

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN ESCRITA Y FAVORECER EL GUSTO POR LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Alumna: Sara Correa Flores
Tutor: Zeus Plasencia Carballo

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Julio de 2023

Curso académico 2022/23

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es una investigación en acción cuyo objetivo consiste en analizar la problemática que existe en cuanto a la comprensión lectora desde el aula de Lengua Extranjera. Para ello, se aborda la definición de conceptos claves como comprensión lectora, la lectura y su relación con la competencia lectora, y se examina el planteamiento del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Además, se plantea la diferencia que supone la comprensión lectora en la lengua materna respecto a la lengua extranjera, y se ofrecen estrategias a tener en cuenta para favorecer su desarrollo. También, se analiza la importancia de la motivación para poder formar un hábito y gusto hacia la lectura, aportando otras estrategias que pueden ser trabajadas desde el aula de Lengua Extranjera. Por otro lado, se pone en práctica una serie de actividades para trabajar la comprensión lectora. Los datos obtenidos ofrecen información relevante para abordar la comprensión lectora de forma significativa, con el objetivo de fomentar el gusto por la lectura y el hábito lector.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, motivación, estrategias, hábito lector, lengua inglesa

ABSTRACT

This Final Master's Dissertation is an action research whose aim is to analyze the prevalent issues surrounding reading comprehension in the subject of EFL. It explores key concepts such as reading comprehension, reading, and their relationship to reading competency, while examining the curriculum of Secondary Education. Additionally, it highlights the disparities between native language and foreign language reading comprehension, providing strategies to foster its development. Furthermore, while examining the significance of motivation in cultivating reading habits, it presents additional strategies that can be implemented within the EFL classroom. The study also incorporates a series of activities designed to enhance reading comprehension. The gathered data provides valuable insights for addressing reading

comprehension significantly, with the ultimate goal of promoting an appreciation for reading and fostering a reading habit.

Key words: reading comprehension, reading, motivation, strategies, reading habit,
English language

LISTA DE CONTENIDO

1. Introducción	7
2. Justificación	8
3. Objetivos.....	10
4. Marco teórico.....	11
4.1. Conceptos básicos	11
4.1.2 Lectura y competencia lectora.....	14
4.2. Marco normativo.....	18
4.2.1. LOMLOE: la lectura en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria	18
4.2.2. La comprensión lectora en el currículo de la Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria.....	20
4.3. La comprensión lectora en el aula de LE y estrategias para su desarrollo	22
4.4. La motivación en la lectura.....	26
4.4.1. La importancia de favorecer el gusto por la lectura en el aula.....	28
4.4.2. Estrategias para favorecer el gusto por la lectura en LE.....	30
5. Propuesta de intervención didáctica.....	33
5.1. Diseño de actividades	33
5.2. Contextualización del aula.....	37
5.3. Implementación de actividades	38
6. Análisis de los datos obtenidos	43
6.1. Formulario de valoración.....	56
7. Conclusiones.....	61
8. Referencias bibliográficas	64

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	69
Anexo 2	72
Anexo 3	73
Anexo 4	74
Anexo 5	75
Anexo 6	77
Anexo 7	79
Anexo 8	80

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	33
---------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	44
Figura 2.....	44
Figura 3.....	45
Figura 4.....	45
Figura 5.....	46
Figura 6.....	46
Figura 7.....	47
Figura 8.....	47
Figura 9.....	48
Figura 10.....	49
Figura 11.....	49

Figura 12.....	50
Figura 13.....	50
Figura 14.....	51
Figura 15.....	51
Figura 16.....	52
Figura 17.....	52
Figura 18.....	52
Figura 19.....	53
Figura 20.....	53
Figura 21.....	54
Figura 22.....	54
Figura 23.....	55
Figura 24.....	55
Figura 25.....	56
Figura 26.....	57
Figura 27.....	57
Figura 28.....	58

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es una investigación en acción enfocada en el desarrollo de la destreza de comprensión escrita dentro del ámbito de la enseñanza de Lengua Extranjera (LE). En primer lugar, a través de un marco teórico, se aborda tanto la conceptualización de la comprensión lectora, la lectura y la competencia lectora, así como el desarrollo de la comprensión lectora en el ámbito del aula de LE. Dentro de este marco teórico, también, se dedica un apartado específico a la motivación de la lectura, explorando su relevancia y ofreciendo estrategias para fomentar el gusto por la lectura y el hábito lector entre el alumnado. Por otro lado, se expone un marco normativo, analizando la forma en la que se rige la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, dentro del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Tanto el marco teórico como el normativo, proporcionan una base sólida para contextualizar el trabajo realizado. A partir de esta base teórica, se lleva a cabo una propuesta didáctica que consta de una serie de actividades motivadoras y significativas, basadas en tres etapas de la lectura: antes de la lectura (*pre-reading*), durante la lectura (*while-reading*) y después de la lectura (*post-reading*). La recopilación de datos a través de cuestionarios realizados durante estas actividades permitirá extraer una serie de conclusiones. A partir de estas, se propondrán reflexiones y mejoras con el fin de trabajar la comprensión lectora de manera significativa en el aula de LE, fomentando el gusto por la lectura y el hábito lector entre el alumnado.

