

La comprensión escrita y el fomento del gusto lector en el aula de Lengua Extranjera a través de elementos audiovisuales

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

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

Alumna: María Eugenia Rodríguez Hernández

Tutor: Zeus Plasencia Carballo

Convocatoria: junio

Curso académico: 2022/2023

6. CONCLUSIÓN	75
7. REFERENCIAS	78
ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE HÁBITO LECTOR Y GUSTOS LITERARIOS	83
ANEXO II: FICHAS DE TRABAJO	85
ANEXO III: RESULTADO DEL CUESTIONARIO ANTES DE LAS ACTIVIDADES	102
ANEXO IV: RESULTADO DEL CUESTIONARIO DESPUÉS DE LAS ACTIVIDADES	106

RESUMEN

El fomento del hábito y el gusto lector se ha convertido en un punto destacable en las últimas legislaciones educativas españolas, siendo un aspecto fundamental para el desarrollo integral y crítico del individuo, al igual que para la transformación de este en agente social de cambio. Es por ello por lo que el presente Trabajo de Fin de Máster busca fomentar el hábito y el gusto lector del alumnado de Secundaria a través de la lengua extranjera, haciendo uso de los medios audiovisuales. Esta investigación toma como punto de partida una base teórica y normativa sobre la comprensión escrita en Lengua Extranjera, así como sobre el papel y relevancia de la lectura en la normativa educativa española. Además, se destacará el impacto del uso de los elementos audiovisuales en el aula de Inglés. Todo ello será puesto en práctica a través de una investigación en acción en un grupo de 2.º Educación Secundaria Obligatoria en el que se ha implementado una serie de actividades relacionadas con el fomento de la destreza de comprensión lectora a través de los medios audiovisuales, y en el que se ha distribuido cuestionarios ad hoc para la recopilación de datos al respecto. Los resultados obtenidos sugieren cómo los medios audiovisuales motivan y suponen una mejora del gusto lector a través de la lengua extranjera.

Palabras claves: comprensión escrita, gusto lector, lengua extranjera, medios audiovisuales

ABSTRACT

The promotion of reading habits and pleasure in reading has become an important point in the latest Spanish educational legislation, being a fundamental aspect for the holistic and critical development of the individual, as well as for the transformation of the latter into a social agent of change. This is the reason why this Master's Thesis aims to encourage the pleasure in reading and the reading habits of secondary school students through the foreign language, making use of audiovisual media. This research takes as its starting point a theoretical and normative framework on reading comprehension in Foreign Languages, as well as on the role and relevance of reading in Spanish educational regulations. In addition, the impact of the use of audiovisual elements in the English classroom will be highlighted. All this will be put into practice through action research in a group of 2nd-year Compulsory Secondary Education students, in which a series of

activities related to the promotion of reading comprehension skills through audiovisual media have been implemented, and in which ad hoc questionnaires have been distributed for the collection of data in this respect. The results obtained suggest how audiovisual media motivate and improve pleasure in reading through the foreign language.

Keywords: audiovisual media, foreign language, reading comprehension, taste for reading

1. INTRODUCCIÓN

Los medios audiovisuales se han convertido en elementos de gran influencia e impacto en nuestra sociedad, en especial en la vida de los jóvenes que se encuentran en la etapa escolar. Sin embargo, el hábito y el gusto lector no han tenido ese mismo auge entre la gran mayoría de los adolescentes del sistema educativo español. Es por ello por lo que, en nuestro rol como docentes, debemos transmitir al alumnado el papel transformador de la lectura para potenciar las capacidades individuales del ser humano y convertirlos en agentes sociales de cambio. Por este motivo, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) pretende analizar las estrategias habituales para desarrollar la comprensión escrita en el aula de Lengua Extranjera, así como la necesidad de fomentar el hábito y el gusto lector entre el alumnado de Educación Secundaria. Para ello, plantaremos el uso de los medios audiovisuales como posibles aliados en el fomento de la lectura a través de la lengua extranjera.

Así, en este trabajo comenzaremos por desarrollar una breve presentación teórica sobre los conceptos básicos a tener en cuenta a lo largo de esta investigación, especialmente los relacionados con la destreza de comprensión escrita y las competencias claves en comunicación lingüística y plurilingüe. De este modo, se hará un análisis de la comprensión escrita en el aula de Lengua Extranjera, teniendo en cuenta los factores y elementos que intervienen y las estrategias para propiciar el desarrollo de la comprensión escrita en inglés.

Asimismo, dada la intención de esta investigación, realizaremos un breve estudio sobre el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza de la lengua extranjera, mencionando brevemente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Analizaremos cómo estos recursos pueden ser aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Con el propósito de contextualizar esta investigación, también presentaremos el marco normativo bajo el que se ampara este estudio. De este modo, llevaremos a cabo un conciso contraste sobre el fomento del gusto por la lectura en las leyes educativas españolas que actualmente se encuentran coexistiendo en el sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica

3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). Igualmente, destacaremos el papel fundamental de los planes lectores y realizaremos un breve análisis sobre la importancia y la necesidad de fomentar el gusto por la lectura en el aula.

Consiguientemente, y bajo el amparo de lo presentado en el marco teórico y normativo de esta investigación, desarrollaremos y llevaremos a cabo la implementación de una propuesta de intervención en un aula de 2.º de la ESO. Para ello, detallaremos la metodología que emplearemos en la realización de esta investigación en acción, así como las etapas en las que se dividirá dicha propuesta de intervención y los instrumentos necesarios. Además, con el propósito de contextualizar la implementación de este estudio, realizaremos una breve presentación sobre las características y el contexto del grupo experimental, atendiendo a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado. Igualmente, expondremos y describiremos el corpus de actividades diseñadas en esta investigación y detallaremos la implementación en el aula de dos de ellas.

Finalmente, tras la puesta en práctica de dichas actividades y la recogida de datos e información necesaria, llevaremos a cabo un análisis de los resultados obtenidos. A partir de ellos, realizaremos una presentación de las conclusiones a las que se ha llegado tras el desarrollo e implementación de esta investigación, para así discernir si los medios audiovisuales pueden ser en efecto un recurso que ayude a fomentar el hábito y el gusto lector a través de la lengua extranjera.

2. JUSTIFICACIÓN

La comprensión escrita y el gusto por la lectura es uno de los principales puntos débiles en el sistema educativo español y, por ende, en los miles de estudiantes en formación (Ventura, 2017). No obstante, esta circunstancia no solo es un problema actual de esta generación, sino que lleva siendo una parte importante en los debates sobre la renovación de leyes educativas desde hace décadas (Trujillo, 2017). Con el auge de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la gran cantidad y variedad de medios audiovisuales disponibles para el consumo general de la ciudadanía, se ha provocado un aumento de la sobre estimulación y un descenso vertiginoso del gusto lector en nuestra sociedad (Ventura, 2017). Consecuentemente, podríamos asumir que este descenso en el gusto por la lectura en la lengua materna también puede afectar a la lectura en las lenguas extranjeras. Sin embargo, más que culpar al mundo tecnológico por el decrecimiento de la lectura como fuente de conocimiento y placer, debemos realizar un ejercicio de reflexión sobre qué ha llevado a nuestra sociedad a este punto, cómo nuestras leyes educativas están o no abordando esta problemática y, quizá, plantear cómo los medios audiovisuales se pueden convertir en un gran recurso y apoyo para contrarrestar dicha problemática.

Informes de gran relevancia e influencia internacional, tales como PISA, ya han evidenciado el problema de índole socioeducativa que tiene lugar en España. Como podemos corroborar con los datos recogidos en el informe de Pisa de 2018, España se encontraba en el puesto 26 en el ranking de países, con 477 puntos en lectura. Esta cifra contrasta preocupantemente con los 496 puntos obtenidos en 2015, lo que supone un descenso de 19 puntos. De hecho, con un análisis más profundo de los resultados obtenidos en Canarias, la comunidad autónoma se encuentra 15 puntos por debajo de la media de la OCDE y 5 por debajo de la media nacional. Los datos evidencian una problemática de relevancia en cuanto al nivel competencial de la comprensión escrita, así como la decadencia y los prejuicios surgidos con relación al gusto lector (INEE, 2019).

Estos resultados también son pruebas claves de la imperiosa necesidad de continuar con el desarrollo de las competencias plurilingüe y de comunicación lingüística en nuestro sistema educativo. Como indica el informe *The future of education and skills. Education 2030* realizado por la OCDE (2018), el desarrollo competencial de la futura ciudadanía va más allá del puro conocimiento disciplinar, en nuestro caso, el de la lengua extranjera.

Por tanto, es nuestro deber como docentes fomentar las competencias necesarias para el desarrollo integral del alumnado. Por consiguiente, como bien destacó la OCDE (2018) las Competencias plurilingües y de comunicación lingüística son consideradas de relevancia para dicho desarrollo del alumnado:

Education has a vital role to play in developing the knowledge, skills, attitudes and values that enable people to contribute to and benefit from an inclusive and sustainable future. Learning to form clear and purposeful goals, work with others with different perspectives, find untapped opportunities and identify multiple solutions to big problems will be essential in the coming years. Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens. (p.4)

De este modo, el fomento de la comprensión escrita y la lectura va más allá de obligar al alumnado a leer, implica formar a futuros miembros competentes capaces, no solo de afrontar las incertidumbres del futuro, si no también aprender a percibir la lectura como un lugar seguro y reconfortante, el cual le abre las puertas a conocimiento, ideas, valores, habilidades...:

Conseguir ciudadanos lectores debe ser uno de los objetivos primordiales en todo currículo oficial. Para los alumnos ese hábito representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia y proyección futuras. A medio y largo plazo, este ejercicio lector modelará el talante cívico y cultural de su persona. (Molina, 2006, p. 106)

Asimismo, como ya hemos mencionado, aparte del gran reto que supone superar este complejo problema en comprensión escrita y rechazo a la lectura, debemos añadir que la correcta enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es todavía una cuenta pendiente en el sistema educativo español. Aunque este hecho ha mejorado considerablemente en los últimos años, gracias a las nuevas reformas educativas, a la incorporación y puesta en práctica de un currículum competencial y a la formación y motivación del profesorado, el Inglés sigue siendo una de las asignaturas que más inseguridad y problemas produce en el alumnado (Delicado, 2011). De hecho, esto se puede ver reflejado en los resultados negativos que aún siguen dándose, así como en el hecho de que una parte del alumnado salga del sistema escolar sin saber comunicarse y comprender el idioma, a pesar de años de estudio de la lengua extranjera (CIS, 2016). Por

tanto, el uso de medios audiovisuales, tan influyentes en nuestra sociedad, podría considerarse un recurso útil para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por consiguiente, la principal motivación de este TFM es ofrecer una primera aproximación al fomento de la lectura en la Lengua Extranjera a partir de un contexto teórico-práctico, tratando de mostrar al alumnado la relevancia e impacto de la lectura en sus vidas y las posibilidades que se abren ante ellos a través de ese gusto lector.

En pleno siglo XXI, claramente marcado por la globalización y el multiculturalismo, cada vez es más evidente la relevancia e influencia del inglés como lengua franca y puente entre sociedades y culturas. Asimismo, parece haber un evidente consenso generalizado tanto entre los expertos como entre la ciudadanía sobre la relevancia de la lectura para el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias, pensamiento crítico, independencia y autonomía, el aprendizaje para toda la vida... Por consiguiente, no podemos obviar la necesidad de continuar fomentando y transmitiendo el gusto lector al alumnado, mostrándoles cómo la literatura o la lectura va mucho más allá de leer obligatoriamente los clásicos. Leer puede ir de la mano con sus intereses, motivaciones y pasiones y, por ello, intentaremos que la lectura vaya acompañada y ligada a otras artes, como es el mundo audiovisual, a través de materiales como series, películas, videojuegos o la música, elementos tan influyentes y determinantes en sus vidas, en nuestra sociedad y en nuestra cultura.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFM es ofrecer una breve investigación sobre las principales estrategias para el desarrollo de la comprensión escrita en lengua extranjera. Asimismo, pretendemos enfatizar la relevancia y la necesidad de favorecer el gusto por la lectura para el desarrollo humano. No obstante, también tendremos en cuenta las dificultades y factores que han influido en el rechazo de una gran parte de la población hacia la lectura. Por ello, este trabajo pretende hacer uso de medios y elementos audiovisuales para favorecer no solo el gusto por la lectura a través de la lengua extranjera, sino también por el inglés en sí mismo.

Por consiguiente, el primer objetivo de este trabajo es **analizar cómo se desarrolla la comprensión escrita en el aula de lengua extranjera**, prestando especial atención a los factores que afectan o intervienen en esta destreza y las posibles estrategias para favorecer y fomentar un buen desarrollo de la comprensión escrita en inglés.

Nuestro segundo objetivo se centrará en, como ya se hemos mencionado recientemente, hacer una **breve investigación sobre el posible uso de los medios y elementos audiovisuales** en la educación, para el fomento de la destreza de comprensión escrita en el aula de Lengua Extranjera y, paralelamente, para favorecer el gusto por la lectura en la lengua meta.

Finalmente, una vez que hemos considerado todas las implicaciones teóricas y normativas, la intención de esta investigación es **poner en práctica lo examinado a través de una propuesta de intervención**. Para ello, crearemos diversos recursos didácticos e implementaremos una serie de actividades en el alumnado de Secundaria.

El conjunto de todos estos objetivos ya mencionados tiene como principal función **ayudar en el desarrollo de la comprensión escrita y favorecer el gusto por la lectura a través de la lengua extranjera**.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Conceptos básicos

Con el propósito de facilitar la comprensión de los objetivos planteados para este TFM, en este apartado definiremos y explicaremos los conceptos básicos que serán esenciales en el desarrollo de este trabajo.

Por lo tanto, en primer lugar, trataremos nociones relacionadas con la comprensión escrita como destreza o actividad de la lengua, definida y recogida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Seguidamente, nos centraremos en las Competencias claves de comunicación lingüística y la Competencia plurilingüe.

4.1.1. La destreza de comprensión escrita

El MCER se ha convertido en el “estándar internacional” utilizado para “definir las destrezas lingüísticas” de los hablantes (Cambridge, s.f.). De esta manera, el MCER y su escala de niveles son actualmente el principal sistema para medir la competencia de los hablantes en las destrezas propias de cada lengua. Dichas destrezas se dividen en comprensión, expresión, interacción y mediación. Con motivo de este TFM, nuestra atención se centrará en la destreza de comprensión, más específicamente la comprensión escrita.

Como indica el MCER, la comprensión escrita se basa principalmente en “la recepción y el procesamiento de información” que determina y promueve la interpretación de textos escritos y signados. Sin embargo, destacan claras distinciones dependiendo del propósito de los textos, el género y las funciones necesarias para su comprensión (Consejo de Europa, 2020).

Antes de continuar con las características propias de esta destreza, conviene comprender qué es la comprensión escrita en sí. Como bien define Vallés (2005), “leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (p. 49). Consecuentemente, leer es un proceso activo en el que el lector decodifica y procesa la información del texto para así construir significado. Para ello, el lector ha de poseer y desarrollar distintos niveles de comprensión e interpretación (sintáctico, léxico, conceptual, textual, semántico,

contextual...), así como estrategias que faciliten la metacognición sobre el proceso de lectura y la comprensión del texto (Irrazabal, 2007).

Asimismo, debemos enfatizar cómo, entre los distintos niveles de comprensión, el lector en su papel activo como decodificador también ha de ser capaz de inferir información que no se presenta de manera explícita. De hecho, no podemos obviar el papel fundamental de las inferencias en la comprensión de un texto, pues “[...] son la base de la actividad comprensora, ya que permiten integrar, a medida que la lectura avanza, los factores intratextuales y contextuales que intervienen en el armado de la coherencia” (Vallés, 2005, p. 45). De este modo, leer y comprender son procesos dinámicos, complejos, graduales, progresivos y no lineales que desembocan en la representación del significado (Vallés, 2005).

Dicha metacognición implicada en la comprensión escrita está a su vez subdividida en dos procesos elementales de metacompreensión: el monitoreo y el control metacognitivo. Como Vallés (2005) resume “el monitoreo refiere a la capacidad del sujeto de ser consciente del proceso mental que está llevando a cabo” y “el control metacognitivo implica la decisión y/o aplicación de estrategias para mejorar el proceso y supone el monitoreo previo” (p. 44). Por consiguiente, podemos apreciar cómo la comprensión escrita es un proceso altamente complejo que a su vez incluye subprocesos más sencillos.

Así, el MCER destaca seis actividades relacionadas con la comprensión escrita. En primer lugar, “*Reading for orientation*” o “Leer para orientarse”, basado en la lectura exploratoria, cuyo principal propósito es la búsqueda de información específica. Es aquí donde entran en juego dos importantes técnicas de lectura: *skimming* (“lectura superficial” de un texto para determinar rápidamente la importancia de las partes de este) y *scanning* (“lectura selectiva” o destinada a seleccionar información o datos concretos). Por otro lado, “*Reading for information and argument*” o “Leer en busca de información y argumentos” se centra en extraer y comprender información específica o ideas de textos. Asimismo, también hemos de enfatizar “*Reading correspondence*” o “Leer correspondencia”, tanto personal como formal, así como “*Reading instructions*” o “Leer instrucciones”, basada en una lectura especializada cuyo objetivo reside en obtener información específica. Por último, debemos remarcar la última actividad de comprensión escrita incorporada al MCER en 2018: “*Reading as a leisure activity*” o “Leer por

placer”. Esta actividad recoge una gran variedad de géneros y propósitos, aunque todos giran en torno a los intereses y gustos propios de cada persona (Consejo de Europa, 2020).

De este modo, este TFM pretende fomentar la última actividad de comprensión escrita añadida por el MCER en 2018, “*Reading as a leisure activity*” o “Leer por placer”, a través de la lengua extranjera y haciendo uso de recursos que podrían resultar atrayentes para el alumnado, como es el caso de materiales audiovisuales como películas, series o videojuegos.

4.1.2. La competencia en comunicación lingüística

Siguiendo la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, el sistema educativo español adaptó las competencias claves “que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Ministerio, s.f.a). De este modo, hemos de destacar el papel fundamental de la Competencia en comunicación lingüística en la comprensión escrita.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional define dicha competencia como la capacidad para “interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos” (s.f.a). De entre ellas, y teniendo presente la naturaleza de este trabajo de fin de máster, ahondaremos en la relevancia y la necesidad de aplicar los conocimientos y habilidades necesarias para entender, analizar, interpretar y reflexionar críticamente sobre distintos tipos de textos escritos. Asimismo, también se enfatiza la imperiosa necesidad de “comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa” (Ministerio, s.f.a). De hecho, cabe recalcar como el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) también señala la directa conexión existente entre la Competencia en comunicación lingüística y la comprensión escrita, posibilitando el disfrute por el lenguaje y la cultura literaria.

En lo que respecta al inglés como Lengua Extranjera, tanto el currículum LOMCE (2013) como el LOMLOE (2020) destacan cómo esta asignatura contribuye considerablemente a la adquisición de la Competencia en comunicación lingüística, ya que fomenta que el alumnado sea capaz de comunicarse “de manera oral, escrita o signada con coherencia y adecuación en diferentes ámbitos y contextos” (Ministerio, s.f.a).

Asimismo, también se señala cómo la Lengua Extranjera fomenta la capacidad del alumnado para la gestión y la comprensión de la información, promoviendo de esa manera “el desarrollo personal y social a través del aprecio estético de la lengua mediante la lectura de obras literarias” (Decreto 30/2023, p. 15934).

El currículo LOMCE enfatizaba cómo esta competencia contaba con la interacción de diversos componentes, como son el componente lingüístico, el pragmático-discursivo, el sociocultural, el estratégico y, finalmente, un componente personal basado en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad (Ministerio, s.f.a). No obstante, en la LOMLOE (2020) observamos cómo estos componentes son sustituidos por los Descriptores operativos de los Perfiles de Salida.

Esta competencia será de relevancia en el desarrollo de uno de los principales objetivos de este TFM, pues será esencial para analizar las estrategias y funciones de la comprensión escrita que afectan tanto a la lengua materna, como a la lengua extranjera. De este modo, afectará no solo al desarrollo lingüístico del alumnado, sino también a su evolución personal y social. Igualmente, favorecer el gusto por la lengua podría interferir indirectamente en otro de los objetivos de este TFM: el fomento del gusto lector.

4.1.3. La competencia plurilingüe

A pesar de que la intervención en el aula sobre la que se sustenta esta investigación en acción corresponde a un curso LOMCE (2.º ESO), encontramos de relevancia hacer especial mención a la Competencia plurilingüe, una competencia clave de interés, en especial para las materias de Lengua Extranjera, que se introduce en nuestro sistema educativo de la mano de la LOMLOE.

La Competencia plurilingüe es una de las competencias más conectadas con las asignaturas de Lenguas Extranjeras, pues implica “utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación” (Ministerio, s.f.b). Esta competencia se centra especialmente en la relevancia de comprender y ser capaz de comunicarse en distintas lenguas, a la par que su desarrollo también interfiere directamente en el desempeño y mejora de la Competencia en comunicación lingüística.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.b) destaca cómo esta competencia también permite trabajar más allá del conocimiento puramente

lingüístico, enfatizando el valor y la trascendencia de educar en las dimensiones históricas, sociales e interculturales que claramente afectan a las lenguas extranjeras, mostrando al alumnado la importancia de respetar dichas dimensiones y diversidad entre las lenguas, sus culturas y sociedades.

En lo que respecta al currículo de Lengua Extranjera elaborado por el Gobierno de Canarias (Decreto 30/2023), este señala como el principal propósito de la Competencia plurilingüe es el manejo de “distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación” (p. 15378). De este modo, se pretende que el desarrollo y aprendizaje de una lengua favorezca a la transferencia de esos conocimientos lingüísticos y cognitivos a otros idiomas. Igualmente, como ya mencionamos anteriormente, el currículo de Lengua Extranjera también insiste en que esta competencia busca fomentar la comunicación entre culturas y sociedades, así como el respeto y aprecio por estas dimensiones. El currículo valora notablemente “el enriquecimiento y la expansión de su conciencia intercultural del alumnado” (Decreto 30/2023, p. 15934).

La Competencia plurilingüe será, por tanto, una de las competencias claves con más valor e influencia en este TFM, pues afectará sobremanera al desarrollo de la comprensión escrita en lengua extranjera, así como a sus estrategias. Asimismo, como ya hemos enfatizado anteriormente, esta competencia también tiene como objetivo facilitar la transferencia de conocimientos de una lengua a otra. Por consiguiente, será esencial su papel en el fomento del gusto lector a través de la lengua extranjera, uno de los principales propósitos de este trabajo.

4.2. La comprensión escrita en el aula de lengua extranjera

La lectura puede ser considerada uno de los procesos comunicativos más complejos, pues requiere una actividad cognitiva considerablemente alta por parte del lector, pues este no solo lee la información, sino que, al mismo tiempo, ha de decodificarla, tratar de comprenderla y darle sentido (Saricoban, 2002). Es por ello por lo que esta destreza de la lengua se convertiría en una de las más complejas de trabajar y que más esfuerzo requeriría al profesorado de lengua extranjera, pues se intenta no solo orientar la lectura y comprensión del alumnado, sino que al mismo tiempo se tiene como objetivo estimular la motivación el gusto lector (Jouini, 2005). De este modo, como bien

destaca Jouini (2005), podríamos considerar como principal objetivo del profesorado de la lengua extranjera procurar que el alumnado “se convierta en lector autónomo, eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado en forma inteligente” (p.2).

Por ello, teniendo en cuenta la gran complejidad que supone esta destreza de la lengua, es necesario que analicemos los factores y elementos, así como las fases y estrategias que intervienen en la comprensión escrita en lengua extranjera.

4.2.1. Factores y elementos que intervienen en la comprensión escrita

Existen una gran variedad de factores y elementos que intervienen en la comprensión escrita de un texto, especialmente si se trata de un texto en una lengua extranjera. Conocer y comprender estos elementos como futuros docentes del Inglés podría marcar una gran diferencia a la hora de ayudar al alumnado a enfrentar de manera provechosa, significativa y satisfactoria la comprensión escrita, a la par que motivamos el gusto lector y la lengua en sí mismo. Asimismo, tener en cuenta ciertos factores, tales como el contexto o el nivel del alumnado, también podría ser fundamental a la hora de escoger y preparar las lecturas.

En primer lugar, un elemento común que señalan distintos autores sobre la comprensión escrita es la relevancia del conocimiento previo (Fernández, 2006; Jouini, 2005; Saricoban, 2002). Todos ellos parecen enfatizar el influyente papel que juegan las experiencias y conocimientos previos del lector en la lectura, afectando al significado y comprensión que se hace del texto. Sin embargo, este conocimiento previo no está únicamente compuesto por la información general que el lector posee sobre el tema específico tratado en el texto y su impacto social y cultural, sino por el conocimiento que se posee sobre la lengua en sí mismo y su construcción, cómo se organiza y transmite significado, las estrategias cognitivas previas que el lector ha desarrollado en lo que a lectura y comprensión se refiere, los distintos formatos de textos y su organización textual característica.

De esta manera, se podría afirmar que “el texto no contiene el significado, sino que este emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto” (Jouini, 2005, p.3.). Por lo tanto, como ya hemos recalcado, el conocimiento previo se podría entender como uno de los factores más determinantes en la comprensión escrita,

ejemplificando al mismo tiempo la gran complejidad que reside en leer, comprender y dar significado a un texto.

En relación con lo que ya hemos mencionado, también podríamos reflexionar sobre la relevancia de la experiencia y nivel de lectura en la lengua materna. Como bien destaca Fernández (2006), la experiencia previa en lectura en la lengua materna podría ser un factor influyente en la comprensión de textos, pues estudios demuestran cómo las experiencias y estrategias adquiridas en la L1 se transfieren a la L2. De este modo, cuanto más se lee, mayor capacidad y habilidad de comprensión posee el alumnado (Jouini, 2005). Por consiguiente, estas afirmaciones podrían confirmar que, fomentando la comprensión escrita y el gusto lector en la lengua materna, esto podría tener un impacto considerable en la lengua extranjera. Sin embargo, como uno de los principales objetivos de este TFM plantea, también se podría considerar la posibilidad de fomentar el gusto lector y la comprensión escrita a través de la propia lengua extranjera.

