aside from the fact that it would really suck for you, it would mean the quest was over. This may be my only chance to see the real world.’

The thunderstorm had finally let up. The city glow faded behind us, leaving us in almost total darkness. I couldn't see anything of Annabeth except a glint of her blonde hair.

'You haven't left Camp Half-Blood since you were seven?' I asked her.

'No... only short field trips. My dad -'

'The history professor.'

'Yeah. It didn't work out for me living at home. I mean, Camp Half-Blood *is* my home.' She was rushing her words out now, as if she were afraid somebody might try to stop her. 'At camp you train and train. And that's all cool and everything, but the real world is where the monsters are. That's where you learn whether you're any good or not.'

If I didn't know better, I could've sworn I heard doubt in her voice.

'You're pretty good with that knife,' I said.

'You think so?'

'Anybody who can piggyback-ride a Fury is okay by *me*.'

I couldn't really see, but I thought she might've smiled.

'You know,' she said, 'maybe I should tell you... Something funny back on the bus...'

Whatever she wanted to say was interrupted by a shrill *toot~toot~toot*, like the sound of an owl being tortured.

'Hey, my reed pipes still work!' Grover cried. 'If I could just remember a "find path" song, we could get out of these woods!'

He puffed out a few notes, but the tune still sounded suspiciously like Hilary Duff.

Instead of finding a path, I immediately slammed into a tree and got a nice-size knot on my head.

Add to the list of superpowers I did *not* have: infrared vision.

After tripping and cursing and generally feeling miserable for another mile or so, I started to see light up ahead: the colours of a neon sign. I could smell food. Fried, greasy, excellent food. I realized I hadn't eaten anything unhealthy since I'd arrived at Half-Blood Hill, where we lived on grapes, bread, cheese and extra-lean-cut nymph-prepared barbecue. This boy needed a double cheeseburger.

We kept walking until I saw a deserted two-lane road through the trees. On the other side was a closed-down gas station, a tattered billboard for a 1990s movie and one open business, which was the source of the neon light and the good smell.

It wasn't a fast-food restaurant like I'd hoped. It was one of those weird roadside curio shops that sell lawn flamingos and wooden Indians and cement

grizzly bears and stuff like that. The main building was a long, low warehouse, surrounded by acres of statuary. The neon sign above the gate was impossible for me to read, because if there's anything worse for my dyslexia than regular English, it's red cursive neon English.

To me, it looked like: *ATNYU MES GDERAN GOMEN MEPROIUM.*

'What the heck does that say?' I asked.

'I don't know,' Annabeth said.

She loved reading so much, I'd forgotten she was dyslexic, too.

Grover translated: 'Aunty Em's Garden Gnome Emporium.'

Flanking the entrance, as advertised, were two cement garden gnomes, ugly bearded little runts, smiling and waving, as if they were about to get their picture taken.

I crossed the street, following the smell of the hamburgers.

'Hey... ' Grover warned.

'The lights are on inside,' Annabeth said. 'Maybe it's open.'

'Snack bar,' I said wistfully.

'Snack bar,' she agreed.

'Are you two crazy?' Grover said. 'This place is weird.'

We ignored him.

The front garden was a forest of statues: cement animals, cement children, even a cement satyr playing the pipes, which gave Grover the creeps.

'Bla-ha-ha!' he bleated. 'Looks like my Uncle Ferdinand!'

We stopped at the warehouse door.

'Don't knock,' Grover pleaded. 'I smell monsters.'

'Your nose is clogged up from the Furies,' Annabeth told him. 'All I smell is burgers. Aren't you hungry?'

'Meat!' he said scornfully. 'I'm a vegetarian.'

'You eat cheese enchiladas and aluminium cans,' I reminded him.

'Those are vegetables. Come on. Let's leave. These statues are... looking at me.'

Then the door creaked open, and standing in front of us was a tall Middle Eastern woman – at least, I assumed she was Middle Eastern, because she wore a long black gown that covered everything but her hands, and her head was completely veiled. Her eyes glinted behind a curtain of black gauze, but that was about all I could make out. Her coffee-coloured hands looked old, but well-manicured and elegant, so I imagined she was a grandmother who had once been a beautiful lady.