2. Justificación

La lectura supone un elemento fundamental para el desarrollo, tanto académico, como profesional, de las personas. Sin embargo, según Cervantes Villegas (2009) en ocasiones la educación formal no se enfoca en fomentar este hábito lector, lo que puede llevar a que los estudiantes tengan dificultades para comprender lo que leen y no desarrollen un gusto por la lectura ni un hábito lector sólido. Más en concreto, dentro del aula de Lengua Extranjera, se ha evidenciado que existe una problemática en cuanto a esta destreza que impide un desarrollo adecuado (Luque, 2009).

De acuerdo con Zeas (2022), entre muchos de sus beneficios, la lectura nos ayuda a conocernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Puede convertirse en una herramienta que nos transforma como personas y, sobre todo, nos enriquece (Zeas, 2022). Además, pese a que la lectura vaya mucho más allá del éxito académico, se deben desarrollar estrategias efectivas para favorecer el gusto y hábito por esta desde dentro del ámbito educativo. Es sumamente importante debido a que leer, por otro lado, “mejora la expresión oral y escrita, y hace el lenguaje más fluido. Da la facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.” (Zeas, 2022).

La realización de actividades más dinámicas y guiadas puede ser una herramienta valiosa para lograr este objetivo. Al proporcionar a los estudiantes actividades atractivas relacionadas con la lectura, se puede aumentar su motivación e interés. Además, llevando a cabo sesiones divididas en diferentes fases (*pre-reading*, *while-reading*, *post-reading*), se facilita que el alumnado desarrolle habilidades de comprensión lectora y supere las dificultades que pueda encontrar.

Por lo tanto, durante este análisis, se abordarán conceptos relacionados con la lectura mientras se trata su importancia, sin olvidar lo establecido por el currículo de Secundaria. A continuación, se explorarán diferentes estrategias para favorecer el hábito lector a través de una

propuesta didáctica mediante la creación de actividades dinámicas y guiadas. Parte de estas actividades se implementarán a la hora de hacer una actividad de comprensión escrita (*reading comprehension*) dentro de un contexto real de aula de 1.º de Bachillerato, en el IES Alfonso Fernández García.

3. Objetivos

El objetivo principal de este TFM se basa en desarrollar una propuesta didáctica sencilla y viable que fomente el desarrollo de la comprensión escrita y el gusto por la lectura en el aula de Lengua Extranjera. Para ello, uno de los objetivos conlleva **ofrecer un análisis acerca del concepto de comprensión lectora como destreza, así como de la competencia lectora y la lectura en sí misma.**

Por otro lado, **se indagará en la manera en la que la comprensión escrita está siendo tratada en las aulas de Lengua Extranjera** con el objetivo de **determinar si existe una práctica generalizada y eficaz para lograr su desarrollo. Se plantearán estrategias** para lograr dicho desarrollo de la comprensión escrita, destacando la importancia de **favorecer el gusto por la lectura** en los estudiantes teniendo en cuenta su relación con la motivación. Se espera que las actividades ayuden a fomentar dicha motivación, dentro de un proceso interactivo en el aula, que consta de diferentes fases destinadas a favorecer la comprensión del texto.

4. Marco teórico

4.1. Conceptos básicos

4.1.1. La destreza de comprensión lectora

Desde hace varias décadas, autores como Vygotsky (1934) o Piaget (1947) han considerado que la comprensión lectora supone una destreza crucial no solo en el ámbito educativo, sino también en la vida diaria. Estos autores sostienen que la comprensión lectora permite a los estudiantes obtener un aprendizaje significativo debido a la capacidad de interpretar y comprender un discurso escrito. De esta manera, resulta de vital importancia para el alumnado, ya que le ayudará a desarrollar con éxito su formación académica mientras, además, le proporciona herramientas valiosas para su futuro académico, laboral y personal. Según Sánchez Carlessi (2013), la comprensión lectora es la base del desarrollo del pensamiento crítico. En su artículo “La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico”, este autor afirma que, al mejorar la capacidad de leer y comprender textos escritos, se favorecen habilidades tales como el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas o la comunicación efectiva (Sánchez Carlessi, 2013). Por consiguiente, con el objetivo de mejorar la adquisición de la comprensión lectora, resulta pertinente establecer una definición precisa de dicho concepto.

Se puede encontrar una variedad de definiciones sobre la comprensión lectora que han sido proporcionadas tras el transcurso del tiempo. Pues tal como afirma Núñez Delgado (s.f.), “la noción de comprensión lectora es un concepto polisémico y difícil de precisar” (como se citó en Jiménez Pérez, 2014, p.67). Sin embargo, Monroy Romero y Gómez (2009) establecen que se trata del “entendimiento de textos leídos por una persona que le permite reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con su conocimiento previo” (p.37). De esta manera, dicha noción se relaciona con la idea de Isabel Solé quien explica cómo, al disponer

de más conocimiento, podemos profundizar en la comprensión de un texto (Canal Leeres, 2011, 2m47s).