El género de un texto es otro de los elementos fundamentales que puede determinar y favorecer la comprensión lectora. Jouini (2005) reconoce que la “textualidad” o “propiedades textuales” de una determinada composición o formato de texto puede ser un factor determinante a la hora de comprender cómo se estructura y transmite significado un texto de manera tanto explícita como implícita. En este sentido, también podríamos deducir que en este aspecto también es relevante el punto anteriormente tratado: la experiencia y nivel de lectura en la lengua materna. Conocer las distintas estructuras textuales en la lengua materna podría ayudar al alumnado a transmitir estos conocimientos a la lengua extranjera. De esta manera, el conocimiento previo y experiencias del lector con distintos géneros, sus formatos o estructuras y sus formas de transmitir información podría ser un elemento crucial para facilitar la comprensión escrita (Fernández, 2006).

La comprensión escrita de un texto en lengua extranjera también va ampliamente ligada al tema o contenido mismo del texto. Como destaca Fernández (2006), el estudio realizado por Levine y Reves (1994) demostró como el conocimiento que disponen los lectores sobre el tema del texto afecta de manera considerable a la comprensión de este, incluso siendo más relevante que el conocimiento lingüístico y el formal. Sin embargo, este estudio también demostró que cada una de estas áreas de conocimiento afectan a las otras dos y a la interpretación del texto. Por consiguiente, podríamos deducir que, a mayor

conocimiento de cada una de las áreas, y su correcta combinación, podrían mejorar notablemente la comprensión del texto y del significado que este intenta transmitir.

No obstante, no debemos olvidar que todos los aspectos que anteriormente hemos mencionado van ampliamente ligados a la edad, nivel e intereses del lector. La motivación, el interés y el propósito del lector afectarían sobremanera a la comprensión que se tiene del texto, pues determinará la intención y atención que este deposita en la reflexión e interpretación del texto (Fernández, 2006). Asimismo, estos elementos estarían claramente marcados por la edad y el nivel de los lectores en la lengua extranjera, pues su madurez cognitiva sería un factor crucial a la hora de seleccionar temas y adaptarlos a los distintos niveles, tanto del dominio de la lengua, como a la conciencia y etapa madurativa del lector.

Todos estos factores y elementos podrían ser relacionados con la teoría del “Horizonte de expectativas” o “*Horizon of expectations*” elaborada por Jauss (1970) y que usualmente se suele conectar a las teorías literarias. Como bien resume el Oxford Reference (s.f.), podemos entender el “*Horizon of expectations*” como:

The shared ‘mental set’ or framework within which those of a particular generation in a culture understand, interpret, and evaluate a text or an artwork. This includes textual knowledge of conventions and expectations (e.g. regarding genre and style), and social knowledge (e.g. of moral codes).

En este sentido, la teoría de Jauss (1970) parece confirmar cómo nuestra comprensión e interpretación de textos está claramente marcada por muchos de los aspectos que hemos mencionado a lo largo de este apartado, tales como el conocimiento previo y cultural, el papel activo del lector a la hora de dar significado, la influencia de su edad e intereses propios de la época o la importancia de las convenciones y estructuras propias de cada género a la hora de construir significado.

Todos los factores mencionados tendrían una evidente influencia en la comprensión escrita de cualquier lector, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, estos elementos marcan lo que se podría considerar como la legibilidad del texto, e influenciarían sobremanera a la capacidad del lector para hacer una lectura significativa. Por consiguiente, el profesorado debería ser consciente de cada uno de estos elementos y adaptarlos a las necesidades del alumnado (Solé, 1992).

Asimismo, el conocimiento y comprensión de estos factores también podrían ser claves a la hora de fomentar el gusto lector. Como ya destacamos anteriormente, cuanto mayor experiencia se tiene en lectura, mejor será la comprensión escrita, tanto en lengua materna como en la lengua extranjera (Jouini, 2005).

4.2.2. Estrategias y fases para el desarrollo de la comprensión escrita en inglés

Solé (1992) define las estrategias de comprensión escrita como “procedimientos de carácter elevado [cognitivo y metacognitivo], que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 57). De este modo, la autora enfatiza cómo dichas estrategias no son procedimientos estáticos e infalibles, sino más bien técnicas que se han de ir enseñando y adaptando al alumnado para fomentar un aprendizaje y comprensión significativa, aplicable y transferible a todo tipo de textos. Por ello, en este apartado destacaremos algunas de las principales estrategias de comprensión escrita más estudiadas (Bencherab y Sulaivany, 2019; Saricoban, 2002; Solé, 1992; Toprak y Almacioğlu, 2009).

La principal de estas estrategias consistiría en la división del proceso de lectura en tres fases distintas. La primera de ellas es “antes de la lectura” o “*pre-reading*”. En esta fase se intenta introducir el texto al alumnado, activar conocimientos previos para la comprensión de la lectura y proporcionar el conocimiento necesario para la correcta comprensión (Toprak y Almacioğlu, 2009). Esta fase inicial nos permitiría crear interés por la lectura en el alumnado, prepararlos para afrontar y dar significado al texto, crear conexiones en los esquemas mentales previos del alumnado y el nuevo conocimiento que se va a adquirir (Saricoban, 2002). Algunas de las estrategias o actividades presentes en esta fase incluye preguntar al alumnado o hacer un *brainstorming* grupal para activar su conocimiento previo del tema tratado en el texto, hacer predicciones sobre qué sucederá en el texto, analizar ilustraciones, fotos y títulos que puedan acompañar al texto, ayudarles a construir sus propias preguntas o contemplar las posibles razones por las que se habla del tema del texto (Saricoban, 2002; Toprak y Almacioğlu, 2009, p.23).

Una vez se ha terminado con la fase “antes de la lectura”, la siguiente se basará en “durante la lectura” o “*during-reading stage*”, también conocida como “*reading*” o

“*while-reading*”. En esta fase el alumnado tiene un rol mucho más activo y comienza a centrarse en mayor medida en la interpretación del significado del texto (Solé, 1992). Para ello, es papel del profesorado guiarles en la comprensión del propósito de la lectura, la estructura y aspectos textuales del texto. Asimismo, una de nuestras principales funciones será la de ayudarles a desarrollar sus propias inferencias e ideas sobre el contenido del texto o minimizar los posibles problemas desencadenados por el desconocimiento de vocabulario, elementos lingüísticos o socioculturales propios de la lengua extranjera (Bencherab y Sulaivany, 2019; Toprak y Almacioğlu, 2009). Es así como, en esta fase, aparte de las estrategias que ya hemos destacado, también debemos enfatizar el papel fundamental de las estrategias de *skimming* (estrategia basada en buscar información general) y *scanning* (basada en buscar información específica) para la comprensión e interpretación del texto, tanto en lengua materna como en la lengua extranjera (Saricoban, 2002).

Finalmente, hemos de mencionar la fase final, “después de la lectura” o “*post-reading stage*”. En esta fase el papel del profesorado reside en comprobar que el alumnado ha comprendido el texto y guiarlos hacia una reflexión y análisis de este mucho más profundo (Toprak y Almacioğlu, 2009). De esta manera, esta fase procura ir “más allá” de lo leído en el texto e implica un papel activo del alumnado, no solo para la comprensión, sino también para la creación y adquisición de significado y conocimiento, así como el uso de esa nueva información. Algunas estrategias para fomentar este papel activo del alumnado no solo con el texto en sí, sino también con el uso de la lengua extranjera, puede ser llevar a cabo discusiones en el aula, extraer la idea principal del texto o las ideas que el autor/a quería transmitir, resúmenes de lo leído, formular preguntas que lleven a la reflexión crítica, actividades o proyectos basados en el texto (Solé, 1992).

Cabe destacar cómo, tanto Saricoban (2002) como Bencherab y Sulaivany (2019), entre otros, enfatizan la relevancia de trabajar la comprensión escrita y sus estrategias a través de un enfoque holístico. De este modo, estos autores parecen confirmar la importancia de integrar el conocimiento y la lectura (*reading*) con otras destrezas lingüísticas, tales como *writing*, *listening* o *speaking*. Por consiguiente, este enfoque presentaría un planteamiento integral de la lengua, donde las destrezas se combinarían para ayudar al lector a desarrollar una mayor comprensión y asimilación del conocimiento

y significado transmitido en el texto, a la par que se convertiría en un usuario más competente de la lengua.

4.3. Medios audiovisuales en la enseñanza de la lengua extranjera

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cobrado un papel de suma relevancia en la educación, especialmente gracias al avance tecnológico y la expansión de Internet. Este recurso ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, convirtiéndose en un recurso que posibilita una enseñanza multimodal, dinámica, integral e interactiva. De este modo, las TIC se pueden convertir en instrumentos educativos que favorecen sobremedida el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrión, 2014).

Asimismo, como destaca Ballesteros (2016), los medios audiovisuales se han convertido en una de las herramientas TIC más utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo realizar y complementar una gran variedad de funciones y propósitos. Es por ello por lo que, en este apartado, presentaremos la importancia y las ventajas de los elementos audiovisuales como recurso educativo en la educación, aunque dando especial énfasis a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

4.3.1. Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la didáctica de la lengua extranjera

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han llegado a ser una herramienta de vital importancia e influencia en nuestra sociedad. No obstante, estos recursos no son solo influyentes en la educación informal del alumnado, sino que cada vez tienen más presencia en la educación no formal y formal (Botía y Marín, 2019).

Sin embargo, en las últimas décadas hemos podido observar cómo los recursos TIC han dado paso a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, también conocidas como las TAC. De este modo, las TAC han cambiado el paradigma, utilizando e implementando los recursos TIC como instrumentos educativos plenamente centrados en el proceso de aprendizaje-enseñanza significativo, con el objetivo de fomentar y mejorar dicho proceso y generar conocimientos (González et al., 2020). Además, en los últimos años también hemos sido testigos de cómo las TAC han propiciado la

incorporación de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), que consisten en “llevar a la práctica del conocimiento adquirido para la solución de problemas dentro de la sociedad” (González et al., 2020, p. 331). Latorre et al. (2018), destacan cómo los recursos TAC y TEP promueven en los estudiantes “[...] una postura de crítica y análisis, constructiva y responsable [...] que se proyecta del aula al entorno social y que logra la construcción de un conocimiento colectivo de alto impacto” (p. 37).

Así, estos recursos presentan una gran variedad de ventajas, apoyando un nuevo paradigma de los sistemas educativos, una educación más orientada hacia la autonomía y participación del alumnado, la personalización de la educación, la iniciativa, toma de decisiones y resolución de problemas, la flexibilidad, creatividad, colaboración, el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias, el trabajo en las emociones, el pensamiento crítico, la comunicación, la educación en valores, la motivación o el interés (Carrión, 2014).

En las últimas décadas, en la enseñanza de idiomas, los recursos TIC, TAC y TEP han llegado a ser un instrumento de gran relevancia, permitiendo conectar de primera mano con distintas culturas y sociedades. Asimismo, han posibilitado tener acceso a recursos y materiales culturales y lingüísticos de manera contextualizada, ayudando al alumnado a tener un contacto estrecho y real con las lenguas y los numerosos aspectos que las definen, caracterizan o modifican, como es el caso de sus hablantes o el impacto de las tradiciones en la comunicación verbal y no verbal. De este modo, aunque en esta investigación no ha habido aplicación directa de estos recursos, creemos necesario considerarlos como elementos y herramientas tecnológicas que podrían ir ligadas a la utilización de elementos audiovisuales con el objetivo de convertir la enseñanza-aprendizaje en un proceso activo, significativo, integral y dinámico.

4.3.2. Recursos audiovisuales aplicados a la educación

Los recursos audiovisuales son aquellos materiales que combinan y transmiten contenido de manera tanto auditiva como visual. En las últimas décadas, estas herramientas han tenido un auge en su desarrollo e implementación dentro del aula gracias al avance en la digitalización, así como en la facilidad a su acceso y difusión gracias a Internet (Ballesteros, 2016). No obstante, como bien recalca García (2015), un informe publicado por la Comisión Europea destacó cómo solo el 40% del profesorado utiliza

material audiovisual en sus clases. Sin embargo, sería preciso destacar la multitud de funciones educativas que los recursos audiovisuales pueden desempeñar en un aula, así como determinar una correcta selección y utilización de ellos.

En lo que respecta a las funciones didácticas de estos recursos, la más evidente podría ser la transmisión de información. De este modo, estas herramientas pueden convertirse en grandes instrumentos para transmitir conocimiento de forma dinámica y visual. No obstante, cabe destacar la necesidad del profesorado de adaptar estos materiales a las necesidades, características y niveles cognitivos del alumnado, y de desarrollar una manera eficaz de ayudarles a asimilar los contenidos presentados, tomando un papel de guía o mediador en el proceso de aprendizaje y enseñanza (Ballesteros, 2016).

Asimismo, y como bien hemos mencionado en apartados anteriores, la motivación e interés del alumnado podría considerarse fundamental a la hora de intentar desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, este recurso brinda la oportunidad de atraer y cautivar la atención del alumnado sobre los contenidos o conocimientos que se pretenden impartir (Ballesteros, 2016). De esta manera, también podríamos motivar al alumnado a que continúe su formación de manera autónoma y, consecuentemente, quizá supondría un paso más en el apoyo al Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (s.f.) que busca fomentar, no solo una educación de calidad, sino también “[...] promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Con relación a esta función motivadora de los medios audiovisuales, también es digno de mención cómo, aparte de su valor didáctico, al posibilitar un aprendizaje significativo, también se fomentaría la participación, comunicación e interacción no solo entre el alumnado, sino también entre alumnado y profesorado, implicando de manera efectiva a las dos partes principales en este proceso de enseñanza y aprendizaje (Ballesteros, 2016).

Otra función relevante de los recursos audiovisuales podría ser la de instrumento de conocimiento y creación. Este recurso facilitaría la adquisición por parte del alumnado de un papel activo en su aprendizaje. De esta manera, el alumnado se convertiría en creador de contenido y emisor de esos conocimientos, más allá de ser meros receptores de información. Gracias a este propósito, el proceso de aprendizaje y enseñanza tomaría el valor competencial que requiere el sistema educativo español y europeo, promoviendo la capacidad y habilidad del alumnado de diseñar y crear su propio conocimiento, a la par de ponerlo en práctica y asimilarlo de una manera contextualizada. Asimismo, esta

función educativa también supondría una forma de desarrollar el trabajo cooperativo en el aula. Así, el alumnado trabajaría cooperativamente con el fin de crear un producto común junto a sus compañeros/as, a la par que cada uno posee una responsabilidad individual para con el buen desarrollo del grupo y su objetivo común (Ballesteros, 2016).

Consecuentemente a la función educativa anterior, los medios audiovisuales también se convierten en un instrumento de evaluación. Estas herramientas permiten evaluar la capacidad del alumnado para poner en prácticas sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos durante el proceso de aprendizaje y que desembocan en la creación de un producto final. Esta función también permitiría al alumnado desarrollar sus capacidades críticas de autoevaluación y coevaluación al visualizar y escuchar sus propias creaciones, así como los productos del resto del grupo, mientras que también podrían recibir los comentarios y valoraciones del profesor/a y sus compañeros/as (Ballesteros, 2016).

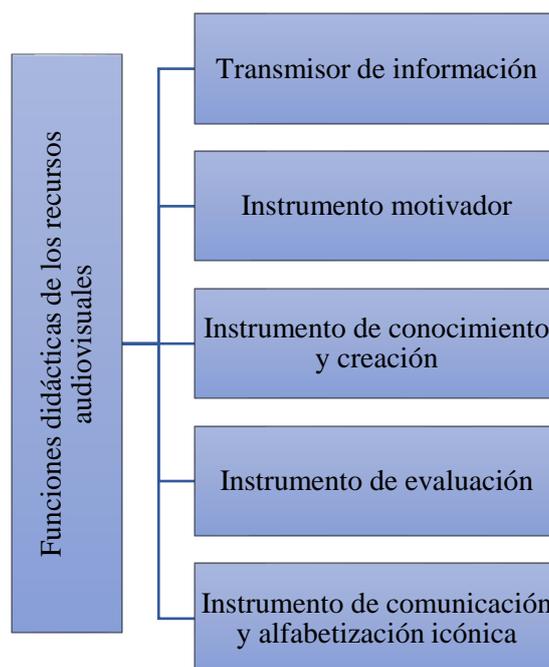
Finalmente, otra función didáctica de los recursos audiovisuales podría ser su uso como instrumento de comunicación y alfabetización icónica. Teniendo en cuenta el gran impacto de los medios de comunicación y redes sociales en nuestra sociedad, educar al alumnado en comunicación y el mundo de la imagen parecen ser propósitos de inmensa relevancia. De este modo, dado el incremento en la exposición, consumo y creación de contenido audiovisual por parte de la ciudadanía, es importante educar a los jóvenes para que desarrollen sus capacidades y pensamiento crítico, ayudándoles a convertirse en consumidores responsables y analíticos del contenido que se les presenta, así como con el que ellos mismos crean (Ballesteros, 2016).

No obstante, aunque las funciones didácticas de los medios audiovisuales son abundantes y variadas, también debemos considerar cómo estos recursos se convierten en grandes herramientas para el papel que desempeña el profesorado en el proceso de aprendizaje-enseñanza. En primer lugar, entre sus usos más distinguidos podemos mencionar “la formación y perfeccionamiento del profesorado en estrategias didácticas y metodológicas” (Ballesteros, 2016, p. 63). En este sentido, los medios audiovisuales aplicados siguiendo una metodología adecuada se pueden llegar a convertir en grandes aliados. Por ello, entre las posibles implementaciones de este recurso, Ballesteros (2016) insiste en la oportunidad de que el profesorado grabe sus propias sesiones para posteriormente estudiarlas y analizarlas o, también, propone la posibilidad de visualizar

las técnicas y metodologías de otros docentes, para así tratar de copiarlas o adaptarlas a sus necesidades didácticas.

Con el propósito de presentar las posibles funciones didácticas de los medios audiovisuales de una manera clara y visual, hemos elaborado la siguiente tabla basada en el artículo de Ballesteros (2016).

Figura 1: Funciones didácticas de los recursos audiovisuales



Elaboración propia

Una vez que hemos desgranado algunos de los posibles usos didácticos de los medios audiovisuales, tanto para el alumnado como para el profesorado, es necesario enfatizar la relevancia de una buena selección de dichos recursos audiovisuales. Entre los aspectos a contemplar, Ballesteros (2016) menciona la importancia de tener en cuenta las características propias del alumnado, considerando siempre su edad, nivel educativo, conocimientos previos, intereses, preferencias, expectativas... También debemos sopesar el propósito u objetivos que se pretende alcanzar con su utilización, así como en qué momento del proceso de aprendizaje lo utilizaremos o la función que desempeñará en dicho proceso. Igualmente, considera necesario tener en cuenta el entorno sociocultural del que procede el alumnado, así como el contexto en el que tiene lugar el proceso aprendizaje-enseñanza. Por otro lado, el autor también recalca la relevancia de sopesar las diferencias existentes entre el propio alumnado, pues estas disparidades pueden afectar

sobremanera al transcurso de la sesión y a los objetivos a alcanzar con el uso de los recursos audiovisuales.

Sin embargo, uno de los puntos o propósitos con mayor trascendencia en el uso de estos medios es la necesidad de que estas herramientas se conviertan en un recurso que facilite la participación del alumnado, convirtiéndolos así en agentes activos en un proceso de aprendizaje significativo, donde ellos mismos son parte fundamental en la construcción del conocimiento (Ballesteros, 2016).

En lo que respecta a las características propias del material audiovisual, Ballesteros (2016) enfatiza la relevancia de asegurar “las características técnicas: su calidad de imagen y sonido, adecuación de los textos, gráficos e ilustraciones, interactividad, relación coste-durabilidad, etc.” (p. 67), así como “las características semánticas-expresivas: el tipo de información, conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y normas culturales que presente” (p. 67). No obstante, Ballesteros (2016) también aconseja tener en cuenta la versatilidad de dichos recursos, pues podrían desempeñar distintos propósitos simultáneamente y ser combinados con otros recursos TIC.

Considerar las distintas funciones de los recursos audiovisuales y algunos requisitos indispensables para su selección también debe ir ligado a la forma en la que estos medios serán implementados en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Consecuentemente, Ballesteros (2016) ha desarrollado una serie de aspectos esenciales que el profesorado debería plantearse para una correcta integración a la enseñanza de estos recursos. De este modo, este investigador recalca la necesidad imperiosa de entender la utilización de los medios audiovisuales como un simple recurso tecnológico, destinado a servir como apoyo a la metodología que el profesorado considere más adecuada para un buen desarrollo de un aprendizaje significativo. Siguiendo esta percepción, el profesorado se convierte en guía o mediador en la construcción del conocimiento, haciendo uso de la ayuda y apoyo de dichos recursos.

Igualmente, y como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesorado ha de tener en cuenta las características propias del alumnado, el ambiente de aula y contexto sociocultural a la hora de incorporar e implementar una enseñanza-aprendizaje que cuente con el apoyo de recursos audiovisuales. Asimismo, también se destaca un factor fundamental que ya hemos destacado anteriormente, la relevancia de que la

implementación de estos recursos convierta al alumnado en una parte activa y esencial en la construcción del conocimiento (Ballesteros, 2016).

En lo que respecta al desarrollo de la sesión, será fundamental que el profesorado lleve a cabo una buena planificación de la implementación de los recursos audiovisuales. En este sentido, es necesario que los docentes se cercioren de que cuentan con un equipo tecnológico en buen funcionamiento, tanto visual como sonoramente. Además, sería recomendable que el profesorado desarrolle con antelación las actividades que precederán a la visualización de los contenidos, así como las que se han de desarrollar durante y después de la implementación de estos recursos. También se recomienda que el profesorado haga un uso dinámico e integrador de los medios audiovisuales, facilitando la participación activa del alumnado. Finalmente, otro punto a tener en cuenta será la transcendencia de explicar al estudiantado los motivos y objetivos que se pretenden alcanzar con el uso de estos recursos, de esta manera ayudándoles a entender la significancia del aprendizaje, lo que podría ayudar a cultivar su interés y atraer su atención (Ballesteros, 2016).

Todas las funciones de estos recursos, así como sus características, su correcta selección e implementación, serán de gran importancia para la comprensión y el buen desarrollo de esta investigación, pues afectarán sobremanera a la propuesta de intervención que este TFM presenta, basada en el fomento del gusto lector y de las estrategias de comprensión escrita en alumnado de secundaria a través de medios audiovisuales.

4.3.3. Recursos audiovisuales aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

Los recursos audiovisuales, como hemos mencionado con anterioridad, podrían convertirse en influyentes herramientas capaces de propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y participativo, con materiales actualizados, pertinentes y contextualizados que “contribuyan a enriquecer los demás recursos didácticos, atendiendo a las necesidades de una gran diversidad de usuarios” (Williams et al., 2018, p. 42). De este modo, diversos autores parecen confirmar la gran versatilidad de funciones de los medios audiovisuales aplicables a la educación (Ballesteros, 2016; Williams et al., 2018). Sin embargo, en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, se podría

considerar que el papel de esta herramienta toma incluso mayor relevancia, convirtiéndose en un instrumento valioso y útil. De hecho, Williams et al. (2018) aseguran que “los recursos didácticos audiovisuales mejoran el interés por el aprendizaje del idioma inglés” (p. 40).

No podemos negar que los medios audiovisuales abren la posibilidad de conectar con una gran diversidad de culturas, idiomas, sociedades y tradiciones. De este modo, gracias a los medios de comunicación en masa, tales como la música, los videojuegos, el cine o la televisión, el alumnado tiene a su alcance una vertiginosa cantidad de información de diversos temas, así como una gran exposición a material contextualizado y original en lengua inglesa. Como bien enfatizan Williams et al. (2018), “los medios audiovisuales son un gran aporte que permite apoderarse de experiencias interculturales que no son posibles visualizar de forma tradicional [...]” (p. 45). Esto podría suponer un elemento motivador para el alumnado, conduciéndolo a un desarrollo del pensamiento crítico, respeto y conocimiento sobre la gran diversidad cultural que rodea al inglés.

Asimismo, podemos comprobar cómo la implementación de los medios audiovisuales en el aula de Lengua Extranjera supondría una herramienta ideal para trabajar las distintas destrezas propias de la lengua, así como en aspectos socioculturales relacionados con esta. De este modo, se puede hacer uso de audios, *podcasts*, programas de radio o música para fomentar el desarrollo de la comprensión oral, propiciando de esta manera acercarnos a los intereses del alumnado al mismo tiempo que se exponen a material real y contextualizada, y se aproximan a las culturas altamente conectadas al inglés (Williams et al., 2018).

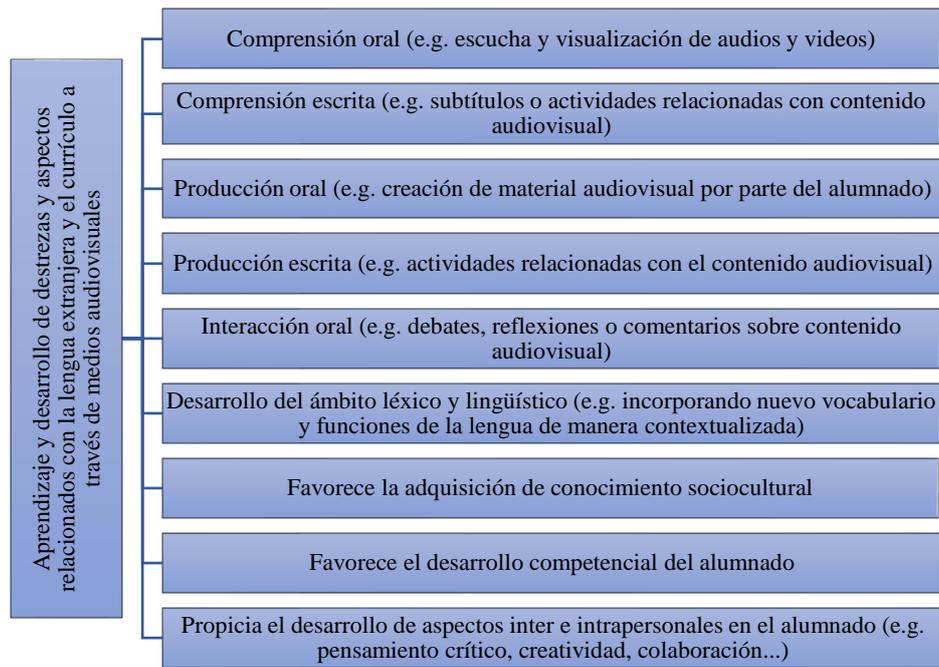
Igualmente, los medios audiovisuales también nos permiten exponer al alumnado a producciones angloparlantes, tales como películas o series de televisión, las cuales, haciendo uso de los subtítulos, podrían ser una oportunidad perfecta para trabajar tanto la comprensión escrita como la comprensión oral. Asimismo, también supondría la posibilidad de conectar con los intereses del alumnado, motivándolos a consumir contenido audiovisual en lengua inglesa. Por otro lado, la gran variedad de páginas webs que poseen videojuegos gratuitos serían un recurso ideal para continuar fomentando la motivación y atención del alumnado, a la par que se trabajan diversas destrezas propias de la lengua y aspectos relacionados con estas (Williams et al., 2018).