Her accent sounded vaguely Middle Eastern, too. She said, 'Children, it is too late to be out all alone. Where are your parents?'

'They're... um...' Annabeth started to say.

'We're orphans,' I said.

'Orphans?' the woman said. The word sounded alien in her mouth. 'But, my dears! Surely not!'

'We got separated from our caravan,' I said. 'Our circus caravan. The ringmaster told us to meet him at the gas station if we got lost, but he may have forgotten, or maybe he meant a different gas station. Anyway, we're lost. Is that food I smell?'

'Oh, my dears,' the woman said. 'You must come in, poor children. I am Aunty Em. Go straight through to the back of the warehouse, please. There is a dining area.'

We thanked her and went inside.

Annabeth muttered to me, 'Circus caravan?'

'Always have a strategy, right?'

'Your head is full of kelp.'

The warehouse was filled with more statues – people in all different poses, wearing all different outfits and with different expressions on their faces. I was thinking you'd have to have a pretty huge garden to fit even one of these statues, because they were all life-size. But mostly I was thinking about food.

Go ahead, call me an idiot for walking into a strange lady's shop like that just because I was hungry, but I do impulsive stuff sometimes. Plus, you've never smelled Aunty Em's burgers. The aroma was like laughing gas in the dentist's chair – it made everything else go away. I barely noticed Grover's nervous whimpers, or the way the statues' eyes seemed to follow me, or the fact that Aunty Em had locked the door behind us.

All I cared about was finding the dining area. And, sure enough, there it was at the back of the warehouse, a fast-food counter with a grill, a soda fountain, a pretzel heater and a nacho cheese dispenser. Everything you could want, plus a few steel picnic tables out front.

'Please, sit down,' Aunty Em said.

'Awesome,' I said.

'Um,' Grover said reluctantly, 'we don't have any money, ma'am.'

Before I could jab him in the ribs, Aunty Em said, 'No, no, children. No money. This is a special case, yes? It is my treat, for such nice orphans.'

'Thank you, ma'am,' Annabeth said.

Aunty Em stiffened, as if Annabeth had done something wrong, but then the old woman relaxed just as quickly, so I figured it must've been my imagination.

'Quite all right, Annabeth,' she said. 'You have such beautiful grey eyes, child.' Only later did I wonder how she knew Annabeth's name, even though we

had never introduced ourselves.

Our hostess disappeared behind the snack counter and started cooking. Before we knew it, she'd brought us plastic trays heaped with double cheeseburgers, vanilla shakes and XXL servings of French fries.

I was halfway through my burger before I remembered to breathe.

Annabeth slurped her shake.

Grover picked at the fries, and eyed the tray's waxed paper liner as if he might go for that, but he still looked too nervous to eat.

'What's that hissing noise?' he asked.

I listened, but didn't hear anything. Annabeth shook her head.

'Hissing?' Aunty Em asked. 'Perhaps you hear the deep-fryer oil. You have keen ears, Grover.'

'I take vitamins. For my ears.'

'That's admirable,' she said. 'But please, relax.'

Aunty Em ate nothing. She hadn't taken off her headdress, even to cook, and now she sat forward and interlaced her fingers and watched us eat. It was a little unsettling, having someone stare at me when I couldn't see her face, but I was feeling satisfied after the burger, and a little sleepy, and I figured the least I could do was try to make small talk with our hostess.

'So, you sell gnomes,' I said, trying to sound interested.

'Oh, yes,' Aunty Em said. 'And animals. And people. Anything for the garden. Custom orders. Statuary is very popular, you know.'

'A lot of business on this road?'

'Not so much, no. Since the highway was built... most cars, they do not go this way now. I must cherish every customer I get.'

My neck tingled, as if somebody else was looking at me. I turned, but it was just a statue of a young girl holding an Easter basket. The detail was incredible, much better than you see in most garden statues. But something was wrong with her face. It looked as if she were startled, or even terrified.

'Ah,' Aunty Em said sadly. 'You notice some of my creations do not turn out well. They are marred. They do not sell. The face is the hardest to get right. Always the face.'

'You make these statues yourself?' I asked.