Ciertamente, los conocimientos previos nos facilitan profundizar en la comprensión de un texto. Es decir, el conocimiento previo nos ayuda a hacer inferencias y a conectar información del texto con lo que ya sabemos (Llamazares Prieto, 2016). De esta manera, la lectura se convierte en un proceso constructivista, puesto que el lector construye activamente el significado del texto a partir de su interacción con él (Llamazares Prieto, 2016). La representación que se crea puede variar de un lector a otro dependiendo de sus conocimientos previos y experiencias. Por lo tanto, tal y como afirma Paradiso (1998), “la comprensión es un proceso de decodificación, pero más aún una construcción que realiza el lector” (como se citó en Santiesteban Naranjo y Velázquez Ávila, 2012, p. 106).

No podemos olvidar el componente individual que conlleva la comprensión lectora, ya que esta depende de actividades cognitivas y metacognitivas que la persona sea capaz de desarrollar para así lograr una comprensión cabal del texto (Ramírez Peña, Rossel Ramírez y Nazar Carter, 2015). El individuo que se enfrenta a la lectura ya lleva consigo ciertas estrategias que le permitirán entender un texto escrito. Estas estrategias se activan cuando los lectores piensan, controlan y ajustan su actividad para un determinado fin. De este modo, cuando el lector amplía sus campos cognitivos y culturales, su grado de comprensión lectora aumenta (Romo, 2019).

Por otro lado, a la hora de relacionarnos con la enseñanza de una lengua extranjera en Secundaria o Bachillerato, es necesario mencionar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Este es un documento que proporciona una base común para la elaboración de las lenguas, orientaciones curriculares que fomentan la educación plurilingüe e intercultural, exámenes y materiales de enseñanza en Europa (Consejo de Europa, 2020).

Además, en cuanto a la comprensión lectora, el MCERL establece diferentes niveles de competencia:

Incluye nivel Pre-A1, que se refiere a la capacidad de reconocer palabras o signos conocidos cuando están acompañados de imágenes. Este nivel es ideal para aquellas personas que están comenzando a aprender un nuevo idioma y necesitan una introducción básica al vocabulario y la gramática. Algunos ejemplos de situaciones en las que se puede utilizar el nivel Pre-A1 incluyen leer un menú de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido (Consejo de Europa, 2020).

En el nivel A1, siendo usual con el que el alumnado entra a la Secundaria, se espera que el estudiante comprenda palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas en ocasiones que así lo requieran (Consejo de Europa, 2020).

En el nivel A2 se espera que sea capaz de comprender textos muy breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente, cotidiano o relativo al trabajo. Además, este nivel también incluye la capacidad de comprender textos breves y sencillos que contengan vocabulario de mayor frecuencia, incluyendo internacionalismos (Consejo de Europa, 2020).

El nivel B1 se refiere a la capacidad de leer textos sencillos que tratan temas relacionados con el área de interés del lector y que contienen información objetiva y verificable. Este nivel también incluye la capacidad de comprender el significado general de los textos y extraer información específica de ellos con un nivel de comprensión satisfactorio (Consejo de Europa, 2020).

El nivel B2 implica la capacidad de leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades. Además, este nivel también incluye la capacidad de comprender textos más complejos y abstractos sobre temas concretos y abstractos, incluyendo aquellos que contienen lenguaje técnico. Sin embargo, aunque el lector

tiene un amplio vocabulario activo de lectura, puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes (Consejo de Europa, 2020).

En el nivel C1 se espera que el estudiante posea la capacidad de comprender con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no. Asimismo, el estudiante debe tener la habilidad de comprender una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas. Es importante destacar que el lector debe poder releer el texto y tener acceso a herramientas de consulta para comprender completamente el texto (Consejo de Europa, 2020).

El nivel más avanzado es el C2, el cual implica la capacidad de comprender prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Este nivel también requiere la comprensión de una amplia variedad de textos largos y complejos, y apreciar distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito (Consejo de Europa, 2020).

Tras este breve análisis sobre la comprensión lectora, queda retratada la relevancia de sus implicaciones tanto dentro como fuera del aula. Se trata de un proceso activo y constructivista en el que el lector utiliza su conocimiento previo para entender y reflexionar sobre lo que lee. En este sentido, el MCERL establece diferentes niveles de competencia en comprensión lectora para guiar la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Entre todo, cabe a destacar la importancia de fomentar el desarrollo de esta destreza en el alumnado para ayudarle a tener éxito.