Considerando la producción oral y escrita, podríamos enfatizar como la posibilidad de que el propio alumnado elabora sus propias producciones audiovisuales conllevaría que estos trabajaran la elaboración de textos escritos, gracias a la redacción de posibles guiones o información pertinente para el contenido audiovisual, así como la producción oral a la hora de transmitir el mensaje o conocimiento (Williams et al., 2018). Este recurso didáctico fomentaría un proceso de aprendizaje significativo en el que el alumnado adquiere un rol activo en la construcción de su propio conocimiento y en su desarrollo competencial.

En lo que respecta a la implementación de recursos audiovisuales en el aula, y como ya hemos mencionado anteriormente, también deberíamos volver a recalcar que estas herramientas TIC suponen un recurso o instrumento complementario a otras actividades y metodologías, sirviendo de ayuda al profesorado y al alumnado en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Por consiguiente, los medios audiovisuales se convertirían en herramientas de gran relevancia que podrían propiciar el aprendizaje de la lengua extranjera en una considerable variedad de formas, tanto directa como indirectamente (Williams et al., 2018). Ejemplos evidentes de ello son la posibilidad de trabajar la interacción oral a la hora de debatir sobre lo visto en un vídeo o incluso cómo estas herramientas ayudarían al alumnado a ampliar su repertorio léxico y lingüístico, incorporando nuevas funciones de la lengua de manera contextualizada.

De este modo, el siguiente diagrama presenta un resumen visual de las posibles destrezas y aspectos comunicativos de la lengua que los recursos audiovisuales permitirían aprender, desarrollar, trabajar y perfeccionar:

Figura 2: Aprendizaje y desarrollo de destrezas y aspectos relacionados con la lengua extranjera y el currículo a través de medios audiovisuales



Elaboración propia

Teniendo en cuenta estos aspectos, es innegable la gran variedad de funciones y aplicaciones didácticas de los medios y elementos audiovisuales en la educación y, más específicamente, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. No obstante, este TFM se centrará en el uso de estos recursos para favorecer el desarrollo de la comprensión escrita en lengua inglesa y el fomento del gusto lector a través de esta lengua en alumnado de secundaria. Sin embargo, y como ya hemos mencionado con anterioridad, estos recursos también nos posibilitarían trabajar diversos aspectos de la lengua de manera transversal e integral, tanto directa como indirectamente. Por ello, aunque el principal objetivo de este trabajo esté centrado en la comprensión escrita, se intentará llevar a cabo implementaciones de estos recursos que nos permitan desarrollar un enfoque holístico, fomentando de esta manera otros aspectos de la lengua. Asimismo, también tendremos en cuenta no solo la diversidad de posibilidades, ventajas y beneficios que presentan, sino que también consideraremos la necesidad de llevar a cabo una buena selección y utilización de dichos recursos, haciendo un uso crítico y responsable.

4.4. Marco normativo

Con el propósito de justificar este TFM dentro de la legislación educativa del sistema español, haremos una breve contraposición y análisis de las dos leyes que actualmente se encuentran operando en nuestro país: la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020).

Por ello, prestaremos especial atención al fomento del gusto lector y su importancia dentro de la legislación educativa española. Posteriormente, analizaremos los currículos de Lengua Extranjera de la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020).

4.4.1. El fomento del gusto por la lectura en las leyes educativas: LOMCE y LOMLOE

Desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el hábito y gusto lector ha ido tomando cada vez más relevancia en la legislación del sistema educativo español, hasta llegar a ser una parte altamente relevante dentro de la educación europea y, consecuentemente, española. De este modo, la LOE (2006), desde sus principios pedagógicos y objetivos, ya establecía la necesidad de propiciar y fomentar el hábito lector, dedicando tiempo a la lectura desde todas las disciplinas de la educación. Asimismo, el Artículo 157 sobre los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado asegura que se proveerá de recursos necesarios para “la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura” (LOE, 2006, p. 87).

La LOE (2006) también dedica el Artículo 113 en su totalidad a la relevancia de las bibliotecas escolares, afirmando que cada centro deberá disponer de una biblioteca propia. De este modo, la ley propone que “las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos” (LOE, 2006, p. 69).

Sin embargo, años más tarde entra en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y, posteriormente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ambas modificando la LOE (2006). No obstante, en lo que respecta al fomento del gusto por la lectura, estas dos nuevas leyes llevan a cabo muy pocas modificaciones. De este modo, observamos aún el propósito de “a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias” (LOMCE, 2013, p. 180; LOMLOE, 2020, p. 122893), con la única diferencia de estar en artículos diferentes, siendo el Artículo 15 sobre el Proceso de aprendizaje y atención individualizada en la LOMCE (2013), y el Artículo 6 sobre los Principios pedagógicos en la LOMLOE (2020).

Asimismo, la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) mantienen los objetivos relacionados con la lectura que la LOE (2006) ya había recogido con anterioridad. De esta manera, observamos que, en lo que respecta a los Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, se recalca la necesidad de que el alumnado sea capaz de “comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (LOE, 2006, p. 27; LOMCE, 2013, p. 177; Real Decreto 217/2022, p. 9). Si consideramos los Objetivos de Bachillerato, volvemos a percibir como las dos leyes que modifican y sustituyen a de la LOE aún mantienen el mismo objetivo en relación con la lectura: “afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal” (LOE, 2006, p. 34; LOMCE, 2013, p. 188; Real Decreto 243/2022, p. 8).

Con la LOE (2006) el sistema educativo español incorporó por primera vez las competencias básicas, denominadas competencias claves en la ley educativa actual. De esta manera, y siguiendo las instrucciones y consejos de la Unión Europea, España incorporó ocho competencias básicas, las cuales fueron modificadas con la aprobación de las leyes educativas que posteriormente entraron en vigor. No obstante, en lo que respecta a las competencias relacionadas con la comprensión escrita y al fomento por el gusto lector en la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), debemos destacar la Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia clave ha estado presente desde su incorporación en 2006 y su descripción no ha sufrido grandes cambios. Actualmente, y como ya mencionamos en apartados anteriores, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.a) presenta esta competencia como la habilidad del alumnado para “[...] interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos”. Sin embargo, cabe enfatizar como la LOMLOE (2020) ha llevado a cabo un considerable desarrollo de los descriptores operativos de cada una de las competencias claves, pues se convierten en parte fundamental a la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la par que poseen un papel esencial en los Perfiles de Salida.

No obstante, una modificación a destacar es la incorporación de la Competencia plurilingüe a la LOMLOE (2020). El Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.b) presenta esta nueva competencia como:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone **reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas**, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Consecuentemente, podemos observar cómo esta nueva competencia adquirirá un papel trascendental en el desarrollo de la comprensión escrita, pero, sobre todo, afectará sobremanera a uno de los principales objetivos de este TFM: fomentar el gusto y hábito lector a través de la lengua extranjera.

Con el fin de representar las ya mencionadas similitudes y diferencias en lo que respecta al fomento del gusto lector en las últimas legislaciones del sistema educativo español, ofrecemos el siguiente cuadro-resumen:

Figura 3: Cuadro-resumen de las similitudes y diferencias en el fomento del gusto lector en las últimas legislaciones del sistema educativo español

LOE	LOMCE	LOMLOE
Relevancia de fomentar el hábito lector dedicando tiempo a la lectura desde todas las disciplinas.		
Importancia de las bibliotecas escolares.		
Objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria: “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura		

y el estudio de la literatura” (LOE, 2006, p. 27; LOMCE, 2013, p. 177; Real Decreto 217/2022, p. 9).

Objetivo de Bachillerato: “Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal” (LOE, 2006, p. 34; LOMCE, 2013, p. 188; Real Decreto 243/2022, p. 8).

Competencia básica en comunicación lingüística	Competencia básica en comunicación lingüística	Competencia clave en comunicación lingüística y Competencia clave plurilingüe
--	--	---

Elaboración propia

4.4.1.1. Planes lectores

Desde la misma Constitución española (1978) podemos observar cómo se legisla la imperiosa necesidad de fomentar la culturización de la población, así como facilitar su acceso a ella (art. 44). Este derecho innegable a cualquier miembro de la ciudadanía también ha sido extrapolado a la legislación educativa de nuestro país. De este modo, uno de los principales aspectos desde donde se pretende potenciar el acceso a la cultura y, por consiguiente, también el fomento del hábito y el gusto lector es a través de los planes lectores. De este modo, desde la LOMCE (2013) se pretende fomentar este hábito lector a través de la dedicación de tiempo para la lectura en todas las materias a esta actividad (Real Decreto 1105/2014). Por otro lado, la LOMLOE (2020) establece en el apartado de Fines el Artículo 2:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, humanos y materiales, las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación. (p. 122881)

Consecuentemente, la LOMLOE (2020) contempla cómo cada centro deberá recoger en el proyecto educativo “[...] los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa [...], e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa” (p. 122921). Dentro de dicho proyecto educativo es competencia del centro incluir y desarrollar el Plan Lector, atendiendo a las necesidades y al contexto del alumnado.

Asimismo, dentro del Plan Lector, la legislación, tanto LOMCE (2013) como LOMLOE (2020), destaca el papel fundamental de las bibliotecas escolares como “[...] pieza clave como espacio cultural, de indagación y de aprendizaje, así como centro neurálgico de recursos, formación y coordinación” (Real Decreto 217/2022, p. 41698). De este modo, las bibliotecas han sufrido una transformación de espacio de almacenaje de libros, a un espacio vivo y dinámico de aprendizaje, convirtiéndose en:

un centro de recursos de lectura, información y aprendizaje que debe adaptarse a las actuales necesidades educativas y ser un soporte innovador para la actividad docente, fundamental para desarrollar en el alumno un pensamiento crítico en la sociedad de la información y del conocimiento. (Gobierno de España, s.f.)

Teniendo en cuenta lo que ya hemos enfatizado, también cabe destacar los esfuerzos de las instituciones para propiciar el fomento del hábito lector. Por ejemplo, podemos encontrar “El Programa de Lectura y Bibliotecas Escolares” del Servicio de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, que busca promover el “aprendizaje permanente, basándose en los siguientes objetivos: mejora de la competencia lectora, fomento de la lectura y desarrollo de las bibliotecas escolares” (Gobierno de Canarias, s.f.). Asimismo, el Gobierno de España también ha llevado a cabo un plan de fomento de la lectura, “Lectura Infinita”, que se prevé desarrollar entre 2021 y 2024, con el objetivo de fomentar el hábito lector entre la ciudadanía.

En definitiva, el Plan Lector y, consecuentemente, las bibliotecas escolares, han pasado a tener un papel fundamental en los esfuerzos tanto locales, por parte de cada centro y administración autonómica, cómo nacionales, por parte de la legislación educativa y el gobierno español, para favorecer y fomentar la mejora de la comprensión lectora y el hábito y gusto lector entre el alumnado y la población. De este modo, podemos

observar como el Plan Lector y las bibliotecas escolares proporcionarán un apoyo significativo para el desarrollo de los principales objetivos de este TFM.

4.4.1.2. Importancia del fomento del gusto por la lectura

La lectura ha tomado un papel de gran significancia dentro de las últimas leyes educativas aprobadas del sistema español. De este modo, como ya hemos mencionado en el apartado anterior, desde los principios pedagógicos y objetivos recogidos en la LOE (2006), se establece la necesidad de dedicar tiempo a la lectura en cada una de las materias impartidas, así como “afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal” (LOE, 2006, p. 34).

Años después, atisbamos como la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) siguen enfatizando los mismos principios inicialmente recogidos en la LOE (2006), recalcando la importancia de que cada disciplina dedique tiempo a fomentar el hábito lector entre el alumnado. No obstante, es interesante destacar, una vez más, como no hay referencia alguna al hábito lector o fomento por el gusto de la lectura en el currículo de Lengua Extranjera (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020).

Más allá de la presencia de la importancia del fomento del gusto por la lectura en la legislación española, debemos enfatizar las razones por las que favorecer el hábito lector entre el alumnado resulta una tarea tan primordial. Como Blandón (2020) argumenta, la lectura puede considerarse un elemento fundamental para el desarrollo del ser humano, tanto a nivel intelectual como personal, profesional, social o afectivo, con sus iguales y con el mundo que les rodea. Es por ello por lo que considera esencial que el ser humano tenga un papel transformador de la realidad a través de un “papel creativo y pensante” otorgado por medio del hábito y el gusto por la lectura.

Asimismo, también debemos recalcar cómo la lectura se convierte en un propulsor para el desarrollo de opiniones, valoraciones y juicios, principalmente de lo leído, pero consecuentemente también del mundo que nos rodea. De este modo, la lectura no solo consiste en un proceso de dar significado a las palabras de otro, sino además interconectar y desarrollar las propias reflexiones del lector a raíz de lo leído. Es por ello por lo que no debemos olvidar el papel fundamental que desempeñan los docentes como guías y

mediadores, acompañando al alumnado a “transitar por el proceso lector” (Blandón, 2020, p.16).

En relación con estos aspectos, Blandón (2020) también destaca el papel transformador del ser humano como agente social de cambio. En este afán por analizar, reflexionar, indagar, interpretar y adaptarnos al mundo y la sociedad que nos rodea, la lectura se convierte en un recurso ideal para “[...] llevar al individuo a transformar su interior y, en seguida, el entorno en el que habita y cohabita” (p. 19). De este modo, el propio autor resume clara y concisamente el gran papel que la lectura desempeña en el desarrollo del ser humano y, por ende, en la imperiosa necesidad de que los sistemas educativos fomenten no sólo una correcta comprensión escrita, sino también el hábito y el gusto lector entre el alumnado, los cuales se convertirán en el futuro de nuestra sociedad:

[...] es a través de la lectura que se construye el sentido de independencia en las personas, en la medida en que esta sea un instrumento sustantivo para desenvolverse con ciertas garantías en una sociedad intelectual, con miras a la consecución de nuevos conocimientos, que le sirvan al lector como un vehículo que lo acerque a un mundo de significados, a la cultura, o mejor, a múltiples culturas. (Blandón, 2020, p.16)

4.4.2. Los currículos de lengua extranjera en etapa de transición

Actualmente, el sistema educativo español se rige por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). No obstante, bajo esta ley, durante el curso académico de transición 2022-2023, coexisten dos currículos educativos: el currículo LOMCE (en los cursos pares) y el currículo LOMLOE (en los cursos impares). Es por ello que, a pesar de que la muestra de esta investigación corresponde con un grupo de 2.º ESO, el cual se encuentra bajo la ley en proceso de extinción LOMCE, encontramos pertinente presentar cómo ambos currículos abordan el desarrollo de la destreza de comprensión lectora en la Lengua Extranjera. Para ello, desarrollaremos un breve análisis del currículo de la ley LOMCE (2013), pues rige al grupo investigado, pero también estudiaremos las características curriculares de la nueva ley LOMLOE (2020), la cual, a partir del curso 2023/2024, será la única legislación educativa vigente en España.

4.4.2.1. Currículo de Lengua Extranjera LOMCE (en extinción)

El currículo de Lengua Extranjera perteneciente a la LOMCE (2013), al igual que posteriormente lo hará la LOMLOE, destaca el papel fundamental que juegan las lenguas en nuestro complejo y cambiante modelo social, actuando como lengua franca y, consecuentemente, conectando al alumnado con una gran diversidad de culturas y contextos propios de nuestros tiempos (LOMCE, 2013). Además, el currículo se centra en la capacidad de la lengua para abrir canales de comunicación y participación, facilitando la inclusión y la cohesión social. De este modo, al igual que lo hace la nueva legislación educativa, esta ley ya destaca la gran relevancia de implementar un proceso de aprendizaje-enseñanza centrado en un conocimiento y comunicación contextualizado (Decreto 83/2016).

Asimismo, las nuevas tecnologías y las TIC toman un papel central en la educación, enfatizando la necesidad de ayudar en el desarrollo de una ciudadanía digital. De esta manera, se pretende que estos recursos se conviertan en un motivador de la autonomía, de la capacidad del alumnado para obtener, transformar y crear conocimiento y, especialmente, suponer un aliado y propulsor en el proceso de aprendizaje (Decreto 83/2016). En relación con este aspecto, el propio currículo propone y ofrece plataformas tales como *e-Twinning*, pues conecta al alumnado con el mundo digital y con un aprendizaje contextualizado, significativo y en colaboración con otros países y culturas. No obstante, lo más destacable es cómo el propio currículo señala el papel que juegan los medios audiovisuales, como por ejemplo las películas o series, en el fomento de un aprendizaje-enseñanza más significativo y contextualizado con el idioma y sus culturas y sociedades asociadas (Decreto 83/2016). Este elemento tendrá una gran significancia y correlación con la implementación de la investigación desarrollada en este TFM, pues pretendemos favorecer el hábito y gusto lector a través de la lengua extranjera, haciendo uso de distintos elementos audiovisuales.

En lo que respecta a las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, al igual que posteriormente recogerá la LOMLOE (2020), el currículo LOMCE (2013) recalca la importancia de trabajar con Situaciones de Aprendizaje motivantes y significativas, al igual que la necesidad de emplear metodologías variadas y activas, centradas en el contexto y las necesidades del alumnado. Además, se destaca cómo la lengua extranjera debe ser la lengua vehicular dentro del aula, tanto entre profesorado y

alumnado, como entre los miembros de dicho grupo. Igualmente, se urge al personal docente a utilizar recursos didácticos “[...] innovadores, variados, flexibles y adaptados a los intereses, necesidades y gustos del grupo, acorde con el contexto concreto de aplicación y pertinentes para las tareas programadas” (Decreto 83/2016, p. 18243). Por otro lado, el currículo enfatiza la relevancia de tener en cuenta los distintos modelos de enseñanza, agrupamientos, estilos de aprendizaje o las inteligencias múltiples del alumnado (Decreto 83/2016).

Asimismo, otro aspecto a señalar, y a diferencia de la posterior legislación educativa, el currículo LOMCE (2013), establece una serie de contenidos específicos, los cuales define de forma clara como “[...] el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de etapa y a la adquisición de competencias” (Decreto 83/2016, p. 18240). De esta manera, los contenidos del currículo se encuentran divididos en cinco bloques dedicados a las destrezas de la lengua inglesa, al igual que a otros aspectos relacionados con esta, tales como elementos socioculturales o sociolingüísticos (Decreto 83/2016).

Por otro lado, el currículo enfatiza cómo el proceso de aprendizaje-enseñanza debe estar centrado en el desarrollo del alumnado de tres dimensiones: Agente Social, Aprendizaje Autónomo y Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo. De esta manera, la Lengua Extranjera tiene como objetivo no solo la impartición de los contenidos propios de la asignatura, sino que además debe potenciar el desarrollo del alumnado en dichas tres dimensiones (Decreto 83/2016).

Este desarrollo integral y competencial de los discentes está ampliamente ligado con los objetivos de etapa, los cuales son descritos como “[...] el punto de partida para seleccionar, organizar y conducir los aprendizajes, prescriben qué y cómo enseñar, indican el progreso del alumnado y facilitan al profesorado la labor de determinar los aspectos que deben ser reforzados o ampliados” (Decreto 83/2016, p. 18238). En el caso del currículo de Lengua Extranjera, el objetivo directamente relacionado con esta asignatura en Educación Secundaria Obligatoria es el de “«Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada»” (Decreto 83/2016, p. 18238). Por otro lado, en la etapa de Bachillerato se relaciona con un objetivo más definido, como lo es “«Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras»” (Decreto 83/2016, p. 18238).

Todos los elementos que ya hemos presentado confluyen en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Estos elementos se definen como el “elemento referencial” del currículo, pues “[...] conectan todos los elementos que lo componen: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología” (Decreto 83/2016, p. 18239). De esta manera, los criterios de evaluación poseen una función primordial conectando los elementos del currículo y facilitando la labor del docente, el desarrollo de los contenidos y situaciones de aprendizajes, la relación con las competencias y la evaluación de cada criterio. Además, su explicación y planteamiento presentan un carácter holístico que favorece el desarrollo de situaciones de aprendizaje competenciales (Decreto 83/2016).

Asimismo, el currículo LOMCE presenta otros aspectos dignos de mención. En primer lugar, se recoge brevemente la necesidad de atender a la diversidad y los distintos ritmos de aprendizaje de cada miembro del grupo, proporcionando materiales e implementando metodologías que fomenten la inclusividad y el apoyo y andamiaje a todo aquel alumnado con dificultades (Decreto 83/2016). Por otro lado, se hace una breve referencia al programa de Aprendizaje integrado de contenidos de materias no lingüísticas y de lengua extranjera (AICLE). El currículo presenta este programa como una gran oportunidad para:

[...] fomentar el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje desde un enfoque interdisciplinar gracias al componente procedimental de los contenidos de la materia de Primera Lengua Extranjera, y por ende, de favorecer el tratamiento en profundidad de los objetivos de etapa. (Decreto 83/2016, p. 18239)

No obstante, y como ya hemos mencionado a lo largo de este marco teórico y normativo, el Criterio de Evaluación 6 y 7 del currículo de Lengua Extranjera LOMCE (2013) o la Competencia Específica 1 de la LOMLOE (2020) serán de extrema relevancia para el desarrollo e implementación de la intervención didáctica que se recoge en este TFM. Es por ello por lo que nos centraremos en estos apartados de ambos currículos.

En lo que respecta al Criterio de Evaluación 6 de la LOMCE (2013), este se encuentra recogido en el Bloque de Aprendizaje III: comprensión de textos escritos, bajo

la dimensión del alumnado como agente social. El Decreto 83/2016 resume este criterio como:

Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, que estén bien estructurados y traten sobre asuntos cotidianos, generales o de su interés, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. (p. 18270)

Asimismo, dicho criterio de evaluación se encuentra ligado a la Competencia lingüística (CL), la Competencia digital (CD) y a la Competencia social y cívica (CSC). Además, cabe enfatizar como cada criterio de evaluación se encuentra asociado a sus respectivos estándares de aprendizaje evaluables.

Los contenidos recogidos en este criterio varían dependiendo del nivel y la etapa y se encuentran subdivididos en tres apartados. En primer lugar, se hace una breve presentación de los componentes funcionales, destacando las funciones comunicativas a trabajar en este criterio de evaluación. Igualmente, se destacan los componentes lingüísticos propios de cada nivel, relacionados con el léxico a dominar, las estructuras morfosintácticas y discursivas y los patrones gráficos y convenciones ortográficas. Finalmente, se dedica un apartado a los elementos socioculturales y sociolingüísticos necesarios para una buena comprensión de los textos escritos.

En lo que referido al Criterio de Evaluación 7, este también se encuentra recogido en el Bloque III, aunque en este caso asociado a la dimensión del alumnado como aprendiente autónomo y a las Competencias de aprender a aprender (AA) y la Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE). Este criterio enfatiza y recoge en su contenido las estrategias más necesarias y significativas para apoyar la comprensión de textos escritos. Algunas de dichas estrategias ya han sido mencionadas o desarrolladas durante esta investigación, como por ejemplo la activación de los conocimientos previos, las inferencias o la identificación del tipo textual, entre otras (Decreto 83/2016).

Con el propósito de ofrecer una breve recopilación de todos los aspectos curriculares ya presentados, hemos elaborado una tabla general en la que se resume los

criterios de evaluación 6 y 7, recogidos en el currículo de Lengua Extranjera del Gobierno de Canarias, bajo el amparo de la LOMCE (2013):

Figura 4: Descripción de los Criterios de Evaluación 6 del currículo de Lengua Extranjera

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL
COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
<p>Criterio de evaluación</p> <p>6. “Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, que estén bien estructurados y traten sobre asuntos cotidianos, generales o de su interés, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional” (Decreto 83/2016, p. 18270)</p> <p>“Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y algunas informaciones específicas en textos escritos en cualquier soporte en un registro formal, informal o neutro [...]. Del mismo modo, se trata de verificar que distingue las funciones y propósitos comunicativos más relevantes mediante el empleo de sus conocimientos sobre léxico de uso común, y sobre los exponentes morfosintácticos y patrones discursivos de uso frecuente [...]. Con todo ello, se busca comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual, y de emplear, de forma básica, tanto recursos tradicionales como las TIC para recabar información en distintas fuentes, realizar tareas sencillas, adquirir conocimientos sobre aspectos relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos y conocidos o de su interés, así como para leer por placer o entretenimiento, aceptando diferentes opiniones y puntos de vista” (Decreto 83/2016, p. 18270)</p>
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.
<p>Contenidos</p> <p>1. Componente funcional</p> <p>1.1 “Funciones comunicativas: Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción [...]. Narración de acontecimientos [...]. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de</p>

sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso” (Decreto 83/2016, p. 18270).

2. Componente lingüístico

2.1. “Léxico escrito de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Decreto 83/2016, p. 18271).

2.2. Estructuras morfosintácticas y discursivas

2.3. Patrones gráficos y convenciones ortográficas.

3. “Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal” (Decreto 83/2016, p. 18270).

Elaboración propia

Figura 5: Descripción de los Criterios de Evaluación 7 del currículo de Lengua Extranjera

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO
COMPETENCIAS: AA, SIEE
<p>Criterio de evaluación</p> <p>7. “Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles relevantes de textos breves, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo” (Decreto 83/2016, p. 18272)</p> <p>“Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias [...] para comprender mensajes escritos [...] que versen sobre temas generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo” (Decreto 83/2016, p. 18272)</p>
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.
<p>Contenidos</p> <p>Estrategias de comprensión:</p>

1. “Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
2. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
3. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).
4. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
5. Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
6. Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos” (Decreto 83/2016, p. 18272)

Elaboración propia

4.4.2.2. Currículo de Lengua Extranjera LOMLOE (en proceso de implantación)

Como ya enfatizó anteriormente el currículo LOMCE (2013), es innegable que vivimos en una sociedad altamente cambiante y que cada día presenta nuevos retos a resolver, especialmente si consideramos la gran diversidad cultural y lingüística propiciada por la globalización de nuestro mundo (LOMLOE, 2020). Es por ello por lo que el currículo de la Lengua Extranjera de la LOMLOE se presenta como un intento de ayudar al alumnado a “[desarrollar] aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe” (Real Decreto 217/2022, p. 130).