'Oh, yes. Once upon a time, I had two sisters to help me in the business, but they have passed on, and Aunty Em is alone. I have only my statues. This is why I make them, you see. They are my company.' The sadness in her voice sounded so deep and so real that I couldn't help feeling sorry for her.

Annabeth had stopped eating. She sat forward and said, 'Two sisters?'

'It's a terrible story,' Aunty Em said. 'Not one for children, really. You see,

Annabeth, a bad woman was jealous of me, long ago, when I was young. I had a... a boyfriend, you know, and this bad woman was determined to break us apart. She caused a terrible accident. My sisters stayed by me. They shared my bad fortune as long as they could, but eventually they passed on. They faded away. I alone have survived, but at a price. Such a price.'

I wasn't sure what she meant, but I felt bad for her. My eyelids kept getting heavier, my full stomach making me sleepy. Poor old lady. Who would want to hurt somebody so nice?

'Percy?' Annabeth was shaking me to get my attention. 'Maybe we should go. I mean, the ringmaster will be waiting.'

She sounded tense. I wasn't sure why. Grover was eating the waxed paper off the tray now, but if Aunty Em found that strange, she didn't say anything.

'Such beautiful grey eyes,' Aunty Em told Annabeth again. 'My, yes, it has been a long time since I've seen grey eyes like those.'

She reached out as if to stroke Annabeth's cheek, but Annabeth stood up abruptly.

'We really should go.'

'Yes!' Grover swallowed his waxed paper and stood up. 'The ringmaster is waiting! Right!'

I didn't want to leave. I felt full and content. Aunty Em was so nice. I wanted to stay with her a while.

'Please, dears,' Aunty Em pleaded. 'I so rarely get to be with children. Before you go, won't you at least sit for a pose?'

'A pose?' Annabeth asked warily.

'A photograph. I will use it to model a new statue set. Children are so popular, you see. Everyone loves children.'

Annabeth shifted her weight from foot to foot. 'I don't think we can, ma'am. Come on, Percy -'

'Sure we can,' I said. I was irritated with Annabeth for being so bossy, so rude to an old lady who'd just fed us for free. 'It's just a photo, Annabeth. What's the harm?'

'Yes, Annabeth,' the woman purred. 'No harm.'

I could tell Annabeth didn't like it, but she allowed Aunty Em to lead us back out the front door, into the garden of statues.

Aunty Em directed us to a park bench next to the stone satyr. 'Now,' she said, 'I'll just position you correctly. The young girl in the middle, I think, and the two young gentlemen on either side.'

'Not much light for a photo,' I remarked.

'Oh, enough,' Aunty Em said. 'Enough for us to see each other, yes?'

‘Where’s your camera?’ Grover asked.

Aunty Em stepped back, as if to admire the shot. ‘Now, the face is the most difficult. Can you smile for me please, everyone? A large smile?’

Grover glanced at the cement satyr next to him, and mumbled, ‘That sure does look like Uncle Ferdinand.’

‘Grover,’ Aunty Em chastised, ‘look this way, dear.’

She still had no camera in her hands.

‘Percy –’ Annabeth said.

Some instinct warned me to listen to Annabeth, but I was fighting the sleepy feeling, the comfortable lull that came from the food and the old lady’s voice.

‘I will just be a moment,’ Aunty Em said. ‘You know, I can’t see you very well in this cursed veil...’

‘Percy, something’s wrong,’ Annabeth insisted.

‘Wrong?’ Aunty Em said, reaching up to undo the wrap around her head. ‘Not at all, dear. I have such noble company tonight. What could be wrong?’

‘That is Uncle Ferdinand!’ Grover gasped.

‘Look away from her!’ Annabeth shouted. She whipped her Yankees cap on to her head and vanished. Her invisible hands pushed Grover and me both off the bench.

I was on the ground, looking at Aunt Em’s sandalled feet.

I could hear Grover scrambling off in one direction, Annabeth in another. But I was too dazed to move.

Then I heard a strange, rasping sound above me. My eyes rose to Aunty Em’s hands, which had turned gnarled and warty, with sharp bronze talons for fingernails.

I almost looked higher, but somewhere off to my left Annabeth screamed, ‘No! Don’t!’

More rasping – the sound of tiny snakes, right above me, from... from about where Aunty Em’s head would be.