4.1.2 Lectura y competencia lectora

La lectura y la competencia lectora suponen un objetivo prioritario dentro del ámbito educativo. Estos procesos están estrechamente relacionados y son esenciales para el desarrollo

de habilidades de comprensión y de análisis. En este apartado se abordará la definición de lectura y competencia lectora, y se discutirá su importancia tanto en el contexto educativo como en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Por un lado, Solé (1992) define la lectura de la siguiente manera:

Proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, sus conocimientos del mundo y del tema, es esa aportación e interacción con las características y propiedades del texto.
(p. 1)

De esta manera, la lectura es un proceso altamente interactivo entre texto y lector que lleva a intentar satisfacer unos objetivos que guían su lectura. Además, durante este proceso, se realiza una perspectiva propia, retratando así las experiencias del lector, emociones, fines, conocimientos previos y visión del mundo, así como del tema en cuestión. Por lo tanto, el proceso de lectura no es el mismo para cada individuo, sino que la interacción lector-texto conduce a una interpretación única y personal. Asimismo, puede entenderse como un proceso de comunicación debido a la alta intervención entre el lector y el texto (Redondo González, 2008). El texto actúa como emisor, proporcionando información a través de indicios previstos por el autor, mientras que el lector actúa como receptor. A través de este diálogo, lo leído adquiere un significado individual e íntimo en un contexto determinado (Redondo González, 2008).

Además, la lectura nos permite procesar información presentada en una variedad de formas y formatos. Es decir, no se limita a solo textos escritos en papel, sino que también incluye la comprensión de información presentada en formatos digitales y otros medios visuales como gráficos, mapas, tablas, diagramas o tiras cómicas (Romo, 2019).

En definitiva, la lectura es una actividad compleja, ya que implica la recepción y comprensión de información. En el proceso intervienen diferentes capacidades y habilidades

cognitivas, pragmático-comunicativas y metacognitivas (Romo, 2019). Además, tal y como se indica durante este apartado, durante la lectura de un texto, el lector interactúa con él para comprender su significado. Para lograr una comprensión efectiva, es fundamental que el lector aprenda a utilizar y dominar diferentes estrategias de lectura. Estas estrategias le permitirán organizar e identificar la información presentada en el texto y, así, comprender su significado de manera más efectiva.

Por otro lado, es importante destacar que la comprensión lectora y la competencia lectora están estrechamente vinculadas y son procesos interdependientes. La lectura es crucial en el desarrollo de ambas, y ya se ha resaltado la importancia de abordar la comprensión lectora como una capacidad individual. De este modo, la comprensión lectora se refiere a la capacidad individual de entender y procesar el contenido de un texto, mientras que la competencia lectora implica aspectos que van más allá de las habilidades y conocimientos relacionados con la lectura y se enfoca en cómo el individuo utiliza ese conocimiento (Jiménez-Pérez, 2014). Por lo tanto, tal y como afirma Romo (2019), aunque estén relacionadas, la comprensión y la competencia lectoras no son lo mismo.

La competencia lectora implica un factor social ya que “[...] da una respuesta real y concreta, es decir pragmática a una situación planteada” (Romo, 2019, p.170). Por lo tanto, podemos relacionar la competencia lectora con el conjunto de actividades de aprendizaje que el individuo desarrolla a lo largo de toda la vida (Romo, 2019). Según indica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), gracias a estas actividades o estrategias de aprendizaje, la competencia lectora le permite comprender, emplear, valorar, e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad. En otras palabras, mientras que la comprensión lectora se enfoca en el entendimiento del contenido de un texto, la competencia lectora se

enfoca en cómo el individuo utiliza ese conocimiento para alcanzar objetivos y participar en la sociedad.

Por ende, la competencia lectora añade a las habilidades y conocimientos relacionados con la lectura la apreciación de esta como una fuente de información y expresión de cultura. Además, si bien es cierto que en este análisis nos enfocamos especialmente en el contexto educativo, la competencia lectora, al igual que la lectura en sí misma, va más allá de este. El proceso de leer se expande desde lo personal hasta lo profesional, y desde la educación formal hasta el aprendizaje continuo y la participación ciudadana. El éxito en el aprendizaje de la lengua escrita depende de cuánto significado y sentido se le dé a la lectura. Esta asignación de significado y sentido está directamente relacionada con la capacidad de utilizar la lectura de manera efectiva. De ahí su importancia a fomentar el desarrollo de la competencia lectora no solo en el ámbito educativo, sino también en otros contextos de la vida, ya que tal y como indica Matesanz Santos (2012), dicha competencia lectora “ofrece a los individuos la oportunidad de formar parte activa de la sociedad y así poder dar respuestas a sus necesidades.” (p. 8)

Además, al igual que la competencia lectora nos permite procesar información presentada en diferentes formas y formatos, existe una competencia lectora literaria y una no literaria. Según indica Romo (2019):

Los saberes, estrategias, experiencias lectoras, mecanismos cognitivos específicos o adecuados para la lectura no son los mismos entre los textos no literarios y aquellos que tienen una intención estética. Los niveles lectores inciden en la comprensión de acuerdo al nivel de dificultad. (p.166)

Esto significa que la competencia lectora puede variar según el tipo de texto que se esté leyendo puesto que los conocimientos y habilidades necesarios para comprender un texto literario pueden ser diferentes de los necesarios para comprender un texto no literario. Por lo

tanto, es importante desarrollar tanto la competencia lectora literaria como la no literaria para poder comprender y utilizar eficazmente una amplia variedad de textos.