El currículo, al igual que el de la LOMCE (2013), también recalca sobremanera la conexión entre comunicación, cultura, democracia y diversidad. Por ello, se centra en propiciar la adquisición y uso de la lengua extranjera para así fomentar el aprendizaje y la comunicación eficaz, apropiada y respetuosa entre culturas. Consecuentemente, el carácter plurilingüe de este currículo no solo se centra en el aspecto puramente comunicativo, sino que además tiene en cuenta aspectos históricos e interculturales (Real Decreto 217/2022).

Asimismo, debemos considerar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera también debe consistir en ayudar al alumnado a conocer, comprender y emplear los “códigos sociales y la etiqueta digital; dominar aspectos culturales y paralingüísticos o textuales; conocer y aplicar estrategias que permitan aprender de manera más eficiente; integrar valores asociados a la lengua y a la cultura [...]” (Decreto 30/2023, p. 15932). Por consiguiente, todos estos aspectos también influirán

considerablemente en la evolución personal del alumnado, animándolos a desarrollar un pensamiento crítico, mejorar sus relaciones sociales, su bienestar y regulación emocional, creatividad, empatía y confianza, a la par que promovemos un aprendizaje significativo y contextualizado donde se favorece la autonomía del alumnado y el aprendizaje para toda la vida (Decreto 30/2023).

De este modo, podemos observar cómo los diversos elementos recogidos en el currículo de Lengua Extranjera LOMLOE, tales como las competencias específicas, saberes básicos o aspectos transversales del proceso de aprendizaje-enseñanza, intentan fomentar un aprendizaje significativo, integral y contextualizado de la lengua, procurando a su vez propiciar la adquisición y desarrollo de las competencias claves y sus descriptores recogidos en los Perfiles de salida (Real Decreto 217/2022).

Por otro lado, este currículo también enfatiza la importancia de los entornos y herramientas digitales, instrumentos que facilitan el acceso del alumnado a las culturas y sociedades hablantes del inglés. Por ello, suponen valiosos recursos para el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje del idioma contextualizada, real y significativa. De esta manera, el currículo recoge la necesidad de trabajar en “el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro, ético y responsable de la tecnología” (Real Decreto 217/2022, p. 131).

En lo que respecta a las situaciones de aprendizaje, orientaciones metodológicas, estrategias y recursos didácticos donde esta competencia específica de comprensión se trabaje, el currículo de Lengua Extranjera LOMLOE resalta la importancia de llevar a cabo situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas, donde se presta especial atención a la inclusividad, las diferencias individuales y a las necesidades del alumnado, y donde el discente posee un papel activo en la creación de conocimiento. Por ello, el currículo presenta la necesidad de hacer uso de variedad de herramientas, técnicas y metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la evaluación de dichas competencias y situaciones de aprendizajes. También se invita al profesorado a implementar distintos tipos de evaluación, tales como la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación (Decreto 30/2023). Además, el currículo sugiere el desarrollo de situaciones de aprendizaje y evaluaciones basados en los principios de inclusividad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Decreto 30/2023).

Asimismo, como ya hemos mencionado con anterioridad, se aconseja la aplicación e integración de recursos TIC al proceso de aprendizaje, permitiendo de esta manera una conexión y contacto directo y real con la lengua extranjera y las culturas y sociedades circundantes a esta, así como promover el autoaprendizaje y el aprendizaje para toda la vida. El currículo, igualmente, destaca la posibilidad de que los recursos TIC puedan aumentar el éxito del alumnado y la eficiencia en el trabajo del profesorado (Decreto 30/2023).

Sucintamente, el currículo de Lengua Extranjera pretende potenciar la evolución integral del alumnado, centrándose en “los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser)” (Real Decreto 217/2022, p. 131), así como en el “saber aprender” (Decreto 30/2023). De este modo, y en relación con el impacto de los elementos del currículo en la implementación de este TFM, debemos enfatizar la significancia que el currículo concede a los recursos TIC, así como la relevancia del papel comunicativo de la lengua y sus destrezas, lo que conlleva a una “ampliación y una profundización en las actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación” (Real Decreto 217/2022, p. 131).

Con relación a esto, dado el propósito de este TFM, nos centraremos en la destreza de comprensión escrita, también conocida como la Competencia específica 1. De este modo, el Real Decreto 217/2022 define esta competencia como la capacidad del alumnado para “comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas” (p. 132). El currículo enfatiza como, dependiendo de la etapa y nivel, esta destreza comunicativa se desarrollará “[...] a partir de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y usando la lengua estándar” (Real Decreto 217/2022, p. 132).

De esta manera, se presta una gran atención a las estrategias más apropiadas “al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado” para que el alumnado sea capaz de “reconstruir la representación del significado y del sentido del texto y para formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos” (Real Decreto 217/2022, p. 132).

Asimismo, el currículo también recalca la necesidad de guiar al alumnado en la correcta búsqueda y utilización de fuentes fiables, propiciando su capacidad para validar y contrastar la información y su habilidad para desarrollar sus propias conclusiones y construir significado a partir de los textos (Real Decreto 217/2022). Además, teniendo en cuenta el carácter comunicativo de esta destreza, se pretende estimular la colaboración y comunicación efectiva y respetuosa entre el alumnado, a la par que fomentar su interés por elementos etnoculturales (Real Decreto 217/2022).

Como ya hemos mencionado con anterioridad, las competencias específicas también se encuentran altamente ligadas a las competencias claves y sus descriptores recogidos en los Perfiles de salida. De este modo, la competencia en la cual se centrará este TFM, la Competencia específica 1, se encuentra asociada a la Competencia de comunicación lingüística (CCL), la Competencia plurilingüe (CP), la Competencia digital, Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), la Competencia digital (CD) y la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) (Real Decreto 217/2022).

Por otro lado, en lo que respecta a los criterios de evaluación de esta competencia, al igual que la descripción y requerimientos de la competencia específica varían dependiendo del nivel y curso, los criterios también se adaptan a esta diferenciación. De esta manera, dicha competencia y sus criterios se han secuenciado teniendo en cuenta “la diversidad y extensión de los textos, su complejidad lingüística y los contextos en los que se desarrollan, principalmente” (Decreto 30/2023, p. 15936). Por ello, en lo que se refiere a comprensión escrita, el currículo de lengua extranjera recoge dos criterios de evaluación: 1.2. y 1.3., cada uno de ellos asociados a las competencias claves y los descriptores del Perfil de salida.

Asimismo, cabe destacar cómo la explicación de este bloque competencial enfatiza cómo esta competencia específica de comprensión también favorece el aprendizaje de otros elementos transversales y comunicativos de la lengua extranjera, tales como aspectos léxicos, el repertorio lingüístico o modelos contextuales (Decreto 30/2023).

Con el propósito de ofrecer una breve recopilación de lo ya presentado, hemos elaborado una tabla general en la que se resume la Competencia específica 1 (C1),

recogida en el currículo de Lengua Extranjera del Gobierno de Canarias, bajo el amparo de la LOMLOE (2020):

Figura 6: Descripción de la Competencia Específica 1 del currículo de Lengua Extranjera

<p>Competencia específica</p> <p>1. “Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas” (Decreto 30/2023, p. 15941).</p>	<p>Descriptorios operativos de las competencias clave.</p> <p>Perfil de salida</p> <p>CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1*, CD1, CPSAA4</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>1.2. Identificar e interpretar la información de textos escritos de distintas magnitudes, complejidades temáticas y géneros discursivos, dependiendo del nivel de madurez del alumnado, y “con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas” (Decreto 30/2023, p. 15941).</p>	<p>CCL2, CCL3, CP1, CP2</p>
<p>1.3. “Aplicar [...] los conocimientos y las estrategias [...] más adecuadas en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos, inferir significados e interpretar elementos no verbales, así como realizar búsquedas para seleccionar información y enriquecer su repertorio lingüístico individual” (Decreto 30/2023, p. 15953).</p>	<p>STEM1*, CD1, CPSAA4</p>
<p>Explicación del bloque competencial</p> <p>“Mediante este bloque competencial, se confirmará que el alumnado es capaz de identificar información pertinente y específica, así como interpretar [y analizar] el sentido global y las ideas principales de textos breves y sencillos, utilizando recursos para el aprendizaje como diccionarios u otros tipos de recursos. Además, también se pretende corroborar que el alumnado interpreta el contenido de textos [...] escritos o multimodales, breves y sencillos sobre temas cotidianos, poniendo en marcha un repertorio de estrategias elementales como apoyarse en imágenes y palabras clave o aplicar técnicas de búsqueda de información específica para mejorar la comprensión. Asimismo, se trata de verificar que el alumnado aplica, de manera guiada [o con cierto nivel de autonomía], los conocimientos y las estrategias [de diversa complejidad] de búsqueda y selección de información para adquirir conocimiento y para ampliar su repertorio lingüístico individual, con léxico de uso común y de interés para el alumnado. Además, se trata de corroborar que el alumnado reconoce modelos contextuales [y géneros discursivos] frecuentes en la comprensión de textos [...], escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios, relativos a la salud, la actividad física, el medioambiente, la comunicación y la tecnología, entre otros, que le ayuden a mejorar progresivamente el nivel de comprensión” (Decreto 30/2023, p. 15942).</p>	

*Esta competencia clave no se encuentra presente en el currículo de Lengua Extranjera de Bachillerato.

Elaboración propia

El análisis realizado de los dos currículos actualmente vigentes en el sistema educativo español muestra grandes diferencias, pero también similitudes, ambos coincidiendo en los aspectos más relevantes en relación con la comprensión de textos escritos y el aprendizaje-enseñanza de la Lengua Extranjera. De este modo, a pesar de las evidentes disparidades presentadas, ambos currículos enfatizan la importancia de implementar un aprendizaje de la lengua contextualizado, significativo, activo e integral, donde la comprensión y comunicación residen como principales nexos.

Una vez hemos hecho un breve recorrido por el marco teórico y normativo sobre la comprensión escrita en los currículos de Lengua Extranjera, así como el fomento del hábito y gusto lector a través del inglés y del uso de medios audiovisuales en el sistema educativo español, pasaremos al desarrollo y puesta en acción de la investigación y de la propuesta de intervención de este TFM.

5. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El gusto y hábito lector poseen un papel transformador en el ser humano, tanto a nivel intelectual como personal, profesional, social o afectivo, con sus iguales y con el mundo que les rodea. De este modo, la lectura promueve la reflexión y el crecimiento interior del individuo, para posteriormente convertirlo en agente social de cambio capaz de afrontar los retos que nuestra sociedad exige (Blandón, 2020). Así, las más recientes legislaciones educativas españolas recogen la imperiosa necesidad de educar a un alumnado competente en la comprensión escrita, fomentando el hábito y el gusto lector (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020).

A raíz de estas ideas, este TFM plantea una serie de propuestas de intervención en el aula de Lengua Extranjera basadas en los objetivos de esta investigación: analizar cómo se desarrolla la comprensión escrita en la asignatura de Inglés, al igual que la posibilidad de fomentar esta destreza y favorecer el gusto por la lectura a través de la lengua extranjera, haciendo uso de recursos y elementos audiovisuales.

Así, el objeto de este estudio se centrará en la implementación de una serie de actividades haciendo uso de materiales relacionados con el mundo audiovisual como, por ejemplo, películas, series o videojuegos, con la intención de discernir si el alumnado siente mayor motivación por el gusto lector cuando la lectura cuenta con una conexión directa con elementos relacionados con recursos audiovisuales. De este modo, será de extrema relevancia tener en constante consideración al alumnado investigado. Por ello, llevaremos a cabo un análisis y estudio del grupo seleccionado para esta investigación, teniendo en cuenta sus características, dificultades, intereses y sus ideas iniciales sobre la lectura, tanto en su lengua nativa como en la lengua extranjera. Con el propósito de llevar a cabo dicha investigación, seguiremos una serie de procedimientos que faciliten el buen desarrollo y conclusión del estudio. No obstante, todos estos elementos serán analizados en profundidad en posteriores apartados.

5.1. Metodología

La implementación de esta investigación en acción se ha desarrollado en un grupo de un instituto público de secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. De esta

manera, las actividades para el fomento del gusto lector a través de la lengua extranjera haciendo uso de recursos audiovisuales que serán presentadas en los siguientes apartados, se han desarrollado considerando las características, necesidades y dificultades de dicho grupo.

Por consiguiente, las metodologías para la puesta en acción de esta investigación han sido escogidas atendiendo a una serie de particularidades del grupo, para así asegurar el correcto desarrollo de las actividades propuestas. De este modo, con el propósito de fomentar el gusto lector a través de material relacionado con películas, series y videojuegos, hemos decidido implementar dos metodologías activas: el aprendizaje cooperativo y la gamificación, que buscan promover un aprendizaje donde el alumnado posee un papel activo en la construcción de conocimientos y significados.

De esta manera, pretendemos que estas dos metodologías de aprendizaje se conviertan en aliados y propulsores de la motivación y el interés del alumnado por la lectura, percibiéndolo como un elemento interesante, y descartando ideas preconcebidas que pudieran poseer con relación a esta actividad.

En lo que respecta al aprendizaje cooperativo, como bien define Fernández March (2006), son:

‘Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo’. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo. (p. 45)

Con el uso de esta metodología activa buscamos que el alumnado trabaje de manera cooperativa, entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de significados, y propiciando las habilidades interpersonales y comunicativas (Fernández March, 2006). De esta manera, el alumnado trabajará conjuntamente en lecturas relacionadas con el mundo audiovisual, lo que esperamos que fomente no únicamente su motivación e interés, sino que también ayude a regular su comportamiento en el aula. Así, el papel del profesorado (y personal investigador en este caso) pasa a ser el de mediador durante el proceso de aprendizaje y en la construcción de significados de las lecturas.

Considerando la gamificación, Sánchez (2015) resume esta metodología como “la utilización de las tecnologías lúdicas [...] para acciones educativas” (p. 13). Este investigador también recalca cómo esta técnica de aprendizaje “[...] es un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas” (Sánchez, 2015, p. 13). De esta manera, se pretende que el alumnado perciba la lectura como un aprendizaje motivador e interactivo.

5.1.1. Etapas

Con el objetivo de llevar a cabo la correcta implementación e investigación de este estudio, hemos decidido dividir este proyecto en cuatro etapas, cada una respondiendo a unos propósitos específicos que a continuación detallaremos.

- **Primera etapa:** En esta primera etapa de la investigación se llevará a cabo la observación del grupo. Tendremos en cuenta al alumnado perteneciente al grupo, sus características, dificultades, necesidades, comportamientos o dinámicas dentro del aula. Esta etapa será fundamental para seleccionar las posibles metodologías que se podrán llevar a cabo en las actividades. También será oportuno contar con el consejo y los comentarios del profesor/a titular del grupo, el cual nos puede dar una percepción más amplia y profunda del grupo y su funcionamiento. Además, se procederá a la observación de una sesión en la que se trabaje la comprensión escrita en lengua extranjera para, así, comprobar las estrategias y metodologías empleadas en el proceso, y analizar el texto a trabajar y la actitud y respuesta del alumnado.

- **Segunda etapa:** La segunda etapa de esta investigación consistirá en la entrega del cuestionario diseñado al alumnado (Anexo I). Una vez todos los miembros del grupo hayan contestado, procederemos al estudio de los resultados, pues serán de vital relevancia para el desarrollo y diseño de las actividades orientadas al fomento del gusto lector a través de los medios audiovisuales y las preferencias del alumnado. De esta manera, potenciaremos el aprendizaje personalizado y adaptado a las necesidades y motivaciones del alumnado.

- **Tercera etapa:** La tercera etapa de la investigación consistirá en la implementación de las actividades diseñadas para el grupo. Como ya hemos mencionado

anteriormente, estas actividades habrán sido desarrolladas basándonos en los intereses del alumnado y siendo adaptadas a sus respectivos niveles, motivaciones y necesidades.

- **Cuarta etapa:** La cuarta y última etapa de esta investigación se basará en la entrega de nuevo del cuestionario inicial, con el objetivo de volver a estudiar los resultados y contrastarlos con los obtenidos en el primer formulario. De este modo, buscamos analizar la eficacia de la implementación de las actividades para, de este modo, discernir si se han alcanzado los objetivos marcados.

5.1.2. Instrumentos

Para la implementación de esta puesta en acción no se requiere una gran variedad de instrumentos; sin embargo, los pocos que son necesarios son de vital importancia para la correcta puesta en práctica y desarrollo de esta propuesta de intervención.

En primer lugar, el instrumento inicial será el cuestionario destinado al alumnado (Anexo I). Dicho cuestionario, el cual es anónimo para proteger la privacidad y los datos del alumnado, recoge dieciséis preguntas relacionadas con su percepción de la lectura, su hábito lector, sus gustos literarios, su relación con el inglés, así como sus dificultades. Asimismo, hemos querido conocer la percepción del alumnado sobre qué lecturas se suelen llevar a cabo en la asignatura de Lengua Extranjera y que les gustaría leer en el aula o los motivaría a leer en inglés.

Como ya hemos mencionado anteriormente, este mismo cuestionario será proporcionado al alumnado antes de la implementación de las actividades y después de estas, para así contrastar los resultados de ambos formularios. Esto nos facilitará analizar la acogida de las actividades y si han cumplido la función esperada.

En segundo lugar, consideramos que los instrumentos más esenciales para la correcta implementación de esta investigación serán los recursos y herramientas tecnológicas presentes en el aula. Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de este TFM es fomentar el gusto lector a través de los medios audiovisuales, será de extrema relevancia que el aula en la que desarrollemos las actividades cuente con una buena equipación tecnológica, incluyendo un ordenador o portátil, un proyector, un buen sistema de audio y conexión a Internet.

De esta manera, antes de la implementación de esta investigación será fundamental comprobar que el aula no sólo posee las herramientas y recursos necesarios, sino que además habrá que cerciorarse de que todos estos instrumentos están en perfecto estado para su funcionamiento. De este modo, podremos evitar problemas con el desarrollo de las actividades, o posibles contratiempos que puedan suponer un impedimento para la buena escucha o visualización de los materiales necesarios. No obstante, como medida preventiva, hemos desarrollado una serie de planes alternativos, que incluyen la impresión del material, descargar los recursos y llevarlos en una unidad de almacenaje para así evitar problemas de conexión, o poseer un portátil y altavoces que puedan utilizarse en caso de fallo de los equipos principales del aula.

Finalmente, también será recomendable poseer de un aula que no solamente cuente con las herramientas tecnológicas necesarias, sino también un aula bien acondicionada que permita al alumnado moverse por ella o reorganizar la disposición del mobiliario. Asimismo, se recomienda un espacio donde el alumnado pueda compartir o publicar sus creaciones con el resto de sus compañeros/as o con los otros miembros de la comunidad educativa.

5.2. Características y contexto del grupo experimental

La puesta en acción de esta investigación se ha llevado a cabo en uno de los grupos de 2.º de la ESO del centro público de Educación Secundaria IES Villalba Hervás, situado en el municipio de La Orotava, al norte de la isla de Tenerife.

El centro es el más grande del municipio, pues posee una gran cantidad de alumnado, especialmente en el nivel de Bachillerato. Está conformado con un alumnado diverso y de gran variedad de contextos, aunque mayoritariamente de origen español y de clase media.

Por otro lado, dado los objetivos de este TFM, cabe recalcar como el Proyecto Educativo (2022/23) también enfatiza como el centro posee una gran variedad de recursos tecnológicos:

Además de los recursos didácticos tradicionales (libros de texto, pizarras, etc.), el centro cuenta con ordenadores, proyectores y altavoces en todas las aulas, pantallas digitales en los grupos de 1ª ESO, en el salón de actos y en la biblioteca,

tablets en los grupos de 1º ESO, también dispone de tablets de préstamo y pizarras digitales. (p. 10)

En lo que respecta al grupo seleccionado para llevar a cabo la investigación en acción, se trata de un grupo de 2.º de la ESO perteneciente al programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este grupo está conformado por veinticinco alumnos y alumnas que oscilan entre los trece y los catorce años. Asimismo, un miembro del grupo tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), más concretamente, trastorno por déficit de atención (TDA). De este modo, se ha tenido en cuenta las características y necesidades de esta persona a la hora de implementar las actividades.

El grupo, en términos generales, posee un buen dominio de la lengua extranjera (inglés): tienen un correcto conocimiento y manejo del vocabulario, de las funciones de la lengua y de sus construcciones. Además, se presenta como un alumnado muy participativo y dispuesto a comunicarse, sin tener problema en utilizar la lengua a pesar de poder cometer errores o desconocer cierto léxico o estructuras. Esto, sin duda, presenta una ventaja considerable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Asimismo, el grupo mantiene una buena relación de respeto y compañerismo entre sus miembros. No obstante, presenta considerables problemas de conducta. Cuentan con grandes dificultades para mantener la atención y concentración por largos periodos de tiempo y les resulta complicado mantener silencio y estar calmados. Cabe destacar la presencia de algún alumno/a disruptivo dentro del aula que, muchas veces, dificulta la labor del profesorado y desemboca en conflictos entre profesor/a y alumnado.

Además, por lo general, el grupo posee cierto rechazo y desmotivación con respecto a la asignatura de Lengua Extranjera, así como a las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje, por lo que están continuamente exigiendo juegos o actividades más dinámicas, o manifestando sus quejas sobre las actividades o tareas marcadas para realizar en clase o en casa.

Sin embargo, es un grupo agradecido, participativo y afectuoso, en el que, si se dan las condiciones adecuadas, puede llevarse a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje productivo, favorable, significativo y animado.

5.3. Descripción del corpus de actividades e implementación

Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados a lo largo de apartados anteriores, y partiendo de la información recogida gracias al cuestionario inicial, tanto las actividades diseñadas como su implementación han sido pensadas y diseñadas considerando las características externas e internas del contexto educativo, así como las particularidades e intereses individuales de los miembros del grupo.

Consecuentemente, todas las sesiones, actividades o proyectos planteados han sido adaptados a sus respectivos niveles de dominio de la lengua, su edad, capacidad y maduración cognitiva, al igual que a sus motivaciones e intereses en lo que respecta al mundo audiovisual y literario.

De esta manera, las actividades que van a ser presentadas se han pensado para ser desarrolladas siguiendo una metodología cooperativa y, en algunos casos, incluyendo la gamificación. Ambas metodologías pretenden fomentar la motivación e interés del alumnado, a la par que suponer una forma de control y mejora del comportamiento dentro del aula. En lo que respecta a la asignación de los grupos colaborativos, dado la similitud del dominio del idioma entre el alumnado, y siguiendo la recomendación de la profesora titular del aula, la composición de los grupos fue llevada a cabo de manera aleatoria. Dicha asignación de los grupos se llevó a cabo en un reparto al azar de un pequeño trozo de papel en el que utilizamos nombres de películas o series basadas o inspiradas en libros. Así, y bajo la premisa de la buena relación existente entre los estudiantes, buscamos priorizar la heterogeneidad entre el alumnado y separarlos de sus compañeros habituales, procurando de esta forma evitar la mala conducta y las interrupciones.

De este modo, se conformaron cinco grupos con cuatro alumnos/as y un grupo de cinco. Una vez los grupos estaban formados y el mobiliario de la clase dispuesto, nos aseguramos de que la distribución había sido adecuada para evitar posibles malos comportamientos.

Asimismo, cabe destacar que, de todas las actividades pensadas, solo se pudieron implementar dos de ellas con el alumnado, repartidas en dos sesiones, debido a la dificultad de coordinar la agenda de las prácticas y la programación del curso.

- **Sesión 1: *Have seen (and read) this movie!!***

Duración: 55'

Material necesario: presentación elaborada para introducir las actividades, equipo tecnológico audiovisual, Internet y fichas de trabajo 1 y 2 (Anexo II).

En esta primera sesión de implementación de esta investigación, el objetivo principal de las actividades propuestas será introducir y hacer evidente la existente conexión entre la lectura y el mundo audiovisual, a través de películas, series y videojuegos. Para ello, se ha organizado la sesión y las lecturas siguiendo las fases y estrategias desarrolladas a lo largo del marco teórico de esta investigación. De este modo, la sesión presentará un enfoque holístico, donde la comprensión lectora, junto al gusto lector, serán trabajados de manera conjunta a otras disciplinas y aspectos de la lengua.

Asimismo, aparte de seguir la metodología del aprendizaje cooperativo, se ha introducido la gamificación, con el objetivo de motivar la atención y el interés del alumnado. También cabe destacar que todos los materiales audiovisuales y textos seleccionados, han sido escogidos atendiendo a los resultados obtenidos del cuestionario inicial.

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* durante 10 minutos, mostramos al alumnado imágenes de películas, series y videojuegos para que, en sus respectivos grupos cooperativos, adivinen de qué producción se trata. Cada acierto equivaldrá a un punto. De este modo, esta actividad servirá al alumnado para inferir cuál será la temática de la sesión, y nos ayudará a activar sus conocimientos previos. Esta actividad, además, nos permite fomentar la interacción y producción oral.
- *Lectura:* Explicamos al alumnado en qué consiste la competición que tendrá lugar en los siguientes 30 minutos. En este caso, cada grupo recibirá dos fichas. La ficha 1 contiene pequeños textos que resumen el argumento de veinticuatro películas, series o videojuegos. En la ficha 2, el alumnado contará con una tabla donde incluir sus respuestas. De este modo, esta actividad consistirá en leer el argumento de esas veinticuatro producciones audiovisuales y el grupo cooperativo deberá inferir y debatir de qué película, serie o videojuego se trata. Asimismo, el alumnado deberá averiguar si estas producciones están basadas o inspiradas en libros o no. De esta manera, estaremos trabajando no solo la destreza de

comprensión escrita, sino también la interacción y aspectos socioculturales. Además, se pretende que el alumnado comience a ver la estrecha relación entre la lectura y los medios audiovisuales.