‘Run!’ Grover bleated. I heard him racing across the gravel, yelling, ‘*Maia!*’ to kick-start his flying sneakers.

I couldn’t move. I stared at Aunty Em’s gnarled claws, and tried to fight the groggy trance the old woman had put me in.

‘Such a pity to destroy a handsome young face,’ she told me soothingly. ‘Stay with me, Percy. All you have to do is look up.’

I fought the urge to obey. Instead I looked to one side and saw one of those glass spheres people put in gardens – a gazing ball. I could see Aunty Em’s dark reflection in the orange glass; her headdress was gone, revealing her face as a shimmering pale circle. Her hair was moving, writhing like serpents.

Aunty Em.

Aunty 'M'.

How could I have been so stupid?

Think, I told myself. How did Medusa die in the myth?

But I couldn't think. Something told me that in the myth Medusa had been asleep when she was attacked by my namesake, Perseus. She wasn't anywhere near asleep now. If she wanted, she could take those talons right now and rake open my face.

'The Grey-Eyed One did this to me, Percy,' Medusa said, and she didn't sound anything like a monster. Her voice invited me to look up, to sympathize with a poor old grandmother. 'Annabeth's mother, the cursed Athena, turned me from a beautiful woman into this.'

'Don't listen to her!' Annabeth's voice shouted, somewhere in the statuary. 'Run, Percy!'

'Silence!' Medusa snarled. Then her voice modulated back to a comforting purr. 'You see why I must destroy the girl, Percy. She is my enemy's daughter. I shall crush her statue to dust. But you, dear Percy, you need not suffer.'

'No,' I muttered. I tried to make my legs move.

'Do you really want to help the gods?' Medusa asked. 'Do you understand what awaits you on this foolish quest, Percy? What will happen if you reach the Underworld? Do not be a pawn of the Olympians, my dear. You would be better off as a statue. Less pain. Less pain.'

'Percy!' Behind me, I heard a buzzing sound, like a ninety-kilogram hummingbird in a nosedive. Grover yelled, 'Duck!'

I turned, and there he was in the night sky, flying in from twelve o'clock with his winged shoes fluttering – Grover, holding a tree branch the size of a baseball bat. His eyes were shut tight, his head twitched from side to side. He was navigating by ears and nose alone.

'Duck!' he yelled again. 'I'll get her!'

That finally jolted me into action. Knowing Grover, I was sure he'd miss Medusa and nail me. I dove to one side.

Thwack!

At first I figured it was the sound of Grover hitting a tree. Then Medusa roared with rage.

'You miserable satyr,' she snarled. 'I'll add you to my collection!'

'That was for Uncle Ferdinand!' Grover yelled back.

I scrambled away and hid in the statuary while Grover swooped down for another pass.

Ker-whack!

‘Arrgh!’ Medusa yelled, her snake-hair hissing and spitting.

Right next to me, Annabeth’s voice said, ‘Percy!’

I jumped so high my feet nearly cleared a garden gnome. ‘Jeez! Don’t do that!’

Annabeth took off her Yankees cap and became visible. ‘You have to cut her head off’

‘What? Are you crazy? Let’s get out of here.’

‘Medusa is a menace. She’s evil. I’d kill her myself, but...’ Annabeth swallowed, as if she were about to make a difficult admission. ‘But you’ve got the better weapon. Besides, I’d never get close to her. She’d slice me to bits because of my mother. You – you’ve got a chance.’

‘What? I can’t –’

‘Look, do you want her turning more innocent people into statues?’

She pointed to a pair of statue lovers, a man and a woman with their arms around each other, turned to stone by the monster.

Annabeth grabbed a green gazing ball from a nearby pedestal. ‘A polished shield would be better.’ She studied the sphere critically. ‘The convexity will cause some distortion. The reflection’s size should be off by a factor of –’

‘Would you speak English?’

‘I *am!*’ She tossed me the glass ball. ‘Just look at her in the glass. *Never* look at her directly.’

‘Hey, guys!’ Grover yelled somewhere above us. ‘I think she’s unconscious!’

‘*Rooooaarr!*’

‘Maybe not,’ Grover corrected. He went in for another pass with the tree branch.