El marco PISA para la evaluación de la competencia lectora próximos a terminar la Educación Obligatoria se enfoca en las habilidades que incluyen “localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información de una variedad de textos, asociados a situaciones que van más allá del aula.” (OCDE, 2018, p.4.). Además, “la competencia lectora es esencial para el éxito en la vida adulta y para una participación activa en la sociedad.” (OCDE, 2018, p.4). Por lo tanto, la práctica regular de la lectura es esencial para que estos aspectos sean posibles. Al leer una amplia variedad de textos en diferentes contextos, el alumnado puede desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con la lectura que les permitan comprender y utilizar eficazmente la información presentada. De este modo, fomentar el hábito de la lectura desde temprana edad es esencial para desarrollar una competencia lectora sólida.

4.2. Marco normativo

4.2.1. LOMLOE: la lectura en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

El currículo de la asignatura de Primera Lengua Extranjera en la ESO y Bachillerato en Canarias establece las competencias educativas que los estudiantes deben desarrollar en cada etapa, desde el primer ciclo y el segundo ciclo de Secundaria hasta el nivel de Bachillerato. Este currículo se encuentra regulado por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, el cual establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, este marco normativo se ampara bajo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

De este modo, actualmente el currículo se rige por la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), introduciendo cambios significativos en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) con el objetivo de adaptar el

sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI. En ese sentido, la lectura también juega un papel relevante en la legislación educativa, por lo que, la comprensión lectora en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la LOMLOE apuesta para que, desde los centros educativos, se fomente el gusto por la lectura y se desarrollen hábitos lectores que perduren y, así, producir un impacto positivo en el plano académico, personal y profesional del alumnado. Una de las novedades más destacadas de la LOMLOE, en cuanto al fomento de la lectura, es la implementación de un tiempo diario dedicado a esta actividad en el aula desde todas las materias.

Sin embargo, cabe a mencionar que la ley no especifica cómo se implementará esta medida y delega en las Administraciones educativas la concreción y promoción de los planes de fomento de lectura y presupone la colaboración de las familias y del voluntariado, así como del intercambio de buenas prácticas. De esta manera, cada comunidad autónoma tendrá cierta autonomía para desarrollar sus planes de fomento de la lectura.

En cuanto a las bibliotecas escolares, la LOMLOE no introduce apenas novedades. Hace referencia a la obligación de los centros de disponer de una biblioteca, pero no entra en detalle sobre su funcionamiento, recursos o características. Tampoco menciona quién debe gestionar la biblioteca y no exige personal cualificado para ello. En ese sentido, no se observan signos de cambio significativo en la realidad de las bibliotecas escolares.

En general, la LOMLOE reconoce que el fomento del hábito y del gusto por la lectura impacta directamente y de manera positiva en la mejora de la comprensión lectora, la capacidad de expresarse, la gestión de la información, el pensamiento crítico y el aprendizaje de nuevos conocimientos. De hecho, una de las principales finalidades de la ESO consiste en precisamente consolidar hábitos de lectura. Este hábito, entre otros que son mencionados, es considerado necesario para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje.

4.2.2. La comprensión lectora en el currículo de la Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria

En primer lugar, es conveniente recordar que la comprensión lectora se trata de manera transversal en Educación Secundaria. Dentro del Currículo de Lengua Extranjera se dedica la Competencia específica 1 (CE1) a la comprensión:

Comprender e interpretar textos, tanto orales, escritos como multimodales. La comprensión, como destreza fundamental en la adquisición y aprendizaje de cualquier lengua extranjera, implica, en este nivel, entender e interpretar los textos y extraer su sentido general y los detalles más relevantes para satisfacer sus necesidades comunicativas. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado (BOC nº 58, 2023, p. 15936).

La competencia CE1 se ha secuenciado a través de los distintos criterios de evaluación. De manera que se toma en cuenta la diversidad y extensión de los textos, su complejidad lingüística y los contextos en los que se desarrollan para evaluar el progreso del alumnado en esta competencia. Por otro lado, se busca que el alumnado sea capaz de utilizar de manera autónoma estrategias para mejorar su comprensión lectora, así como su capacidad para expresarse e interactuar en la lengua extranjera.

Para desarrollar esta destreza, el currículo de Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria enfatiza la importancia de trabajar con textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado. Estos textos deben estar expresados de forma clara y usando la lengua estándar (BOC nº 58, 2023).

Además, para mejorar la comprensión lectora, los estudiantes deben aprender a utilizar estrategias como la inferencia de significados y la extrapolación de significados a nuevos

contextos comunicativos. También deben aprender a transferir e integrar los conocimientos, destrezas y actitudes de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico.