- *Después de la lectura:* En los últimos minutos de la sesión, cada grupo elaborará la redacción de su propio resumen de una película, serie o videojuego a su elección. Posteriormente, cada grupo compartirá con el resto de la clase su texto, y estos tendrán que adivinar la propuesta de sus compañeros/as. De este modo, se seguirá trabajando la destreza de comprensión escrita, pero, además, se añadirá la producción escrita, facilitando la revisión y manejo de funciones lingüísticas y el vocabulario necesario, a la par que han de considerar aspectos de cohesión y coherencia.

- **Sesión 2: *Miles Morales: Stranger Tides***

Duración: 55'

Material necesario: presentación elaborada para introducir las actividades, equipo tecnológico audiovisual, Internet, recursos audiovisuales, ficha de trabajo (Anexo II) y novela gráfica, *Miles Morales: Stranger Tides* de Justin A. Reynolds e ilustraciones de Pablo Leon. Extra: película *Spider-Man: Into the Spider-Verse* (2018).

En esta segunda sesión pretendemos que el alumnado ya tenga un contacto más directo con un texto más extenso y complejo. Atendiendo a los resultados obtenidos en el cuestionario, nos hemos decantado por la novela gráfica *Miles Morales: Stranger Tides* (2022) de la editorial Marvel Comics, basada en la historia de Miles Morales, un adolescente que se convierte en Spider-Man. De esta manera, el principal objetivo de las actividades propuestas para esta sesión es acercar al alumnado a la lectura a través de la lengua extranjera, haciendo uso de textos y géneros que puedan resultarles interesantes y, quizá, motivarlos a continuar con la lectura de manera autónoma.

Asimismo, esta sesión continuará con la metodología del aprendizaje cooperativo, manteniendo los mismos grupos de la sesión anterior. Igualmente, esta sesión también ha sido diseñada siguiendo un enfoque holístico, donde se pretende trabajar distintas destrezas y aspectos relacionados con la lengua inglesa.

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* Proyectamos el tráiler de la película *Spider-Man: Into the Spider-Verse* (2018). A raíz de esta proyección, preguntamos al alumnado si conocen al personaje, que saben sobre su historia y sobre sus características. Además, repasamos cuáles son las particularidades identificatorias de las novelas gráficas como género literario. De esta manera, esta actividad de *brainstorming* nos ayudará a activar sus conocimientos previos antes de embarcarnos en el proceso de lectura. Así, esta actividad supondrá un trabajo de la interacción y producción oral, así como tratar aspectos socioculturales y literarios.
- *Lectura:* Antes de comenzar con la lectura, presentamos al alumnado el texto a leer, explicándoles que se trata de una novela gráfica que relata una de las aventuras de Miles Morales como Spider-Man. De este modo, entregamos una copia de las once primeras páginas de la novela a cada grupo colaborativo, junto a la ficha de trabajo. Así, la primera lectura del texto se realiza de manera común, guiando al alumnado en el proceso. Una vez finalizada, se permite a los grupos colaborativos releer la historia las veces necesarias, mientras que intentan resolver las actividades propuestas, que están conformadas por preguntas que fomentan la utilización de técnicas de *skimming* y *scanning*, al igual que cuestiones orientadas a propiciar las inferencias y el repaso de las funciones lingüísticas y aspectos de la lengua de manera contextualizada y natural que han ido aprendiendo durante el curso.
- *Después de la lectura:* cada grupo elabora un posible final para la novela gráfica. Para ello, les damos libertad para que escojan el formato, ya sea modo redactado como una historia, diseñado como una novela gráfica con viñetas, con un dibujo... De esta manera, no solo estaremos trabajando aspectos estrictamente ligados a la lengua, sino que también pretendemos motivar y potenciar la capacidad creativa y crítica del alumnado, así como su autonomía y capacidad de decisión.

Como actividad complementaria, también se podría llevar a cabo la visualización de la película en versión original dentro del aula. No obstante, esta actividad no se pudo realizar.

Asimismo, cabe destacar que las siguientes sesiones o actividades que describiremos son propuestas de intervención, pues no se han podido llevar a cabo dentro del aula.

- **Sesión 3**

Duración: varias sesiones a lo largo del curso

Material necesario: equipo tecnológico audiovisual, Internet, libros adaptados de *Matilda* (1988) y *Charlie and the Chocolate Factory* (1964) de Roald Dahl, recursos audiovisuales (películas de dichos libros), y los recursos diseñados por el profesorado (Anexo II).

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* introducimos la figura del autor Roald Dahl de manera breve y sencilla. Además, desarrollamos un *brainstorming* sobre el conocimiento del alumnado sobre *Matilda* (1988) y *Charlie and the Chocolate Factory* (1964).
- *Lectura:* durante el curso procedemos a la lectura de adaptaciones ilustradas de ambos libros, mientras se complementa con pequeñas actividades para asegurar la comprensión escrita del alumnado.
- *Después de la lectura:* llevamos a cabo la visualización de las películas. Una vez finalizadas, volvemos a escuchar las canciones más significativas de dichos musicales, pudiendo realizar actividades para trabajar la comprensión oral.

- **Sesión 4**

Duración: 165'

Material necesario: equipo tecnológico audiovisual, Internet, recursos audiovisuales (película de *Alice in Wonderland* (1951)), adaptación del libro de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) de Lewis Carroll y los recursos diseñados por el profesorado (Anexo II).

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* discutimos sobre qué recuerda el alumnado sobre la historia de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) de Lewis Carroll y entre todo el alumnado se intenta reconstruir la historia con el conocimiento que posea cada uno.

- *Lectura:* leemos la obra ilustrada y adaptada a su nivel, asistiendo al alumnado a lo largo de la lectura y recordando las estrategias de comprensión escrita que podrían facilitar su entendimiento. Además, desarrollamos una serie de actividades para apoyar y asegurar dicha comprensión.
- *Después de la lectura:* visualizamos la película de animación elaborada por Disney, *Alice in Wonderland* (1951). Posteriormente, el grupo, de manera colectiva y muy sencilla, mantiene una breve discusión sobre la comparativa entre lo que pudieron leer en el libro y la adaptación llevada a la gran pantalla.

- Sesión 5

Duración: varias sesiones de 55'

Material necesario: equipo tecnológico audiovisual, Internet, recursos audiovisuales (película de *Enola Holmes* (2020)), libro de *Enola Holmes: The Case of the Missing Marquess* (2006) de la autora Nancy Springer y los recursos diseñados por el profesorado (Anexo II).

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* en esta ocasión, se revierte el modelo seguido hasta el momento. Por ello, se comienza primero con la visualización de la película de *Enola Holmes* (2020).
- *Lectura:* leemos algunos capítulos del primero de los libros de la saga de *Enola Holmes: The Case of the Missing Marquess* (2006) de la autora Nancy Springer. Asimismo, realizamos una serie de actividades para asegurar la comprensión del alumnado, así como su capacidad crítica para contrastar la película y la lectura.
- *Después de la lectura:* el alumnado toma el papel de detective y le encargamos la misión de resolver la pérdida de un objeto por el centro educativo. Para ello, tendrá que resolver una serie de pruebas elaboradas por el profesorado, que podrán estar conectadas con el contenido que se esté trabajando en el momento, o a modo de repaso de lo aprendido a lo largo del curso.

- Sesión 6

Duración: 110'

Material necesario: equipo tecnológico audiovisual, Internet, recursos audiovisuales (*Heartstopper* (2022)), guion del primer capítulo de *Heartstopper* (2022) y los recursos diseñados por el profesorado (Anexo II).

Organización: tres fases:

- *Antes de la lectura:* preguntamos al alumnado si conocen la serie *Heartstopper* (2022) de Netflix, y visualizamos el tráiler. Una vez visto el video, hablamos con el alumnado para saber si la verían o no y la razón o, en caso de haberla visto, preguntamos qué les impulsó a verla. De esta manera, estaremos trabajando la interacción y producción oral, a la par que fomentamos el pensamiento y la reflexión crítica del alumnado.
- *Lectura:* Leemos el guion del primer capítulo de la serie *Heartstopper* (2022), conjunto a algunas actividades para apoyar al alumnado en la comprensión del texto, así como hacer frente a la estructura de un guion.
- *Después de la lectura:* pediremos al alumnado escoger una de las escenas del primer capítulo y dramatizarlo delante de la clase o grabándose. Posteriormente, se procede al visionado del primer capítulo para contrastar las creaciones del alumnado con la escena real.

5.4. Análisis de los datos obtenidos

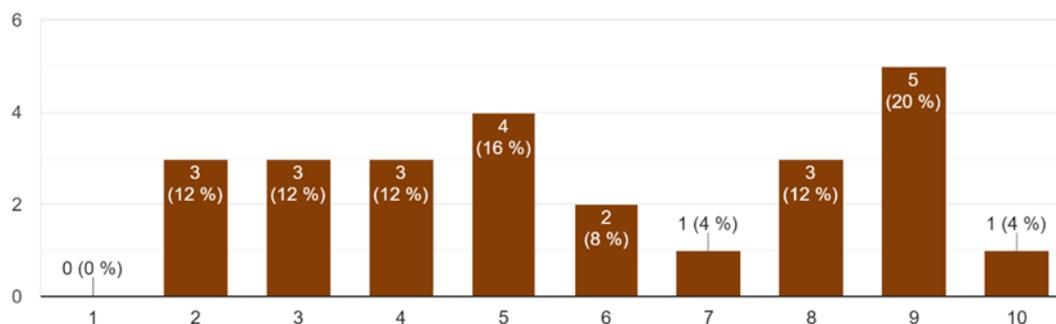
Para la obtención de resultados y su análisis, antes y después de la implementación de las actividades previstas, distribuimos entre el alumnado un cuestionario (Anexo I) para dictaminar y estudiar el desarrollo de la propuesta de intervención. Asimismo, tendremos en cuenta los datos cualitativos resultantes de la observación directa en cada sesión. De esta manera, en este apartado pretendemos examinar los resultados derivados de dichos cuestionarios y del período de observación, para así determinar si la investigación ha supuesto un cambio significativo en la muestra participante respecto la destreza de comprensión lectora.

Con el objetivo de comprender el posible impacto de las actividades propuestas para esta investigación, en primer lugar, analizaremos los resultados obtenidos en el cuestionario inicial (Anexo III). Por ello, comenzamos dicho formulario queriendo conocer la relación del alumnado con la lectura. De este modo, ante la pregunta de cuánto le gusta al alumnado leer (Figura 7), podemos observar una gran multiplicidad de

respuestas, tan diversas como discentes en el aula. Así, vemos que la respuesta varía desde 13 alumnos/as situados por debajo de un 5 sobre 10, mientras que 12 personas se encuentran sobre 5 en dicha escala. Este resultado parece dejar claro la división entre el alumnado en lo que respecta al gusto por la lectura.

Figura 7: Respuesta a la pregunta “Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cuánto te gusta leer?”

Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cuánto te gusta leer?
25 respuestas



No obstante, las respuestas obtenidas en la anterior pregunta contrastan drásticamente con los resultados extraídos de la siguiente cuestión en el formulario, donde ante la pregunta “¿Crees que leer es importante?” (Figura 8), el 96% del alumnado respondió afirmativamente. Esto crea una gran dicotomía entre la percepción del alumnado sobre la relevancia de la lectura y su gusto lector. Además, a todo esto, hay que sumarle la disparidad con los resultados obtenidos en lo que respecta a la pregunta sobre con qué frecuencia suelen leer (Figura 9). Así, a pesar de que el 96% creen en la importancia de la lectura, solo un 12% asegura leer todos los días, frente al 28% que solamente lee un día a la semana o el 24% que no lee nunca.

Figura 8: Respuesta a la pregunta “¿Crees que leer es importante?”

¿Crees que leer es importante?
25 respuestas

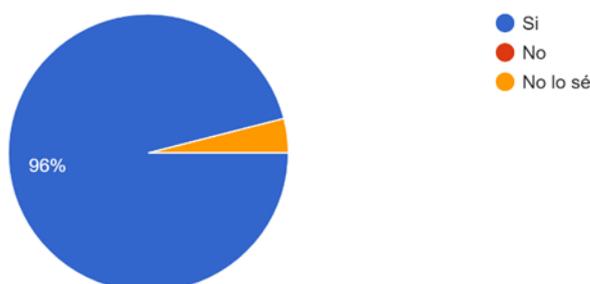
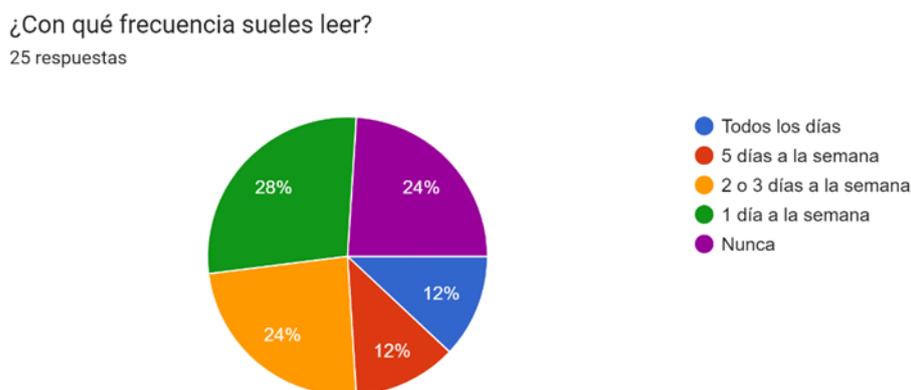


Figura 9: Respuesta a la pregunta “¿Con qué frecuencia sueles leer?”



Teniendo en cuenta los resultados anteriores, consideramos que es necesario determinar qué motiva al alumnado a leer o, por el contrario, que le impide disfrutar de la lectura (Figura 10). De este modo, ante estas preguntas, solamente un 44% de los encuestados afirmó disfrutar de la lectura por interés propio o pasión. Además, la mitad del grupo (52%) respondió que un buen aliciente para la lectura es encontrar temas o libros que les interesen. Consideramos este último resultado altamente significativo, pues, creemos que quizás las lecturas relacionadas con los medios audiovisuales (películas, series o videojuegos) se podrían convertir en una temática o contenido que pudieran servir de motivación. De hecho, esta teoría se confirmó con una pregunta posterior, en la que el 60% del aula afirmó que en su tiempo libre le gusta ver películas, el 56% series y el 52% jugar a videojuegos (Figura 11). También fue significativo comprobar cómo el 80% del alumnado afirmó disfrutar de la música en su tiempo libre, por lo que se tuvo en cuenta este dato en el diseño y desarrollo de las actividades propuestas en esta investigación.

Figura 10: Respuesta a la pregunta “¿Qué te motiva a leer?”

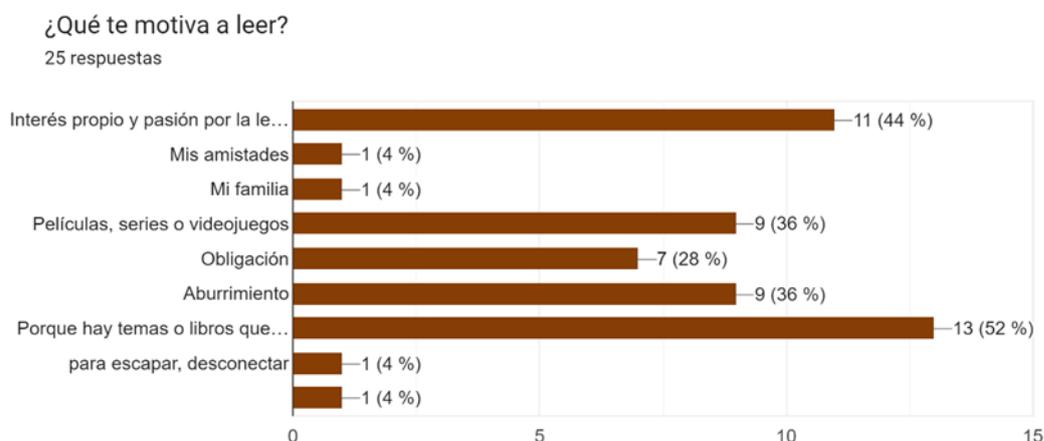


Figura 11: Respuesta a la pregunta “De las siguientes alternativas, selecciona todas las opciones que te gusten hacer en tu tiempo libre”



No obstante, tras la implementación de algunas de las actividades propuestas, cabe destacar cómo en el segundo cuestionario (Anexo IV) los datos varían ligeramente. Asimismo, debemos considerar que el segundo formulario solo cuenta con la participación de 23 miembros del grupo, debido a la inasistencia de dos alumnos.

En primer lugar, el segundo cuestionario muestra cómo aumenta el interés propio y la pasión del alumnado de un 44% a un 52% (Figura 12). Además, el interés por los medios audiovisuales aumenta, especialmente en relación con las películas y series, pasando de un 60% y un 56%, a un 73,9% y un 65,2% respectivamente (Figura 13).

Figura 12: Respuesta a la pregunta “¿Qué te motiva a leer?” después de la implementación de las actividades

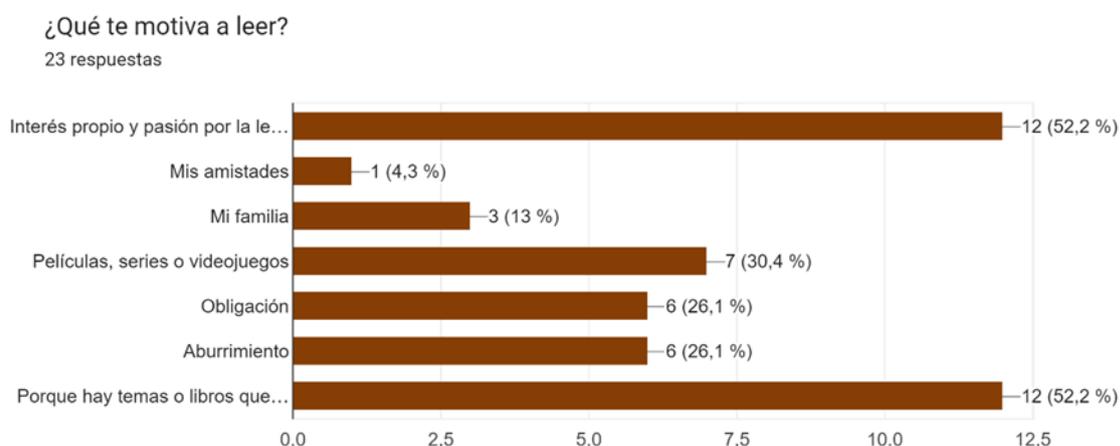
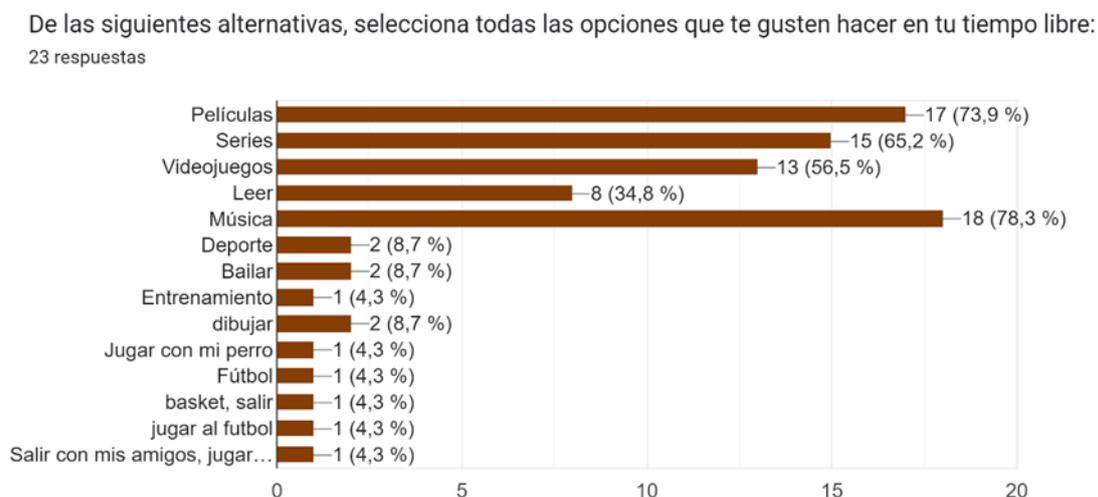


Figura 13: Respuesta a la pregunta “De las siguientes alternativas, selecciona todas las opciones que te gusten hacer en tu tiempo libre” después de la implementación de las actividades



Asimismo, pudimos comprobar cómo el 68% del grupo afirmaba haber leído un libro que hubiera inspirado alguna producción audiovisual (Figura 14). Sin embargo, esta cifra cambió significativamente tras la implementación de las actividades, alcanzando el 82,6% (Figura 15). Este aumento podría deberse a diferentes causas. En primer lugar, podría obedecer a que las actividades propuestas e implementadas hayan hecho al alumnado darse cuenta de la amplia presencia de la literatura en las producciones audiovisuales, comprendiendo que muchas de las películas, series o videojuegos que disfrutan están basados o inspirados en libros. Por otro lado, también se plantea la posibilidad de que esta investigación haya motivado al alumnado a leer libros que hayan servido de inspiración para contenido audiovisual.

Figura 14: Respuesta a la pregunta ¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?

¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?
25 respuestas

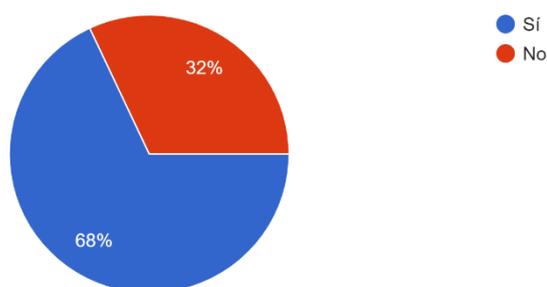
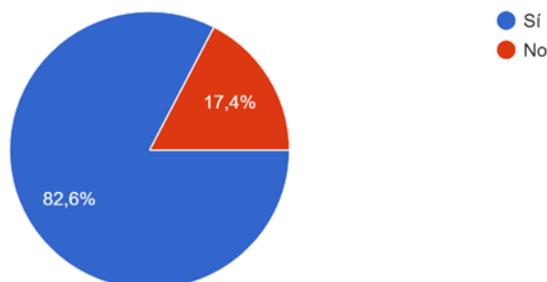


Figura 15: Respuesta a la pregunta *¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?* después de la implementación de las actividades

¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?

23 respuestas

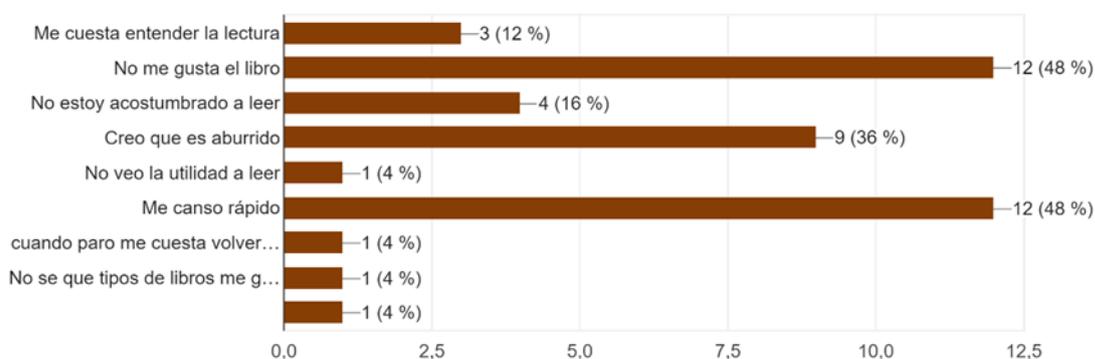


Sin embargo, y como ya mencionamos anteriormente, también consideramos necesario discernir cuáles eran las razones que impedían al alumnado leer o disfrutar de la lectura (Figura 16). De esta manera, un 48% del alumnado destacó que entre los dos principales motivos se encontraba el hecho de que no les gustara el libro que estaba leyendo o que se cansaban muy rápido. Estos resultados parecen coincidir con lo presentado a lo largo del marco teórico de esta investigación, donde destacábamos el papel fundamental de conectar las lecturas con los intereses y conocimientos previos del alumnado, así como la necesidad de crear actividades de lectura que resultaran motivantes, dinámicas, integradoras y holísticas.

Figura 16: Respuesta a la pregunta *“¿Qué te impide leer o disfrutar de la lectura?”*

¿Qué te impide leer o disfrutar de la lectura?

25 respuestas



De otra parte, en lo que respecta a la lectura en la lengua extranjera, ante la pregunta de cómo de difícil les resulta leer en inglés (Figura 17), volvemos a encontrar

una gran diversidad de respuestas. No obstante, lo más significativo resulta que un 68% del alumnado se encuentra en 5 o más sobre una escala de 10. De este modo, más de la mitad de la clase asegura tener dificultades en la lectura en la lengua extranjera, dato que llama aún más la atención si consideramos que nos encontramos antes un grupo AICLE, y que, por lo tanto, su exposición ante la lengua meta es mayor a la del resto de grupos de su nivel. Además, esto podría estar conectado con el hecho de que solo un 44% del alumnado lea en inglés fuera del aula (Figura 18).

Figura 17: Respuesta a la pregunta “Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés?”

Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés?
25 respuestas

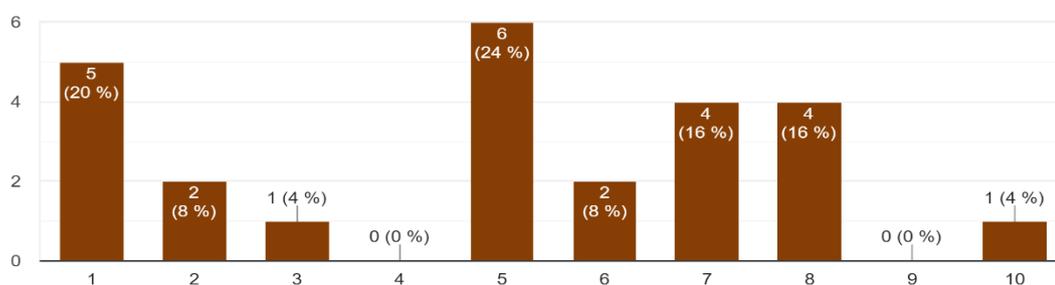
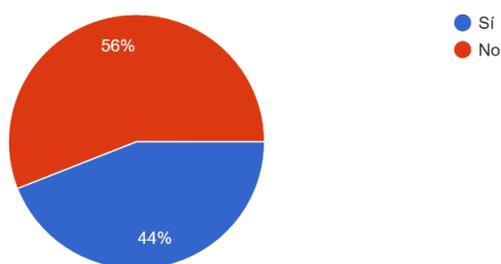


Figura 18: Respuesta a la pregunta “¿Sueles leer en inglés fuera del aula?”