‘Hurry,’ Annabeth told me. ‘Grover’s got a great nose, but he’ll eventually crash.’

I took out my pen and uncapped it. The bronze blade of Riptide elongated in my hand.

I followed the hissing and spitting sounds of Medusa’s hair.

I kept my eyes locked on the gazing ball so I would only glimpse Medusa’s reflection, not the real thing. Then, in the green tinted glass, I saw her.

Grover was coming in for another turn at bat, but this time he flew a little too low. Medusa grabbed the stick and pulled him off course. He tumbled through the air and crashed into the arms of a stone grizzly bear with a painful ‘Ummphh!’

Medusa was about to lunge at him when I yelled, ‘Hey!’

I advanced on her, which wasn’t easy, holding a sword and a glass ball. If she charged, I’d have a hard time defending myself.

But she let me approach – ten metres, five metres.

I could see the reflection of her face now. Surely it wasn't really *that* ugly. The green swirls of the gazing ball must be distorting it, making it look worse.

'You wouldn't harm an old woman, Percy,' she crooned. 'I know you wouldn't.'

I hesitated, fascinated by the face I saw reflected in the glass – the eyes that seemed to burn straight through the green tint, making my arms go weak.

From the cement grizzly, Grover moaned, 'Percy, don't listen to her!'

Medusa cackled. 'Too late.'

She lunged at me with her talons.

I slashed up with my sword, heard a sickening *shlock!*, then a hiss like wind rushing out of a cavern – the sound of a monster disintegrating.

Something fell to the ground next to my foot. It took all my willpower not to look. I could feel warm ooze soaking into my sock, little dying snake heads tugging at my shoelaces.

'Oh, yuck,' Grover said. His eyes were still tightly closed, but I guess he could hear the thing gurgling and steaming. 'Mega-yuck.'

Annabeth came up next to me, her eyes fixed on the sky. She was holding Medusa's black veil. She said, 'Don't move.'

Very, very carefully, without looking down, she knelt and draped the monster's head in black cloth, then picked it up. It was still dripping green juice.

'Are you okay?' she asked me, her voice trembling.

'Yeah,' I decided, though I felt like throwing up my double cheeseburger. 'Why didn't... why didn't the head evaporate?'

'Once you sever it, it becomes a spoil of war,' she said. 'Same as your Minotaur horn. But don't unwrap the head. It can still petrify you.'

Grover moaned as he climbed down from the grizzly statue. He had a big welt on his forehead. His green rasta cap hung from one of his little goat horns, and his fake feet had been knocked off his hooves. The magic sneakers were flying aimlessly around his head.

'The Red Baron,' I said. 'Good job, man.'

He managed a bashful grin. 'That really was *not* fun, though. Well, the hitting-her-with-a-stick part, that was fun. But crashing into a concrete bear? *Not* fun.'

He snatched his shoes out of the air. I recapped my sword. Together, the three of us stumbled back to the warehouse.

We found some old plastic grocery bags behind the snack counter and double-wrapped Medusa's head. We plopped it on the table where we'd eaten dinner and sat around it, too exhausted to speak.

Finally I said, 'So we have Athena to thank for this monster?'

Annabeth flashed me an irritated look. ‘Your dad, actually. Don’t you remember? Medusa was Poseidon’s girlfriend. They decided to meet in my mother’s temple. That’s why Athena turned her into a monster. Medusa and her two sisters who had helped her get into the temple, they became the three gorgons. That’s why Medusa wanted to slice me up, but she wanted to preserve you as a nice statue. She’s still sweet on your dad. You probably reminded her of him.’

My face was burning. ‘Oh, so now it’s *my* fault we met Medusa.’

Annabeth straightened. In a bad imitation of my voice, she said: ‘ “It’s just a photo, Annabeth. What’s the harm?” ’

‘Forget it,’ I said. ‘You’re impossible.’

‘You’re insufferable.’

‘You’re –’

‘Hey!’ Grover interrupted. ‘You two are giving me a migraine, and satyrs don’t even *get* migraines. What are we going to do with the head?’

I stared at the thing. One little snake was hanging out of a hole in the plastic. The words printed on the side of the bag said: WE APPRECIATE YOUR BUSINESS!