El desarrollo de esta habilidad no solo permite a los estudiantes comprender mejor los textos que leen, sino que también les ayuda a mejorar su capacidad para expresarse e interactuar en la lengua extranjera. Por otro lado, el currículo menciona cómo el desarrollo de la comprensión lectora contribuye al enriquecimiento y expansión de la conciencia intercultural de los estudiantes.

También, asociado a esta materia y su enfoque plurilingüe, se incluye el objetivo de etapa (h), el cual se centra en "Comprender y expresar con corrección, tanto oralmente como por escrito, textos y mensajes complejos en lengua castellana, así como iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura" (BOC n.º 58, 2023, p. 15342). Este objetivo se logra mediante el uso del castellano para establecer conexiones y transferencias con el idioma extranjero que se está estudiando, así como con otros idiomas, a través de la lectura de obras literarias y otros aspectos relevantes.

Por otro lado, tal y como menciona el currículo, la materia de Lengua Extranjera contribuye a la adquisición de la Competencia en comunicación lingüística (CCL), puesto que el alumnado deberá desenvolverse de manera oral, escrita o signada con coherencia y adecuación en diferentes ámbitos y contextos. Para ello, el alumnado tendrá que conocer y aplicar los géneros discursivos relacionados con las distintas áreas de conocimiento, al igual que los elementos funcionales de la lengua, empleándola para reflexionar y organizar el pensamiento adecuadamente (BOC nº 58, 2023). Cabe destacar que esta competencia fomenta el desarrollo personal y social a través del aprecio estético de la lengua mediante la lectura de obras literarias.

4.3. La comprensión lectora en el aula de LE y estrategias para su desarrollo

Es importante conocer que la comprensión lectora en la lengua materna difiere en ciertos aspectos fundamentales cuando se comparan con la lengua extranjera. En el contexto de la lengua materna, los lectores generalmente tienen un dominio más profundo del vocabulario, la gramática y las estructuras de la lengua, lo que les permite enfrentarse a textos más complejos y comprender matices y sutilezas con mayor facilidad (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

En contraste, la enseñanza de la comprensión lectora en el aula de Lengua Extranjera (LE) implica abordar desafíos adicionales. Los estudiantes deben desarrollar destrezas específicas para superar las barreras idiomáticas, ampliar su vocabulario y comprender las convenciones culturales y discursivas propias de la lengua meta. Al comprender estas diferencias, podremos identificar las mejores prácticas y enfoques para apoyar el proceso de adquisición de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido, Barroto Carmona et. al (2020) afirman lo siguiente:

Es tarea del profesor, enseñar a los estudiantes un amplio repertorio de estrategias de comprensión lectora y enseñarlos a aplicar la más adecuada en cada caso, de manera tal, que el estudiante esté preparado para enfrentar el reto de cada nuevo texto. (p.133)

Si los estudiantes no han adquirido un vocabulario suficientemente amplio, tendrán dificultades para comprender textos en LE. Por lo tanto, lograr la automatización en el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora es un aspecto clave en el proceso de aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera.

La ‘automatización’ se refiere a la capacidad de reconocer y comprender palabras de forma rápida y precisa, sin requerir un esfuerzo cognitivo significativo (Usó Juan, 2019). Esto es necesario para poder desarrollar una lectura fluida y eficiente, así como para promover una comprensión profunda del texto. De acuerdo con Usó Juan (2019), los hablantes nativos

adquieren de manera natural el reconocimiento automático de palabras y comprensión lectora a través de su experiencia lectora en su lengua materna. Sin embargo, para los hablantes no nativos, este proceso es mucho más complejo debido a diversas causas, que han sido identificadas por Koda (2005): una escasa experiencia lectora, la distancia ortográfica entre la lengua objeto de estudio y la lengua nativa, y la interacción entre el conocimiento ortográfico de ambas lenguas (como se citó en Usó Juan, 2019). Por lo tanto, al fomentar la automatización en el aula de LE, se contribuye al desarrollo de una lectura más fluida y eficiente, lo que a su vez facilita la comprensión lectora en la lengua meta.

Por otro lado, el conocimiento del vocabulario resulta imprescindible en cualquier lengua a la hora de enfrentarnos a un texto. Hirsh y Nation (1992) postularon que “para conseguir una lectura ágil y placentera se requiere poseer un vocabulario que cubra el 98 %–99 % del texto” (como se citó en Usó Juan, 2019, p.203). Desafortunadamente, esta situación tampoco se da en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, donde los estudiantes a menudo se enfrentan a textos que incluyen una gran cantidad de palabras desconocidas para ellos. De modo que, en el ámbito de la lengua extranjera, la necesidad de ampliar el conocimiento léxico de los estudiantes es aún más crucial para mejorar tanto la competencia lectora como la comprensión lectora (Nation, 2001). Este autor destaca que los estudiantes se enfrentan a desafíos al leer en una lengua extranjera debido a la presencia de palabras y estructuras desconocidas, lo que dificulta su comprensión (Nation, 2001).