¿Sueles leer en inglés fuera del aula?
25 respuestas



A pesar de ello, tras la implementación de las actividades podemos comprobar un cambio significativo en ambos parámetros. De este modo, frente al 44% que leía en inglés fuera del aula, posteriormente observamos como la cifra ha aumentado hasta un 60,9% del alumnado (Figura 19). Asimismo, tras la puesta en práctica de las actividades diseñadas, solamente el 43,4% del alumnado se encuentra entre los valores de 5 y 8 sobre una escala de 10 en lo que respecta a sus dificultades en la lectura en lengua inglesa (Figura 20).

Figura 19: Respuesta a la pregunta “¿Sueles leer en inglés fuera del aula?” después de la implementación de las actividades

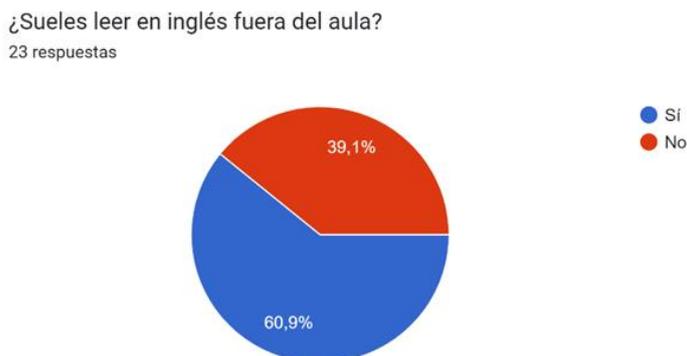
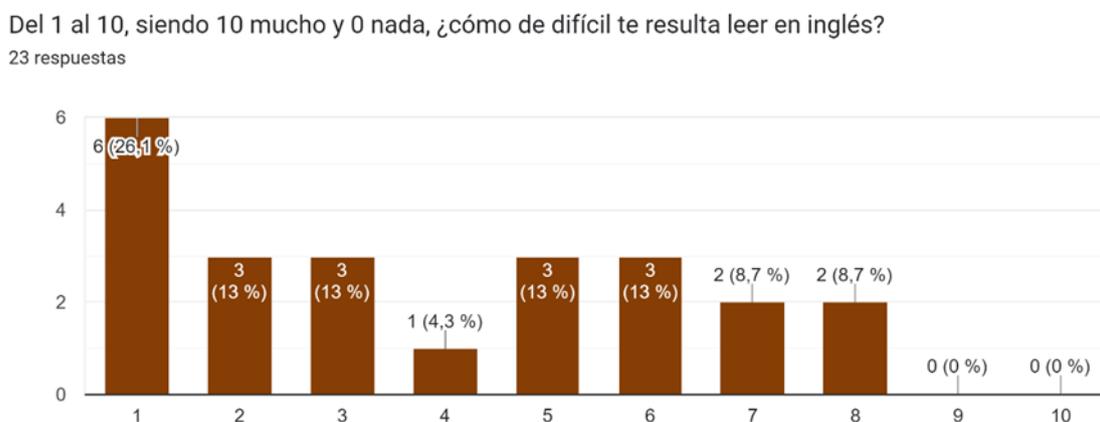


Figura 20: Respuesta a la pregunta “Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés?” después de la implementación de las actividades



También cabe señalar el claro contraste observado entre lo que motiva al alumnado a leer en inglés y lo que realmente leen en el aula de Lengua Extranjera (Figura 21). De este modo, un 60% del grupo afirmó motivarle el contenido online y un 36% recalzó las películas, series o videojuegos. Asimismo, destaca cómo un 32% del alumnado asegura que una de las razones que lo llevan a leer en inglés es la obligación. No obstante, ante la pregunta de qué suelen leer en las clases de inglés (Figura 22), el 88% del alumnado afirma solo leer contenido de los libros de la asignatura, ya sean los *readings* propuestos o las actividades del *student's book* o del *workbook*. Además, otro 8% del grupo asegura directamente no leer nada en clase.

Figura 21: Respuesta a la pregunta “¿Qué te motiva a leer en inglés?”

¿Qué te motiva a leer en inglés?

25 respuestas

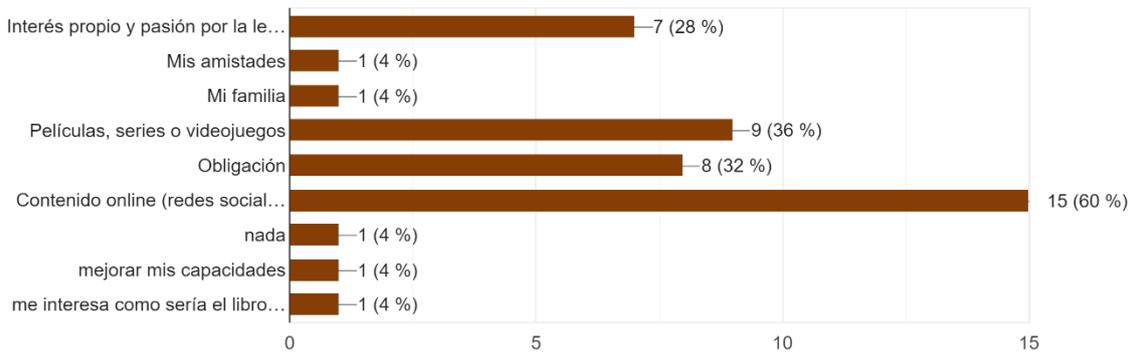
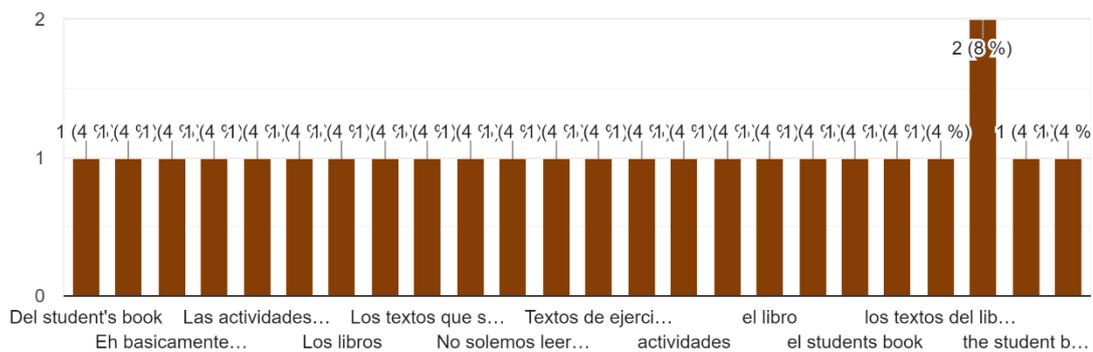


Figura 22: Respuesta a la pregunta “¿Qué sueles leer en las clases de inglés?”

¿Qué sueles leer en las clases de inglés?

25 respuestas



Por otro lado, tanto en el cuestionario inicial (Figura 23) como en el realizado tras la implementación de las actividades (Figura 24), el alumnado ha demandado leer más libros o textos relacionados con sus intereses en el aula de Lengua Extranjera.

Figura 23: Respuesta a la pregunta “¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés?” antes de la implementación de las actividades

¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés?

25 respuestas

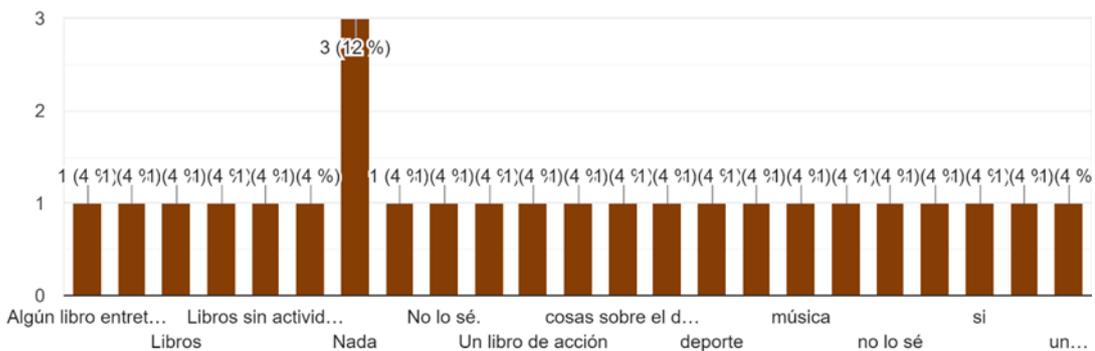
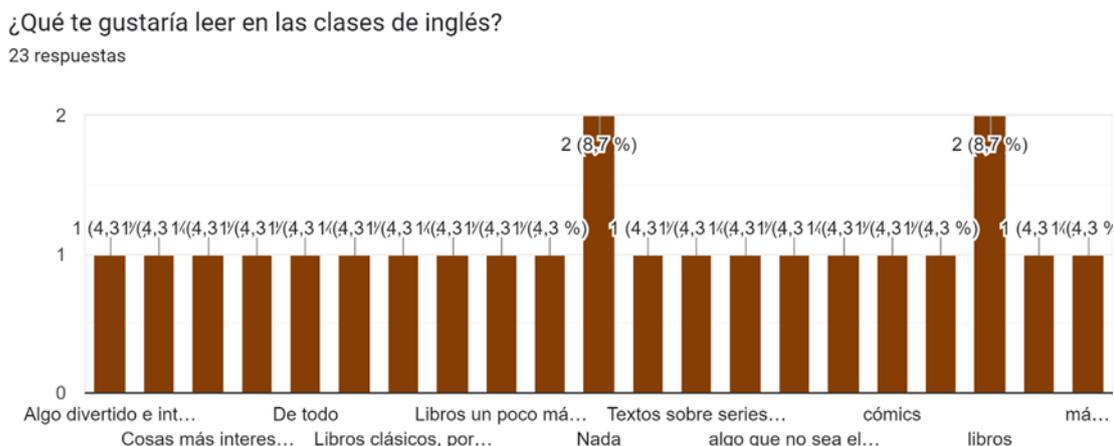
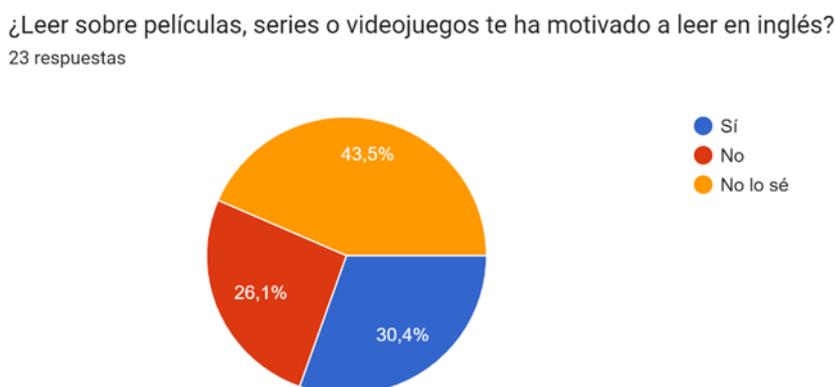


Figura 24: Respuesta a la pregunta “¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés?” tras la implementación de las actividades



Finalmente, con el objetivo de recibir la valoración del alumnado en relación con las actividades planteadas en el aula, se plantearon dos preguntas extras. En primer lugar, queríamos conocer si los medios audiovisuales realmente habían servido de motivación al alumnado para leer (Figura 25). A este respecto, el 30,4% afirmaron que sí, frente a un 43,5% de indecisos. En lo referente a estos datos, consideramos estos resultados como mejorables, pero, aun así, muy positivos y un importante acercamiento a nuestro objetivo de fomentar la lectura a través de la lengua extranjera.

Figura 25: Respuesta a la pregunta “¿Leer sobre películas, series o videojuegos te ha motivado a leer en inglés?”

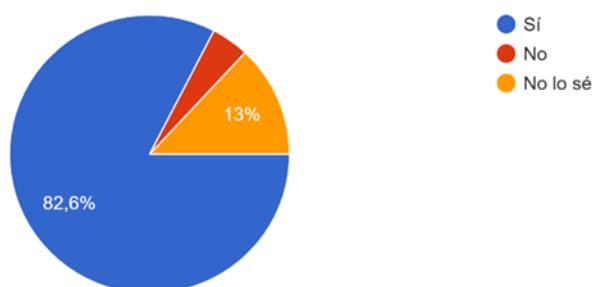


En segundo lugar, y por último, también se le preguntó al alumnado si les gustaría continuar leyendo textos o libros en inglés relacionados con el mundo audiovisual (Figura 26). De este modo, el 82,6% del grupo afirmaron estar interesados en continuar con textos relacionados con dicha temática. Esto podría considerarse un claro indicador de que este

tipo de lecturas podrían convertirse en un recurso de interés para continuar trabajando la comprensión escrita en lengua inglesa, a la par que se continúa con el fomento del hábito lector y el gusto por la lectura.

Figura 26: Respuesta a la pregunta “¿Te gustaría seguir leyendo en clase textos en inglés relacionados con películas, series o videojuegos?”

¿Te gustaría seguir leyendo en clase textos en inglés relacionados con películas, series o videojuegos?
23 respuestas



Teniendo en cuenta los datos cualitativos obtenidos, también hemos decidido contrastarlos con las notas recogidas durante la observación del grupo, antes, durante y después de la implementación de las actividades. De esta manera, antes de la implementación de las actividades, pudimos observar una sesión dedicada a la comprensión escrita dirigida por la profesora titular. Dicha sesión se basó en una lectura del *student's book* relacionada con la situación de aprendizaje que se encontraban trabajando. En esta clase, la profesora siguió las tres fases destacadas en esta investigación: antes de la lectura, lectura y después de la lectura, a la par que puso en práctica algunas de las estrategias descritas en este TFM. No obstante, estas distintas fases y estrategias se encontraban completamente ligadas a las actividades propuestas por el libro de texto. Asimismo, durante esta sesión, pudimos observar problemas de conducta y atención por parte del alumnado, así como cierto rechazo hacia la lectura.

En lo que se refiere a la implementación de las actividades propuestas en este TFM, a pesar de seguir la misma estructura y algunas de las estrategias empleadas en la sesión anterior basada en la lectura del libro de texto, las actividades tuvieron una muy buena acogida y el alumnado se pudo ver más activo y participativo, descendiendo considerablemente los problemas de comportamiento. Asimismo, en días y semanas posteriores a la puesta en acción de las sesiones diseñadas en esta investigación, el alumnado continuó demandando más actividades relacionadas con el mundo audiovisual

y preguntando si sería posible hacer más de estas actividades si mejoraba su comportamiento.

6. CONCLUSIÓN

Una vez diseñadas e implementadas las actividades para promover el gusto lector del alumnado en la lengua extranjera haciendo uso de recursos y producciones audiovisuales, y tras la recogida de datos e información a través de los cuestionarios con el objetivo de discernir el impacto de esta investigación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, una de las principales conclusiones alcanzadas en esta investigación es la ineludible necesidad de fomentar el gusto y el hábito lector entre la población. Como ya hemos estudiado, la lectura tiene un papel transformador del ser humano, modificándolo internamente, pero también otorgándole un papel de cambio social. La lectura posibilita la capacidad del ser humano para pensar, comprender y reflexionar de manera crítica y, a raíz de esto, le permite establecer ideas propias que conceden a la ciudadanía la habilidad de buscar soluciones, imaginar alternativas, crear y actuar. Estos, sin duda, se han convertido en los objetivos a buscar en la población del futuro, una capaz de resolver los problemas y retos propios del siglo XXI.

En segundo lugar, para fomentar dicho gusto lector, hemos concluido la gran relevancia de afrontar la comprensión escrita siguiendo una serie de fases, pues estas facilitan al alumnado la comprensión e interpretación de las lecturas. De esta manera, la división de este proceso en tres etapas: antes de la lectura, lectura y después de la lectura, ayuda al alumnado a desarrollar el complejo proceso cognitivo que es leer, para comprender y reflexionar. Asimismo, hemos podido establecer la necesidad de considerar los elementos y estrategias que afectan a la lectura. Así, será fundamental tener en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado, la necesidad de activar sus conocimientos previos sobre la temática del texto y las características textuales de estos, los géneros o la experiencia y nivel de lectura en la lengua materna, entre muchos otros. A raíz de estas ideas, hemos presentado y destacado algunas estrategias que podrían facilitar la comprensión de los textos, dependiendo de la fase y los factores determinantes de cada lectura.

En tercer lugar, una de las principales conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación es el gran papel que los elementos audiovisuales pueden ostentar en la educación, especialmente en el aula de Lengua Extranjera. Como hemos podido comprobar en este estudio, estos recursos pueden ser grandes aliados en el fomento del

hábito y el gusto lector, pues hemos podido confirmar cómo los medios audiovisuales pueden ser muy influyentes en el alumnado de Secundaria, y cómo, efectivamente, pueden sentar las bases para motivar y atraer al alumnado a la lectura. De este modo, estaríamos combinando distintos tipos de artes, la literatura y las producciones audiovisuales, con el objetivo de brindar al alumnado la oportunidad de disfrutar y aprender de ambas.

Como ya hemos mencionado, entre las prioridades de los sistemas educativos actuales debe estar la necesidad de ayudar al alumnado a convertirse en una ciudadanía capaz de afrontar los nuevos retos que presentan nuestras sociedades. Entre estos desafíos, encontramos como los medios audiovisuales cada vez tienen más peso e influencia en nuestro tiempo. Así, es irrefutable el deber de los docentes de crear una población digitalmente competente, capaz de entender los códigos propios de estos recursos tecnológicos, así como su forma única de transmitir información y conocimiento. Además, dado el gran impacto e influjo de estos recursos en la población joven, estos medios se pueden convertir en un poderoso puente entre ellos y la lectura. Por consiguiente, una conclusión evidente de esta investigación es el imperativo deber de que los sistemas educativos se adapten a los nuevos tiempos y sus retos, al igual que a las necesidades e intereses del alumnado del siglo XXI.

Asimismo, este estudio podría suponer un punto de partida para futuras investigaciones en las que se podría analizar el impacto de los medios audiovisuales en el fomento y trabajo de otras destrezas o aspectos propios de la enseñanza de la lengua inglesa. De este modo, se continuaría el análisis de la conexión entre los recursos y elementos audiovisuales con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Finalmente, debemos considerar cómo esta investigación en acción ha demostrado la necesidad de continuar estudiando los procesos de aprendizaje-enseñanza, especialmente como futuros docentes de Inglés. Este TFM nos ha hecho entender cómo la investigación en el aula es primordial, así como escuchar al alumnado, sus intereses y necesidades pueden suponer una gran diferencia en la educación. Asimismo, este estudio nos ha ayudado a comprender cómo la pasión del profesorado por lo que le entusiasma puede repercutir significativa y positivamente en su alumnado. Igualmente, hemos podido comprobar cómo los miembros del grupo se sentían motivados al conocer que formaban

parte de una investigación y realmente valorados al percatarse de que se atendía a sus peticiones y opiniones. De este modo, comprender el impacto positivo e interés de la investigación en el aula, sin duda, marcará un punto de inflexión en nuestro crecimiento y desarrollo como futuros docentes de la lengua inglesa.

7. REFERENCIAS

- Ayuntamiento Villa de La Orotava. (s.f.). *Economía*. Ayuntamiento Villa de La Orotava. Consultado el 20 de abril de 2023. <https://www.laorotava.es/es/conoce/economia>
- Ballesteros Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 58-70.
- Bencherab, A. y Sulaivany N. (2019). Teaching Reading out of the Box by Activating Students' Background Knowledge. *WAESOL Educator*, 15- 22.
- Blandón Ruiz, C. (2020). Importancia del fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 14-20. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10115>
- Botía, M y Marín, A. (2019) La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 1, 91-102.
- Bradbeer, H. (dir.) (2020). *Enola Holmes* [película]. Netflix. <https://www.netflix.com/>
- Burton, T. (dir.) (2005). *Charlie and the Chocolate Factory* [película]. Warner Bros. Pictures.
- Cambridge. (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia*. Consultado el 6 de marzo de 2023. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Carrión Candel, E (2014). Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en Educación Secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29), 37-62.
- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan Publishers.
- CIS: Centro de investigaciones Sociológicas. (2016). *Barómetro de diciembre 2016*. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Dahl, R. (1964). *Charlie and the Chocolate Factory*. George Allen & Unwin.
- Dahl, R. (1988). *Matilda*. Jonathan Cape.

- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 058, de 23 de marzo de 2023.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2016.
- Delicado, G. (2011). Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y *El viaje del inglés* de Carme Riera. *Tejuelo*, (10), 29-37.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández Toledo, P. (2006). Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Las estrategias textual y discursiva. *Porta Linguarum*, (6), 7-22.
- García, G. (20 de mayo de 2015). *Un estudio europeo revela el escaso uso del audiovisual en las escuelas*. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Gabinete de Comunicación y Educación UAB. <https://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/un-estudio-europeo-revela-el-escaso-uso-del-audiovisual-en-las-escuelas>
- Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (dirs.) (1951). *Alice in Wonderland* [película]. Walt Disney.
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Programa de Lectura y Bibliotecas Escolares*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Consultado el 05 de abril de 2023. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lectura-bibliotecas/>
- Gobierno de España. (s.f.). *Bibliotecas Escolares*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Consultado el 05 de abril de 2023. [https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/alfabetizaciones-multiples/programas/bibliotecas/bibliotecas-escolares.html#:~:text=La%20biblioteca%20escolar%20es%20un,la%20informaci%C3%B3n%20y%20del%20conocimiento.&text=\(CCB\)](https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/alfabetizaciones-multiples/programas/bibliotecas/bibliotecas-escolares.html#:~:text=La%20biblioteca%20escolar%20es%20un,la%20informaci%C3%B3n%20y%20del%20conocimiento.&text=(CCB))
- González, M., Ojeda, M. y Pinos, P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344>
- INEE (2019). *PISA 2018. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10), 43-60.
- Jauss, H. R., & Benzinger, E. (1970). Literary History as a Challenge to Literary Theory. *New Literary History*, 2(1), 7–37. <https://doi.org/10.2307/468585>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (4), 1-19.
- Latorre Iglesias, E., Castro Molina, K. y Potes Comas, I. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Levine, A. y Reves, T. (1994). “The four- dimension model: Interaction of schemata in the process of reading comprehension”. *TESL Canada Journal*, 11(2), 71-84.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.a). *Competencia en comunicación lingüística*. Educagob. Portal del sistema educativo español. Consultado el 8 de marzo de 2023. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/ling.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.b). *Competencia plurilingüe*. Educagob. Portal del sistema educativo español. Consultado el 8 de marzo de 2023. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/plurilingue.html>
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, (2), 105-122.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 26 de marzo de 2023.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Oxford Reference (s.f.). Horizon of Expectations. En *A Dictionary of Media and Communication*. Consultado el 18 de marzo de 2023. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095944938;jsessionid=94A4410BAA1F421198835F37CB84DE2E>

Patrick Walters, P, Canning, I., Sherman, E., Lyn, E., Oseman, A., Kousetta, H. y Laurenson, J. (productores ejecutivos). (2022-presente). *Heartstopper* [serie]. Netflix. <https://www.netflix.com/>

Proyecto Educativo curso 2022/23. (2022/2023). IES Villalba Hervás. Consultado el 20 de abril de 2023. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvillalbahervas/proyecto-educativo/>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, 06 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 03 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>

Sanchez, F. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151621315>

Saricoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Springer, N. (2006). *Enola Holmes: The Case of the Missing Marquess*. Penguin Young Readers Group.

Toprak, E. y Almacioğlu, G. (2009). Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 21-36.

Trujillo Sáez, F. (2017). El sistema educativo en J. Millán (Ed.), *La Lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-109). Federación de Gremios de Editores de España.

- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61.
- Ventura, D. (2017). La lectura en FLE por y para el aprendizaje. *Çédille revista de estudios franceses*, 13, 479-500.
- Warchus, M. (dir.) (2022). *Matilda the Musical* [película]. TriStar Pictures Working Title Films y The Roald Dahl Story Company.
- Williams Zambrano, M., Looz Fernández, M., Carrera Moreno, G., Véliz Robles, F. y Congo Maldonado, R. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 37-54.

ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE HÁBITO LECTOR Y GUSTOS LITERARIOS

Hábito lector y gustos literarios

En este cuestionario plantearé una serie de preguntas muy sencillas sobre **hábito lector y tus gustos literarios**. Las respuestas serán completamente anónimas y personales, así que debes ser completamente sincero/a. Responder solo te llevará 4 minutos, sin embargo, te agradezco muchísimo tu participación. **Thank you!**

Género *

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Prefiero no decirlo
- Otro

Edad *

Tu respuesta _____

Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cuánto te gusta leer? *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

¿Crees que leer es importante? *

- Sí
- No
- No lo sé

¿Con qué frecuencia sueles leer? *

- Todos los días
- 5 días a la semana
- 2 o 3 días a la semana
- 1 día a la semana
- Nunca

¿Qué te motiva a leer? *

- Interés propio y pasión por la lectura
- Mis amistades
- Mi familia
- Películas, series o videojuegos
- Obligación
- Aburrimiento
- Porque hay temas o libros que me interesan
- Otro: _____

¿Qué te impide leer o disfrutar de la lectura? *

- Me cuesta entender la lectura
- No me gusta el libro
- No estoy acostumbrado a leer
- Creo que es aburrido
- No veo la utilidad a leer
- Me canso rápido
- Otro: _____

De las siguientes alternativas, selecciona todas las opciones que te gusten hacer * en tu tiempo libre:

- Películas
- Series
- Videojuegos
- Leer
- Música
- Otro: _____

¿Cuál de los siguientes géneros de libros, películas, series o videojuegos son tus favoritos? *

- Deportes
- Bélico o de guerra
- Romance
- Biografías
- Poesía
- Ciencia Ficción
- Aventura y acción
- Drama
- Fantasía
- Terror
- LGBTQ+
- Cómicos o novelas gráficas
- Históricos
- Misterio
- Otro: _____

¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego * en el que está basado?