I was angry, not just with Annabeth or her mom, but with all the gods for this whole quest, for getting us blown off the road and in two major fights the very first day out from camp. At this rate, we’d never make it to L.A. alive, much less before the summer solstice.

What had Medusa said?

Do not be a pawn of the Olympians, my dear. You would be better off as a statue.

I got up. ‘I’ll be back.’

‘Percy,’ Annabeth called after me. ‘What are you –’

I searched the back of the warehouse until I found Medusa’s office. Her account book showed her six most recent sales, all shipments to the Underworld to decorate Hades and Persephone’s garden. According to one freight bill, the Underworld’s billing address was DOA Recording Studios, West Hollywood, California. I folded up the bill and stuffed it in my pocket.

In the cash register I found twenty dollars, a few golden drachmas and some packing slips for Hermes Overnight Express, each with a little leather bag attached for coins. I rummaged around the rest of the office until I found the right-size box.

I went back to the picnic table, packed up Medusa’s head, and filled out a delivery slip:

The Gods
Mount Olympus
600th Floor,
Empire State Building
New York, NY

With best wishes,
PERCY JACKSON

‘They’re not going to like that,’ Grover warned. ‘They’ll think you’re impertinent.’

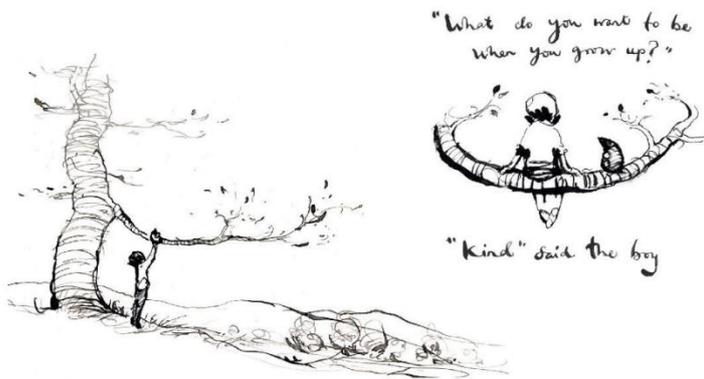
I poured some golden drachmas in the pouch. As soon as I closed it, there was a sound like a cash register. The package floated off the table and disappeared with a *pop!*

‘I *am* impertinent,’ I said.

I looked at Annabeth, daring her to criticize.

She didn’t. She seemed resigned to the fact that I had a major talent for ticking off the gods. ‘Come on,’ she muttered. ‘We need a new plan.’

Anexo 3. Fragmentos de libro "The Boy, the mole, the fox and the horse" de Charlie Mackesy



"Most of the old moles
I know wish they had
bothered less to their fears and
more to their dreams."



"Everyone is a bit scared,"
said the horse.

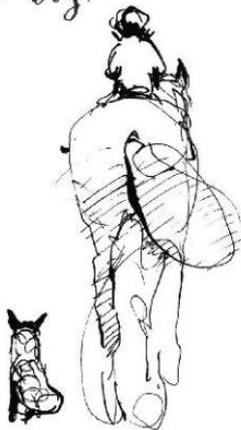


"Tears fall for
a reason and
they are
your
Strength
not
Weakness"



"But we are less scared
together."

"What is the bravest thing
you've ever said?" asked
the boy.



"Help," said the horse.

"Sometimes," said the horse.
"Sometimes what?" asked the boy.
"Sometimes just getting up
and carrying on is
brave and magnificent."



"The greatest illusion,"
said the mole,



"is that life should be
perfect."



"There's something I haven't told you,"
said the horse,
"What's that?" said the boy
"I can fly, but I stopped because
it made other horses jealous."



"Well we love you

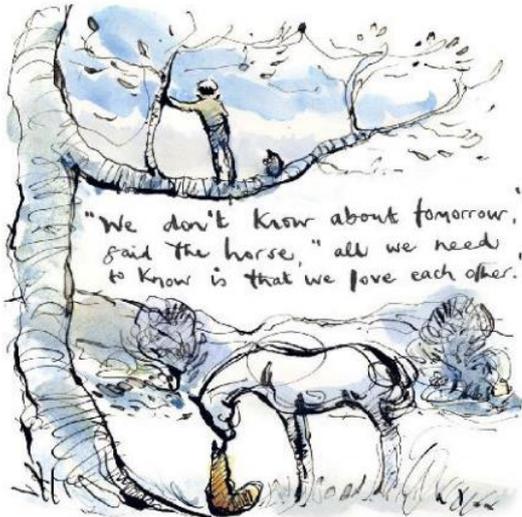


whether you can fly or not."