Además, la comprensión de un texto en lengua extranjera, a menudo, implica un conocimiento sólido de la cultura asociada con el idioma, de manera que, los estudiantes pueden tener dificultades para comprender las referencias culturales o los contextos específicos en los que se sitúa el texto debido a la falta de conocimientos previos. Plass y Jones (2005) abordan la importancia del conocimiento previo en el proceso de aprendizaje, sosteniendo que el conocimiento previo de los estudiantes desempeña un papel crucial en la comprensión y

retención de la información, incluso en el contexto de la lectura en lengua extranjera (Plass y Jones, 2005). El conocimiento previo permite a los estudiantes establecer conexiones significativas con la nueva información, lo que a su vez mejora su capacidad para construir significado a partir de los textos que leen (Plass y Jones, 2005). Al aprovechar sus conocimientos previos, los estudiantes pueden relacionar la información del texto con su experiencia y conocimiento previos, lo que facilita la comprensión y la asimilación de la nueva información en el contexto de la lengua extranjera (Plass y Jones, 2005). Los conocimientos previos actúan como un marco de referencia que guía el proceso de lectura y promueven una comprensión más profunda, ya que, al tener una idea previa relevante sobre el tema o el contenido del texto, los estudiantes pueden anticipar y hacer inferencias sobre la información que encontrarán. Esto les ayuda a llenar los vacíos de conocimiento y a construir una representación mental más coherente y precisa del texto leído en lengua extranjera (Plass y Jones, 2005). Así pues, tal y como afirma Usó Juan (2019), la activación del conocimiento previo en el proceso de lectura es una condición indispensable. También Solé (1996) sugiere que la activación de conocimientos previos es importante para los estudiantes, ofreciendo la siguiente idea referida a la formulación de objetivos:

La formulación previa de objetivos determina, no sólo las estrategias que se activarán para construir un significado a partir del texto, sino, también, el control que se va ejerciendo sobre la lectura a medida que se avanza en la misma, descartando la información que no es relevante para el objetivo planteado. (p.13)

Según Solé (1996), resulta beneficioso promover estrategias que ayuden a crear y comprobar ideas o conclusiones de diferentes tipos. De esta manera, podremos comprobar tanto la coherencia del texto en sí mismo como las diferencias entre lo que el texto presenta y lo que ya sabemos. Dentro de estas estrategias, encontramos la técnica de ‘predicción’. Aquí, el lector

proyecta y supervisa su comprensión personal, verificando si las predicciones que hace son correctas o incorrectas (Peña González, 2000).

Finalmente, otro grupo de estrategias que puede ser trasladado al ámbito del aula de LE, es el dirigido a ‘resumir’, ‘sintetizar’ y ‘extender el conocimiento’ mediante la lectura (Solé, 1996). Estas estrategias garantizan que cualquier información nueva sea almacenada en la memoria a largo plazo del estudiante, de manera que pueda recordarla cuando sea necesario y aplicarla en la adquisición de otros conocimientos (Solé, 1996).

Por un lado, ‘resumir’, según Perelman (2005), consiste en presentar de manera breve y coherente la información más relevante de un texto (como se citó en Lopez y Aguirre, 2006). Se trata de una tarea muy productiva y necesaria, ya que, para poder llevarse a cabo, debe haber habido un proceso de lectura muy cuidadoso (López y Aguirre, 2006). La diferencia entre ‘resumir’ y ‘sintetizar’ radica en que mientras ‘resumir’ puede limitarse a destacar las ideas principales, ‘sintetizar’ requiere un proceso intelectual más profundo, ya que se permite que el autor realice una interpretación más profunda y personal del texto (Lugo, s.f.).

La estrategia basada en ‘extender conocimientos’ implica ir más allá de simplemente entender un texto. Se trata de aprovechar la lectura como una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos y expandir nuestra comprensión del mundo. Esta estrategia implica clarificar el significado de palabras y conceptos, establecer conexiones entre la información del texto y nuestros conocimientos y, también, buscar textos adicionales que complementen lo que hemos aprendido (VOCA Editorial, s.f.).

En definitiva, tal y como explica Cova (2004), el docente es quien puede aprovechar el innato interés de los seres humanos por las narraciones y cuentos para fomentar la lectura en su clase, sin importar el campo del conocimiento que estén abordando, y así impulsar la comprensión de lectura en el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero. Es el docente quien tiene la oportunidad de brindar una enseñanza significativa (Cova, 2004).