- Sí
- No

¿Sueles leer en inglés fuera del aula? *

- Sí
- No

Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés? *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

¿Qué te motiva a leer en inglés? *

- Interés propio y pasión por la lectura
- Mis amistades
- Mi familia
- Películas, series o videojuegos
- Obligación
- Contenido online (redes sociales, videos, canciones, noticias...)
- Otro: _____

¿Qué sueles leer en las clases de inglés? *

Tu respuesta _____

¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés? *

Tu respuesta _____

¿Te gustaría recomendarme algún libro, película, serie o videojuego?

Tu respuesta _____

*Preguntas extras del cuestionario tras la implementación de las actividades:

¿Leer sobre películas, series o videojuegos te ha motivado a leer en inglés? *

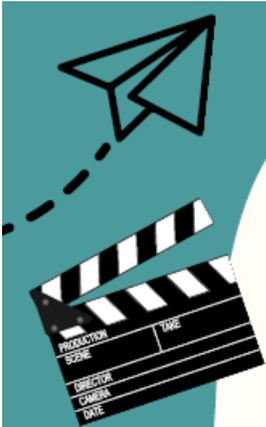
- Sí
- No
- No lo sé

¿Te gustaría seguir leyendo en clase textos en inglés relacionados con películas, series o videojuegos? *

- Sí
- No
- No lo sé

ANEXO II: FICHAS DE TRABAJO

- Sesión 1



**HAVE SEEN (AND
READ) THIS MOVIE!!**



Film, TV series or Video game	Is it based on a book?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	



HAVE SEEN (AND READ) THIS MOVIE!!

1. A man is a street thief who falls in love with a princess. He finds a magic lamp containing a genie who grants him three wishes. But an evil sorcerer also seeks the lamp for his own purposes, leading to an epic adventure filled with magic, romance, and danger.

2. The TV series is a long-running animated sitcom that follows the daily lives of a family. The show is known for its satirical humour and commentary on American society. Over the course of the series, the yellow family has experienced a wide range of adventures and mishaps, from travelling to other countries to dealing with supernatural occurrences.

3. A poor boy wins a golden ticket to visit the mysterious factory. Along with four other children, they embark on a magical tour of the factory, encountering strange characters along the way. As they progress through the factory, the other children are eliminated due to their bad behaviour, leaving the poor boy as the last child standing. In the end, the owner of the chocolate factory names him as his successor and gives him the keys to the factory.

4. A detective who solves various cases in 19th-century London with his partner, Dr John Watson. They meet many interesting characters and employ their deduction and observation skills to solve each case. Some of their most famous cases include "A Study in Scarlet," "The Hound of the Baskervilles," and "The Adventure of the Speckled Band."

5. Superhero film that follows a group of many six superheroes, as they join forces to stop the villain, who is the brother of one of the superheroes, and his alien army from invading Earth. Along the way, they face intense battles and personal struggles, but ultimately come together to save the world.

6. A dystopian film set in a future where the government of Panem (formerly North America) holds an annual event called. Each year, one boy and one girl from each of the 12 districts are selected by lottery to participate in a televised battle to the death, where only one participant can emerge as the winner. The story follows a 16-year-old girl, who volunteers to take her younger sister's place in the games, and her struggle to survive and challenge the oppressive government.





HAVE SEEN (AND READ) THIS MOVIE!!

7. The movie and video game follow the adventures of two brother plumbers, as they navigate the Mushroom Kingdom to save a Princess from the villain. Along the way, they encounter a variety of obstacles and enemies.

8. This popular video game involves a battle royale style gameplay where players fight to be the last one standing on an island. The game also features a creative mode where players can build structures and design their own games.

9. Post-apocalyptic action-adventure game and TV series that follows the story of a man and a teenage girl, as they navigate a world ravaged by a deadly fungus. The two must travel across the United States, facing dangerous infected and hostile humans, in order to deliver the girl to a group of resistance fighters who hope to create a cure from her immunity to the infection. Along the way, the man and the girl form a strong connection as they face numerous challenges and difficult decisions.

10. A multiplayer online battle arena (MOBA) video game. The game revolves around two teams of five players, battling to control a map and destroy the enemy team's base. The game features a diverse cast of champions, each with unique abilities and play styles, and a constantly evolving meta-game that keeps players engaged.

11. Several films that follow the adventures of a high school student who gains spider-like abilities after being bitten by a genetically engineered spider. The movies feature his struggles to balance his personal life with his responsibilities as a superhero, as he battles various villains to protect New York City. Some notable villains include Green Goblin, Doctor Octopus, Sandman, Venom, and the Lizard.

12. A multiplayer game where players are randomly assigned roles as crewmates or impostors on a spaceship. Crewmates must complete tasks around the ship while impostors try to sabotage their efforts and eliminate them without being caught. Through discussion and voting, the crewmates try to identify and vote off the impostors before they can take over the ship.





HAVE SEEN (AND READ) THIS MOVIE!!



13. It follows the love story of two high school boys, as they navigate their feelings for each other and the challenges that come with being in a same-sex relationship. The series deals with themes of self-discovery, coming out, and acceptance.

14. An animated musical film that tells the story of a family, who live in a magical house in Colombia. The family members all possess unique magical powers, except for the main character, the only non-magical member. When the magic of the family is threatened, she must step up and help save her family and their home.

15. A horror movie about a possessed doll that terrorizes a family. The film follows the story of a couple who bring the doll into their home, only to find themselves being haunted by a malevolent force. The story is based on the supposedly true events surrounding the infamous doll.

16. A science fiction movie directed by James Cameron. The plot follows a paraplegic marine who is sent to the planet Pandora on a mission to exploit its resources. However, he becomes torn between his duty and the indigenous people of the planet, the Na'vi, and falls in love with a Na'vi woman. As he becomes more involved in their culture, he must choose whether to follow his orders or fight for the protection of Pandora and its people.

17. A movie franchise that follows the story of genetically engineered dinosaurs that are brought back to life on a remote island. The first movie, released in 1993, focuses on a group of scientists and tourists visiting the island and the dangers they face when the dinosaurs escape. The second and third movies, released in 1997 and 2001 respectively, continue the story with new characters and plotlines. In 2015, a fourth movie was released, which is set 22 years after the events of the first movie and follows the opening of a theme park on the island. A fifth movie was released in 2018.

18. Game and TV series that follows a young trainer as he travels across a fictional world, catching and training various creatures to compete in battles against other trainers. Along the way, he makes friends with other trainers and encounters various challenges, including battles.



HAVE SEEN (AND READ) THIS MOVIE!!

19. It follows the journey of a young, orphaned wizard. The movie begins when he discovers that he is a wizard and attends a School of Witchcraft and Wizardry. Along with his friends, he learns magic and battles against the evil villain, who killed his parents. The series is filled with adventure, magic, friendship, and the fight between good and evil.

20. The movies follow the adventures of a group of toys. They go on various escapades and learn the importance of friendship and loyalty. Throughout the films, they face challenges from new toys, humans, and other obstacles.

21. Movie in which a group of children in a small Maine town team up to fight an evil creature that takes the form of a clown and has long emerged every 27 years to feast on children's blood.

22. The movie follows a young blonde girl who falls down a rabbit hole to enter Wonderland, ruled by the Queen of Hearts. Along the way, she encounters many different and weird characters, including the Mad Hatter and Cheshire Cat, that guide her and accompany her through this crazy world.

23. TV series where several noble houses fight a civil war over who should be, while an exiled princess tries to find her place in the world and come back to Westeros with her dragons. Meanwhile, the kingdom is threatened by some rising supernatural threats in the north.

24. A teenage girl keeps her love letters in a hatbox her mother gave her. They aren't love letters that anyone else wrote for her; these are ones she's written. One for every boy she's ever loved-- five in all. When she writes, she can pour her heart and soul and say all the things she would never say in real life, because her letters are for her eyes only. Until the day her secret letters are mailed to these boys, and suddenly her love life goes from imaginary to out of control.



MILES MORALES: STRANGER TIDES

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS:

WHICH CHARACTERS APPEAR IN THE COMIC?

WHERE IS THE STORY SET?

WHERE IS MILES MORALES GOING THAT NIGHT? WITH WHOM?

WHAT HAPPENED JUST BEFORE THE CEREMONY? WHERE DID SPIDER-MAN END?

WHAT DID THE VIDEO GAME DO TO PEOPLE?

WHO IS RESPONSIBLE FOR IT?

WHAT DO YOU THINK IS GOING TO HAPPEN NEXT?

LOOK FOR:

VERBS NARRATING PAST EVENTS (PAST SIMPLE):

VERBS NARRATING ACTIONS THAT ARE BEING DONE AT THE MOMENT (PRESENT CONTINUOUS):

VERBS NARRATING HABITS, ROUTINES, FACTS OR EVENTS (PRESENT SIMPLE):

ADJECTIVES:

COMPARATIVE AND SUPERLATIVE ADJECTIVES:

TOO + ADJECTIVE:

ADVERBS:

JOKES:

INFORMAL LANGUAGE:



ROALD DAHL

WHO IS HE?

He is a British, famous writer. He is considered "one of the greatest storytellers for children of the 20th century"

WHAT DOES HE WRITE?

He wrote children's literature, such as Charlie and the Chocolate Factory and Matilda



TIME TO REFLECT: BOOKS OR MOVIES?

What do you know about Charlie and the Chocolate factory?
And about Matilda?

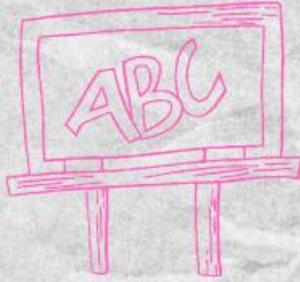


Matilda's School Song

Listen to the song and try to answer the following
question:
What's the song about?

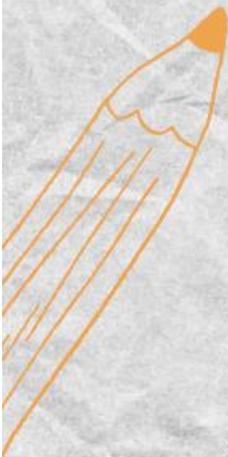


<https://www.youtube.com/watch?v=PgcNLTda4Js>

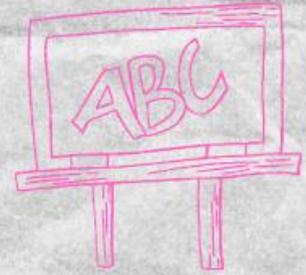


School Song

Oi, new kids
And so you think you're able
To survive this mess by being
A prince or a princess, you will soon see
There's no escaping tragedy
And even
If you put in heaps of effort
You're just wasting energy
'Cause your life as you know it is ancient history
I have suffered in this jail
I've been trapped inside this cage for ages
This living hell
But if I try I can remember
Back before my life had ended
Before my happy days were over
Before I first heard the peeling of the bell
Like you I was curious
So innocent I asked a thousand questions
But, unless you want to suffer
Listen up and I will teach, you a thing or two
You, listen here, my dear
You'll be punished so severely if you step out of line
And if you cry it will be double should stay out of trouble
And remember to be extremely careful
Why? (Why)
Why? Did you hear what we said?
Just you wait for Phys Ed
What's Phys Ed?
Physical education, the Trunchbulls speciality
Who are you?
We're prefects, we're here to take you to class
So, we're going to start learning?
Oh you'll start learning all right
Great, I already know the alphabet
You don't know the alphabet until we learn you the alphabet



So you think you're able
To survive this mess by being
A prince or a princess, you will soon see
There's no escaping tragedy
And even
If you put in heaps of effort
You're just wasting energy
'Cause your life as you know it is ancient history



I
Have suffered in this jail
I've been trapped inside this cage for ages
This living hell
But if I try I can remember
Back before my life had ended
Before my happy days were over
Before I first heard the peeling of the bell
Like you I was curious
So innocent I asked a thousand questions
But, unless you want to suffer
Listen up and I will teach you a thing or two
You, listen here, my dear
You'll be punished so severely if you step out of line
And if you cry it will be double, should stay out of trouble
And remember to be extremely careful
Why? (Why)
Why? Didn't you hear what we said?
I have become aware that some of you are not yet in class
Correct this, you have 5 seconds to comply
ABCDEFGHIJKLMNPOQRSTUVWXYZ
YYYYYYYY
Just you wait for Phys Ed





	What's the song about?



	Do you feel the same about school?



	What would you change from school?

Alice in Wonderland

It's time to think!:

Write all the characters that you can remember from the book:

What character is your favourite one? Why?

How does Alice feel throughout her journey?

Which was your favourite part?

What are the differences between the book and the film?



Detective, it's time to solve a crime



Detective, you have an important case to solve! Your English teacher has lost her glasses and she cannot give you your marks without them.

She doesn't know where they are, so you have to help her find them.

Are you ready for this case?

1. The only clue you have is that she saw her glasses when she sent the following message to the headmaster:



Where was she?

2. In this second location, you find the following riddle:

What room has the most stories?

Where do you have to go now?



3. At this third location, you find the following secret code:

7 15 - 20 15 - 20 8 5 -
19 3 9 5 13 3 5 -
12 1 2 15 18 1 20 15 18 25

Can you decode it?

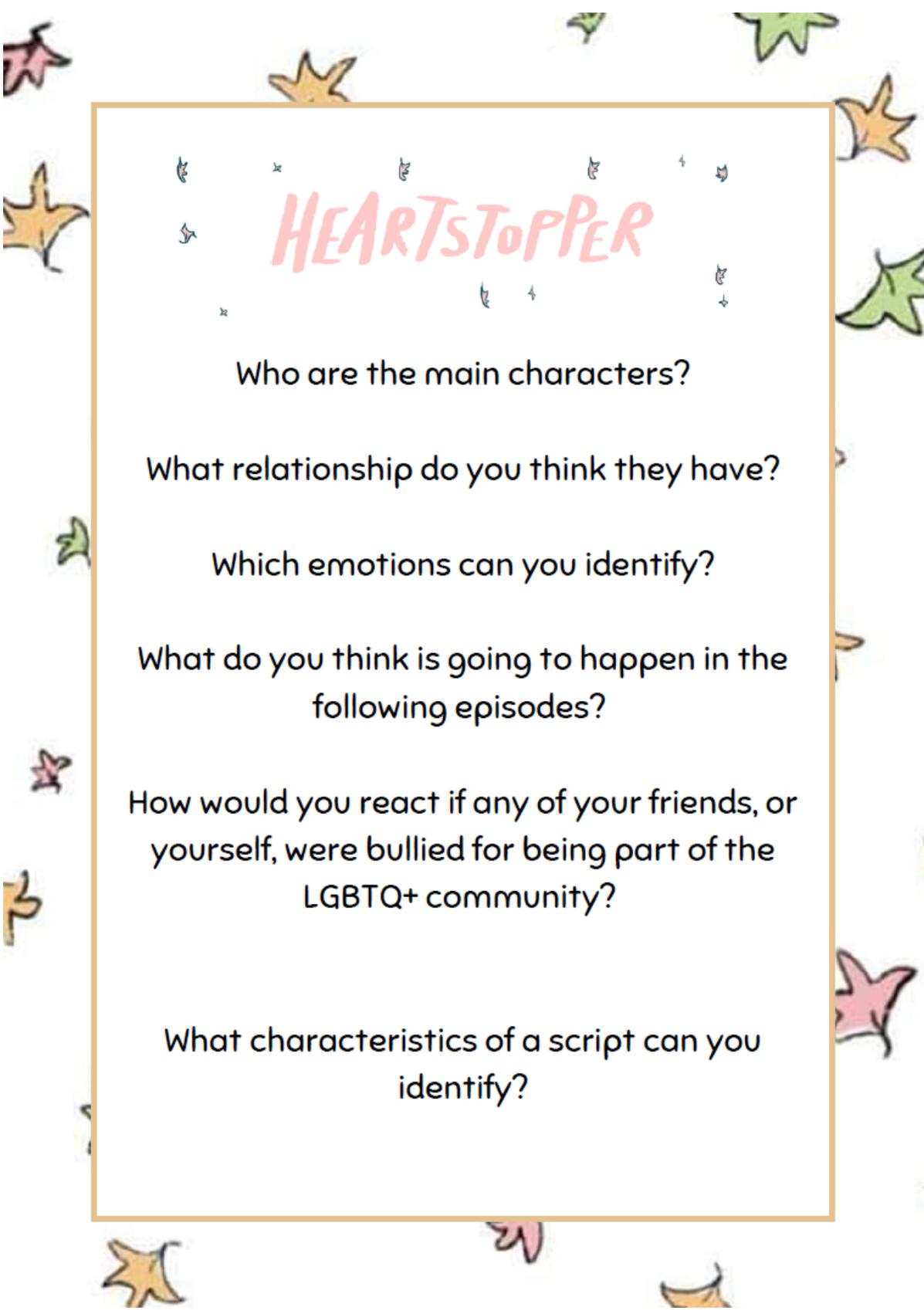
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

4. You have arrived at the last location, but the door is closed with a password, solve the following maths operation to get the final 4 digits:

$$78 + 300 - 120 + 40 + 1200 - 88 - 23 + 420 - 59 - 208 - 30 + 2$$

PASSWORD:

*Did you solve the case,
detective?*



HEARTSTOPPER

Who are the main characters?

What relationship do you think they have?

Which emotions can you identify?

What do you think is going to happen in the following episodes?

How would you react if any of your friends, or yourself, were bullied for being part of the LGBTQ+ community?

What characteristics of a script can you identify?

HEARTSTOPPER

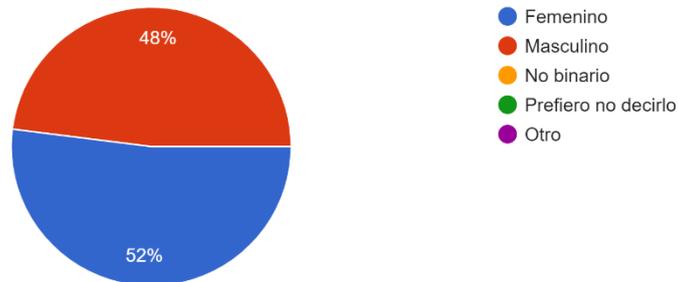
Pick any script scene and prepare it with your classmate to represent it.

LIGHTS, CAMERA, ACTION!

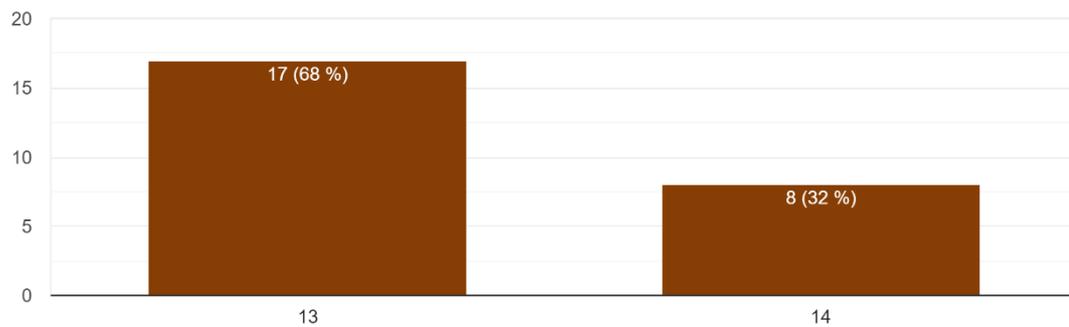


ANEXO III: RESULTADO DEL CUESTIONARIO ANTES DE LAS ACTIVIDADES

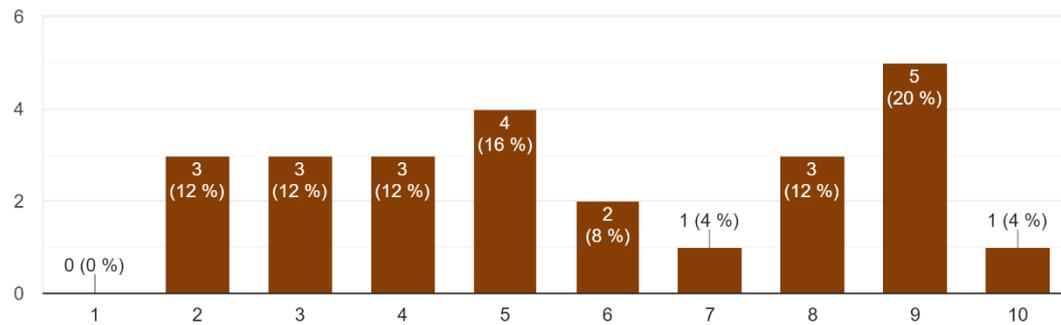
Género
25 respuestas



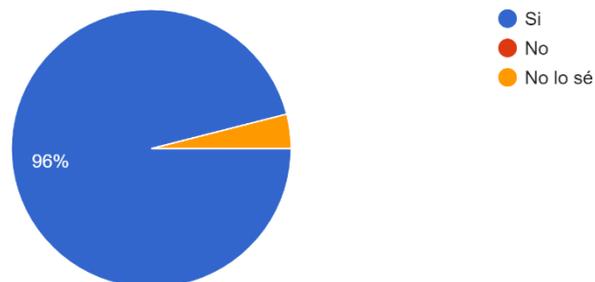
Edad
25 respuestas



Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cuánto te gusta leer?
25 respuestas

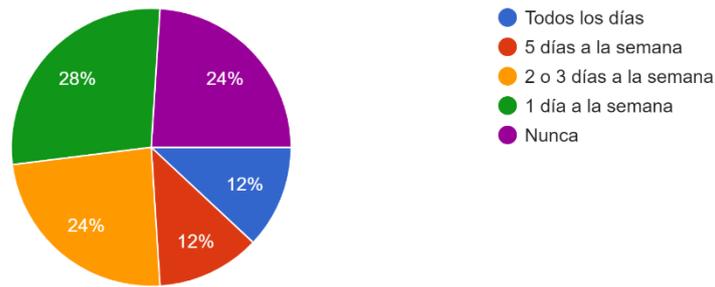


¿Crees que leer es importante?
25 respuestas



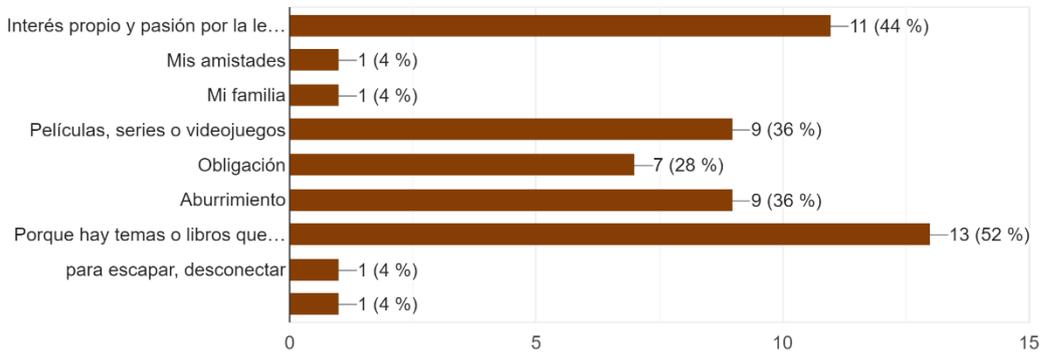
¿Con qué frecuencia sueles leer?

25 respuestas



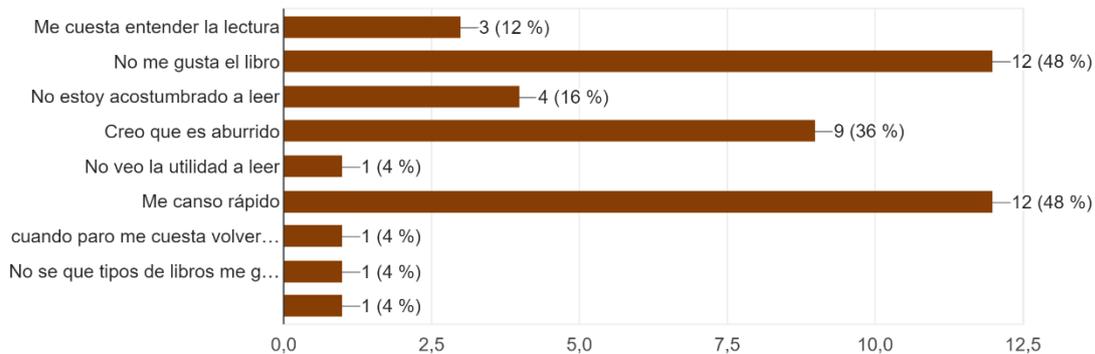
¿Qué te motiva a leer?

25 respuestas



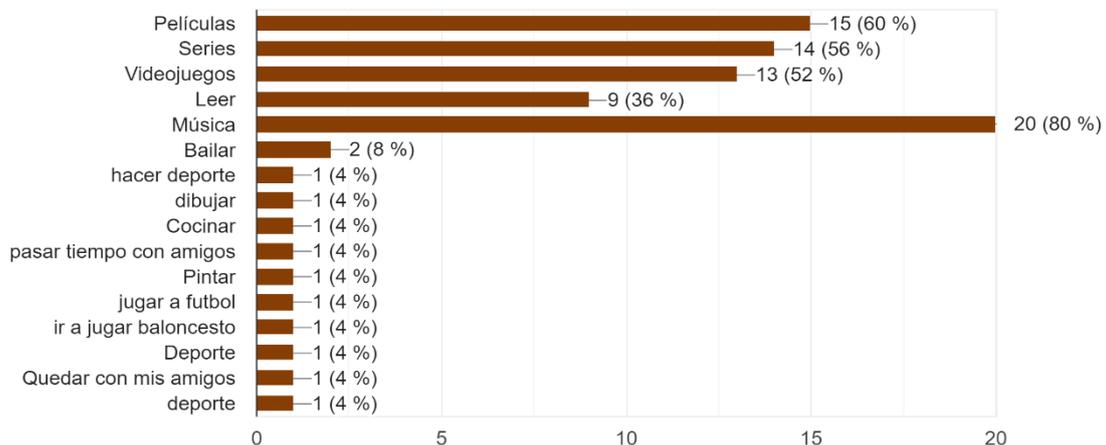
¿Qué te impide leer o disfrutar de la lectura?