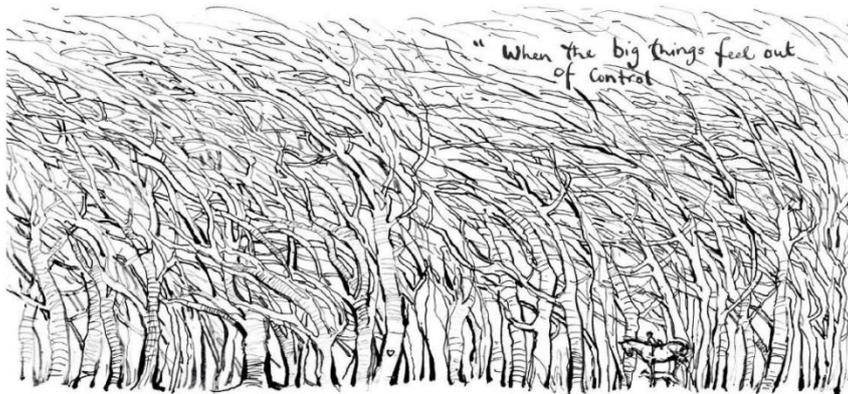




"Is your glass half empty or half full?"
asked the mole.
"I think I'm grateful to have a glass,"
said the boy

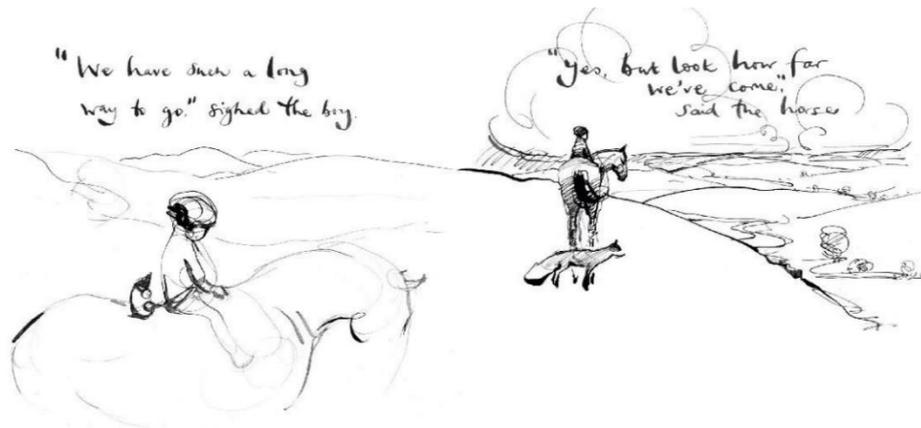


"We don't know about tomorrow,"
said the horse, "all we need
to know is that we love each other."



"When the big things feel out
of control

... focus on what you love right
under your nose."

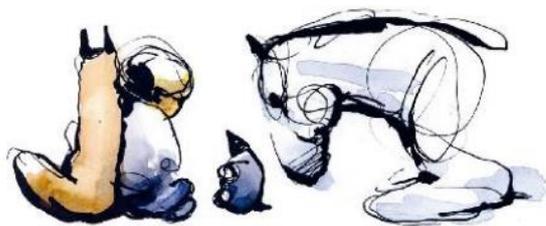


"What do we do when our hearts hurt?" asked the boy.



"We wrap them with friendship, shared tears and time, till they wake hopeful and happy again."

"What's your best discovery?" asked the mole.



"That I'm enough as I am," said the boy.

"I've realized why we are here,"
whispered the boy.
"for cake?" asked the mole.



"To love," said the boy.
"And be loved," said the horse.

"Do you have any other advice?"
asked the boy



"Don't measure how valuable you
are by the way you are treated,"
said the horse

"Always remember you matter,
you're important and you are loved,
and you bring to this world



things no one else can."