25 respuestas



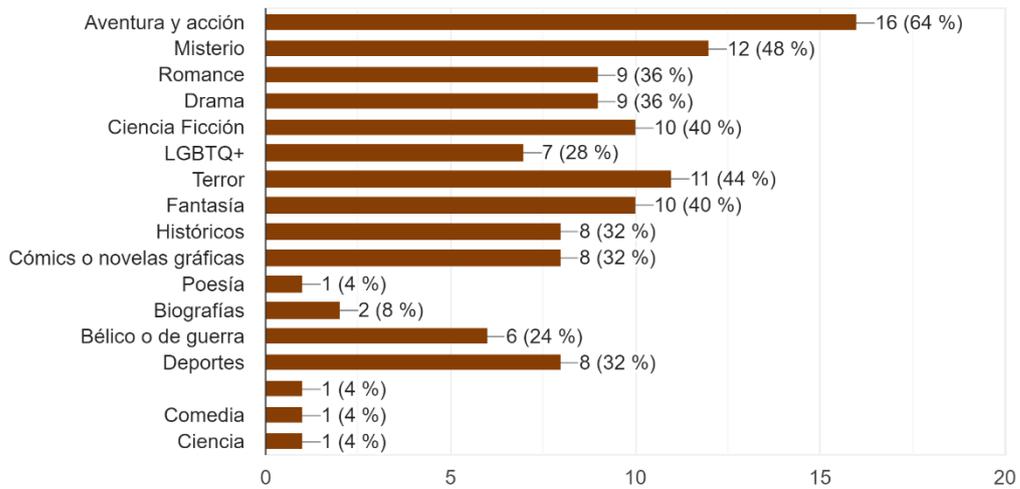
De las siguientes alternativas, selecciona todas las opciones que te gusten hacer en tu tiempo libre:

25 respuestas



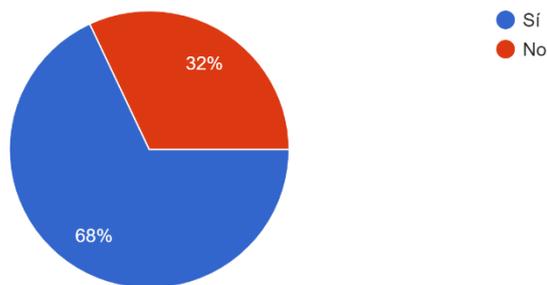
¿Cuál de los siguientes géneros de libros, películas, series o videojuegos son tus favoritos?

25 respuestas



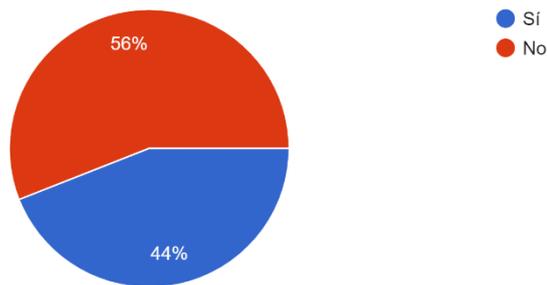
¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?

25 respuestas



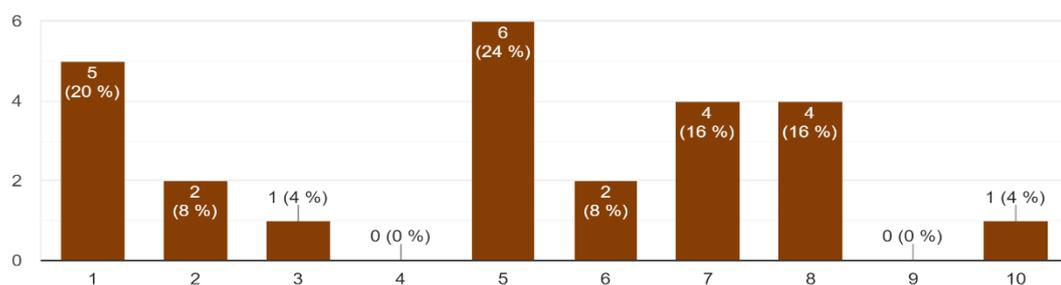
¿Sueles leer en inglés fuera del aula?

25 respuestas



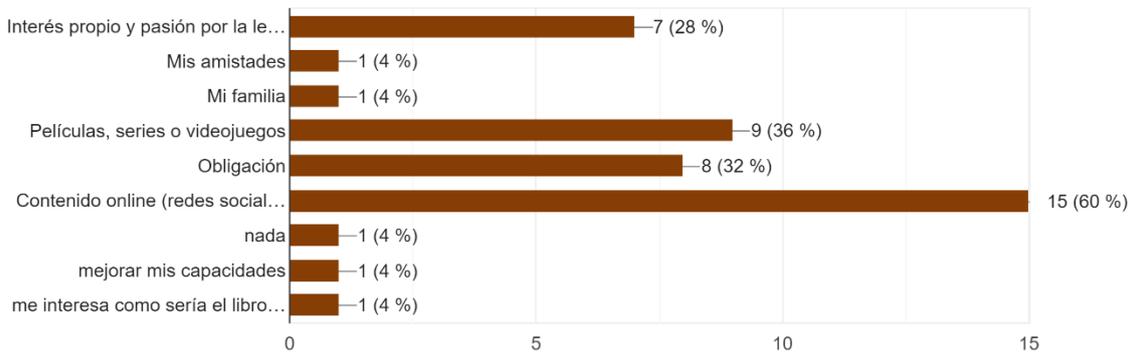
Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés?

25 respuestas



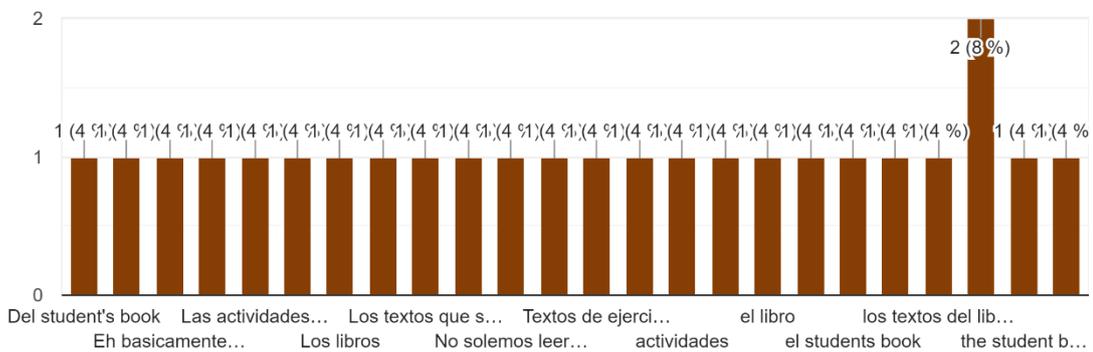
¿Qué te motiva a leer en inglés?

25 respuestas



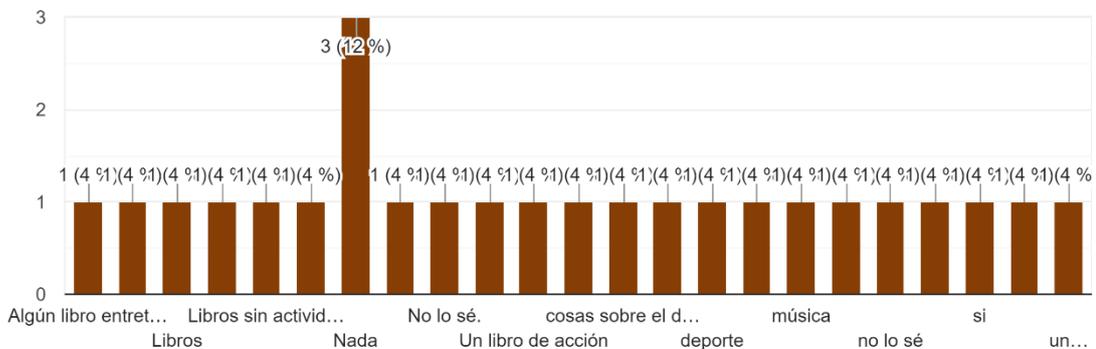
¿Qué sueles leer en las clases de inglés?

25 respuestas



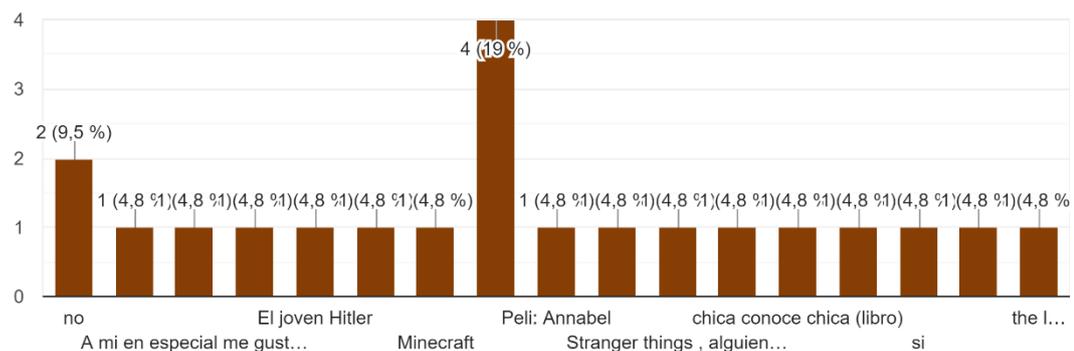
¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés?

25 respuestas



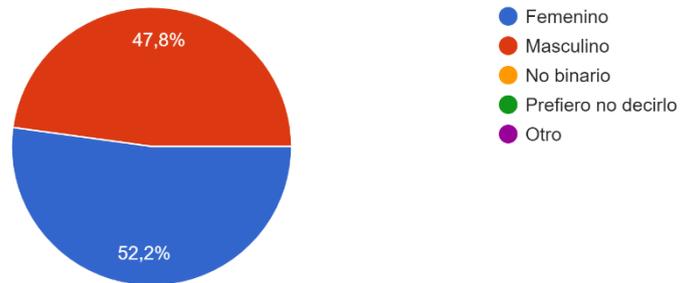
¿Te gustaría recomendarme algún libro, película, serie o videojuego?

21 respuestas

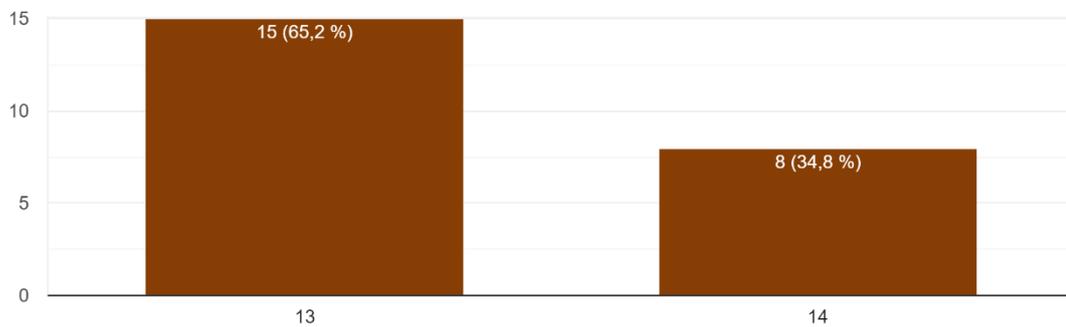


ANEXO IV: RESULTADO DEL CUESTIONARIO DESPUÉS DE LAS ACTIVIDADES

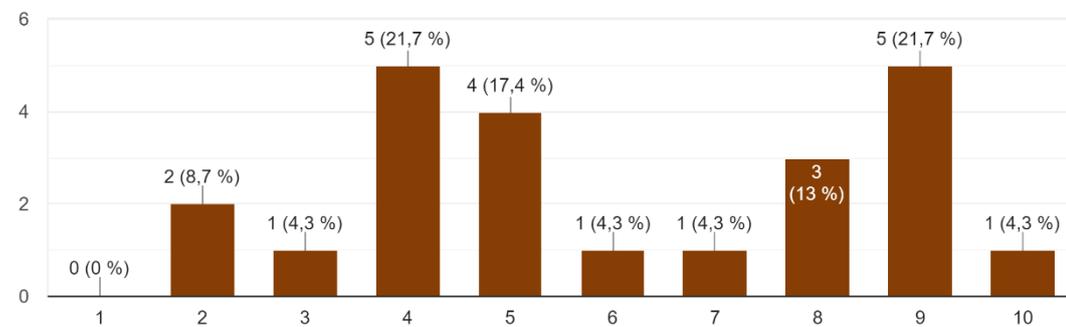
Género
23 respuestas



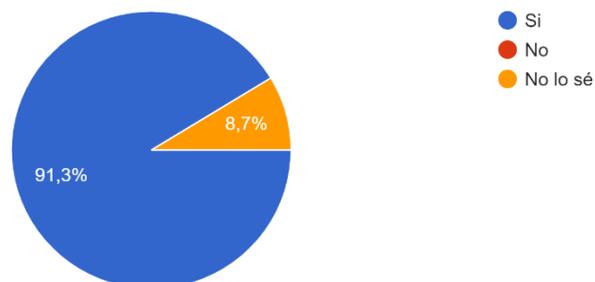
Edad
23 respuestas



Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cuánto te gusta leer?
23 respuestas

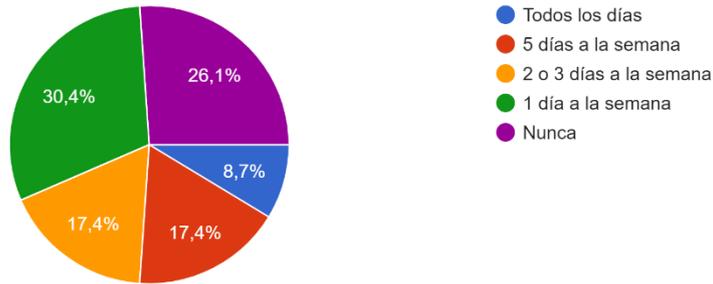


¿Crees que leer es importante?
23 respuestas



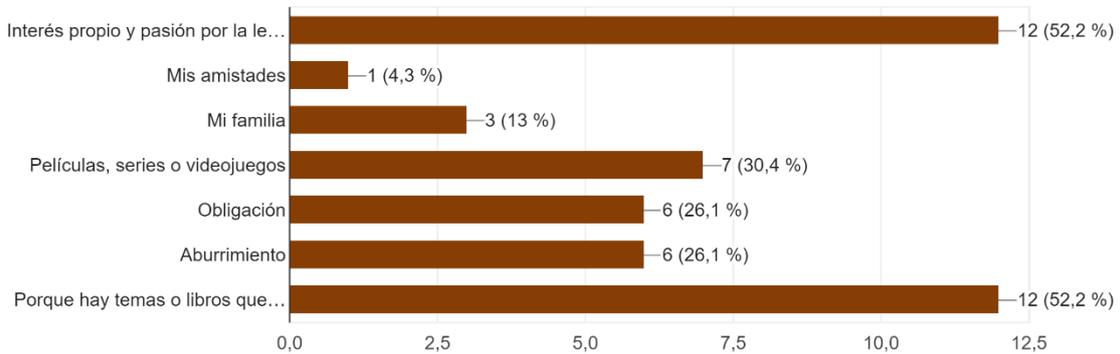
¿Con qué frecuencia sueles leer?

23 respuestas



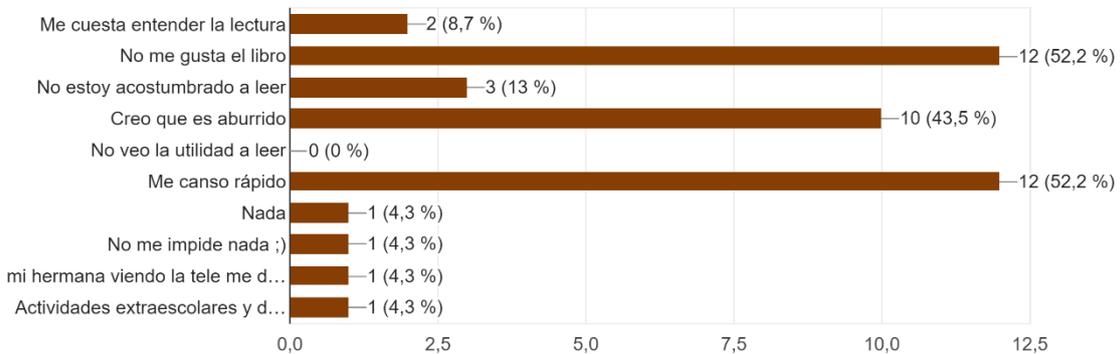
¿Qué te motiva a leer?

23 respuestas



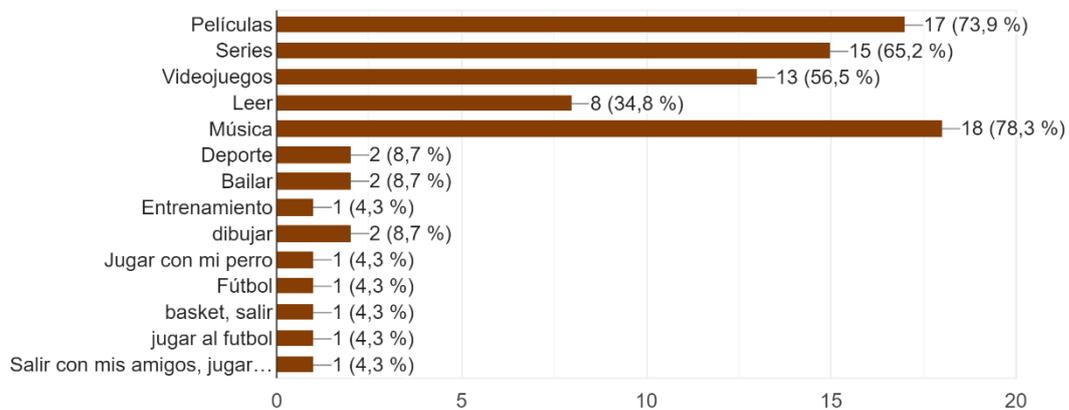
¿Qué te impide leer o disfrutar de la lectura?

23 respuestas



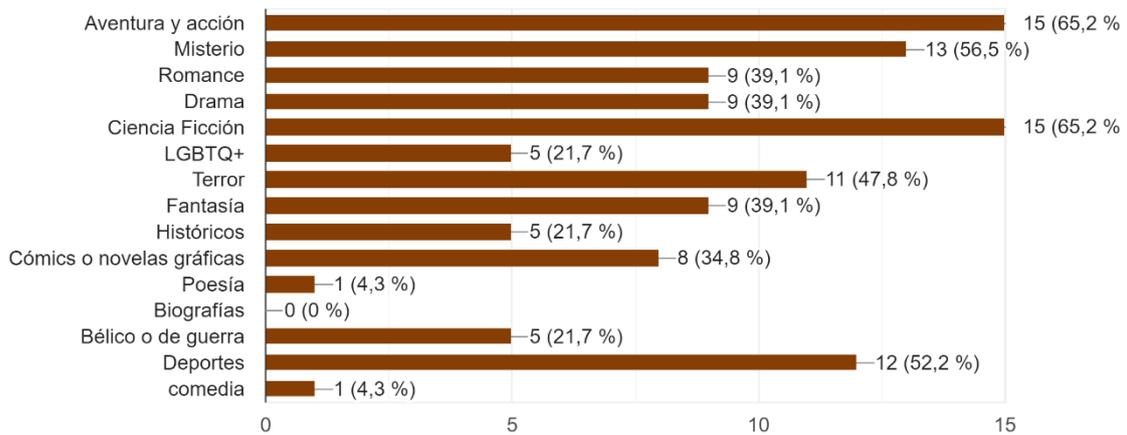
De las siguientes alternativas, selecciona todas las opciones que te gusten hacer en tu tiempo libre:

23 respuestas



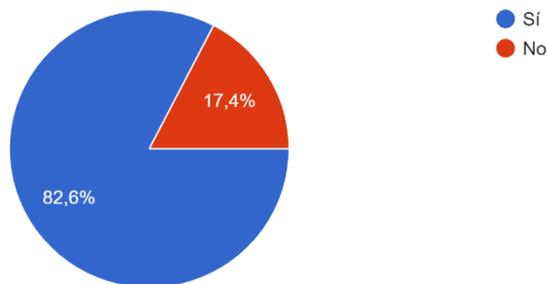
¿Cuál de los siguientes géneros de libros, películas, series o videojuegos son tus favoritos?

23 respuestas



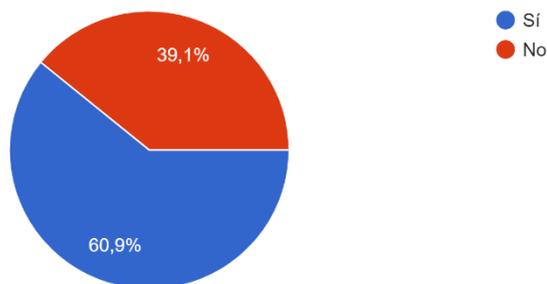
¿Has leído alguna vez un libro tras haberte gustado la película/serie/videojuego en el que está basado?

23 respuestas



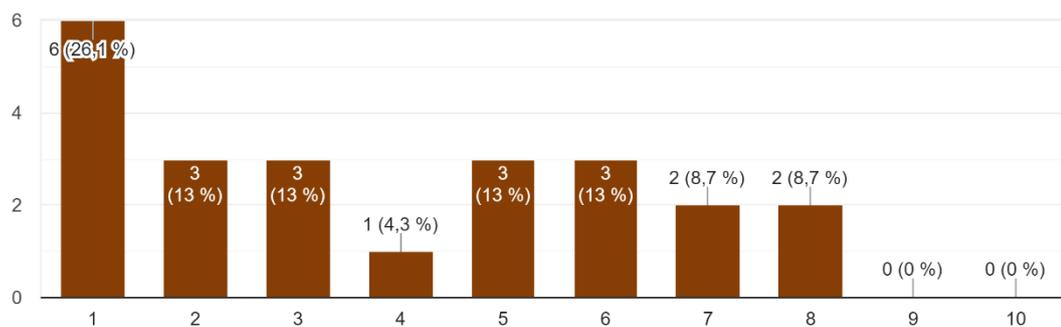
¿Sueles leer en inglés fuera del aula?

23 respuestas



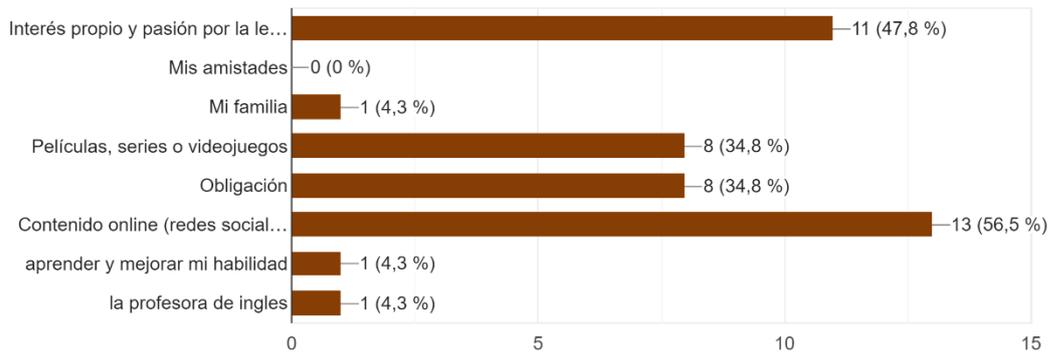
Del 1 al 10, siendo 10 mucho y 0 nada, ¿cómo de difícil te resulta leer en inglés?

23 respuestas



¿Qué te motiva a leer en inglés?

23 respuestas



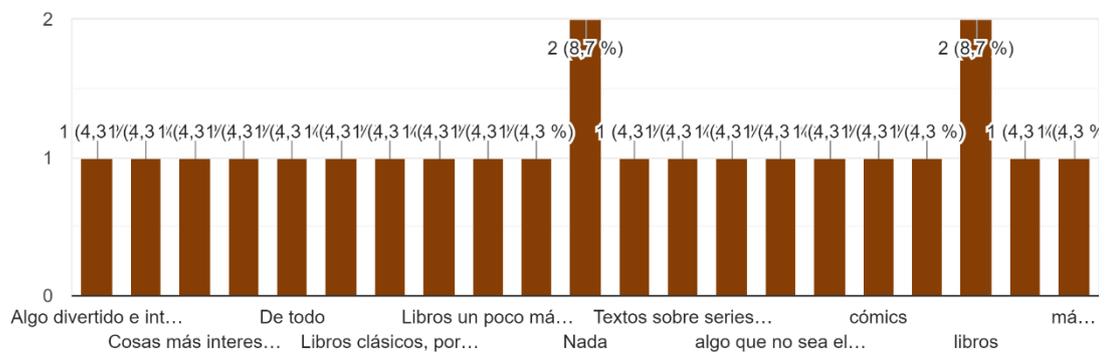
¿Qué sueles leer en las clases de inglés?

23 respuestas

- Textos del libro
- Enunciados y actividades
- el libro de inglés
- El libro de texto
- el student s book y workbook
- el libro
- Pequeños textos
- El workbook
- Libros de texto

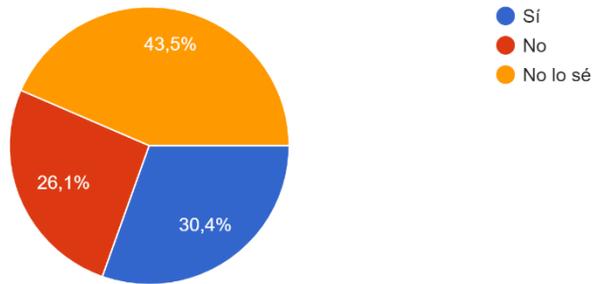
¿Qué te gustaría leer en las clases de inglés?

23 respuestas



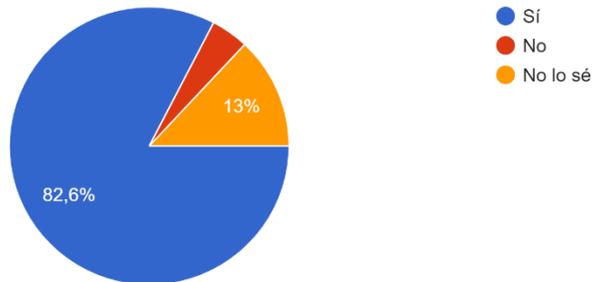
¿Leer sobre películas, series o videojuegos te ha motivado a leer en inglés?

23 respuestas



¿Te gustaría seguir leyendo en clase textos en inglés relacionados con películas, series o videojuegos?

23 respuestas



¿Te gustaría recomendarme algún libro, película, serie o videojuego?

17 respuestas