4.4. La motivación en la lectura

La motivación posee un papel primordial en diversos aspectos de la vida, ya que se trata de un elemento central que orienta y define nuestra manera de actuar (Rodríguez, 2019). Con el fin de comprender adecuadamente el concepto de ‘motivación’, Chóliz (2004) expone una idea clara e ilustrativa:

La motivación es un constructo utilizado tanto para la explicación de por qué un gato comienza a arañar azarosa y compulsivamente una caja hasta que logra dar casualmente con el mecanismo de salida, como para el caso del adolescente que se queda en su casa estudiando el mes de agosto mientras sus amigos están en la playa, o aquél que tiene la afición de lanzarse desde lo alto de los puentes sujeto con una cuerda elástica. En éstos, como en muchos otros casos más dispares todavía, se responde que aquel animal, o aquella otra persona están motivados para ejecutar dicho comportamiento. En cualquier condición es la motivación la que explica por qué se ha efectuado una determinada conducta, o por qué estaba en disposición de realizarse. (p.13)

Considerando lo anterior, la motivación podría definirse como el factor que impulsa a las personas a tomar acciones y perseguir sus metas. De igual manera, Santrock (2002), explica que la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen” (como se citó en Naranjo Pereira, 2009, p.153). No obstante, dado el amplio alcance y las diversas variables asociadas a este concepto, es probable que continúen surgiendo diferentes posturas teóricas al respecto (Chóliz, 2004).

La motivación se puede clasificar en dos categorías: ‘motivación intrínseca’ y ‘motivación extrínseca’. Por una parte, la motivación intrínseca se refiere a “la realización de una actividad por sí mismo, con base en el interés y la curiosidad.” (Morales Ortega et al., 2017, p. 4). En el contexto educativo, especialmente con relación a la lectura, esta motivación se manifiesta cuando los estudiantes experimentan el deseo de comprender lo que leen y

muestran interés en analizar en profundidad la información presentada. Estas características de la motivación intrínseca se originan de manera interna y se basan en razones y necesidades personales (Morales Ortega et al., 2017)

Por otro lado, mediante las motivaciones extrínsecas nuestra conducta es dirigida por las características de los estímulos externos que nos rodean, de modo que, “[...] depende del exterior, que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado a generar esa motivación.” (Soriano, s.f., p.7). Ejemplos de motivaciones extrínsecas incluyen situaciones en las que las personas participan en actividades principalmente por razones externas a la actividad en sí misma, como obtener una recompensa o evitar un castigo (Naranjo Pereira, 2009).

No obstante, debemos ser conscientes de que la motivación está influenciada por diversos factores, por lo que, “los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos” (Ruiz de Clavijo, 2009, p.3). Pueden existir razones de motivación tanto personales como sociales. La personalidad, las creencias, la cultura y los grupos de identificación desempeñan un papel importante en la motivación (Servicio de Calidad e Innovación de la Universidad de Navarra, s.f.).

Las influencias culturales pueden fomentar diferentes estilos motivacionales, como el individualismo o el colectivismo. Asimismo, el grupo social ejerce un impacto significativo en la motivación, ya que las personas tienden a compararse entre sí y ajustar su comportamiento según las normas o gustos establecidos en su entorno (Servicio de Calidad e Innovación de la Universidad de Navarra, s.f.). Es relevante destacar que, durante la adolescencia, el grupo social adquiere una mayor importancia, y la necesidad de ser incluido, aceptado y aprobado por el grupo de iguales ejerce una fuerte influencia en la motivación de los adolescentes (Naranjo Pereira, 2009).

Además, el impacto de las emociones, como la ansiedad y el aburrimiento en la motivación, pueden llevar a las personas a buscar tareas alternativas más atractivas en lugar de comprometerse con la lectura (Servicio de Calidad e Innovación de la Universidad de Navarra, s.f.).

Para finalizar, la literatura especializada considera que uno de los aspectos más importantes para desarrollar habilidades de comprensión de lectura es incrementar la motivación hacia esta actividad. Cuando una persona muestra una mayor motivación hacia la lectura, tiende a practicarla con mayor frecuencia y a tener un mayor interés en comprender lo que lee, incluso cuando los textos se vuelven más desafiantes, así como pueden serlo especialmente en una lengua extranjera. A medida que se practica más, es posible lograr una comprensión más profunda. Esto genera un círculo virtuoso en el que la motivación hacia la lectura, la práctica constante y la comprensión lectora se retroalimentan mutuamente, fortaleciendo cada uno de estos elementos (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.).

4.4.1. La importancia de favorecer el gusto por la lectura en el aula

Hasta este punto, hemos destacado el papel fundamental que desempeña la lectura tanto dentro como fuera del aula en el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para una vida adulta plena y enriquecedora. Sin embargo, es esencial realizar un análisis más profundo para comprender por qué no basta con simplemente practicar la lectura, sino que también se debe fomentar el gusto por ella. En este sentido, Pineda (2020) argumenta uno de los principales motivos que respaldan la importancia de promover el gusto por la lectura en el entorno educativo. Se trata del poder transformador de la lectura y su capacidad para expandir nuestros horizontes más allá de los hechos inmediatos y perceptibles:

Leer es el medio más eficaz para adquirir conocimientos. Gracias al poder representacional de nuestra mente, o la imaginación narrativa como la denomina

Nusbaum, podemos mediante la lectura o escucha de relatos conocer más allá de los hechos inmediatos y perceptibles; viajar mentalmente a lugares remotos y desconocidos; ir al pasado o a un hipotético futuro. Conocer las características físicas de lugares, personas o cosas. Entender las necesidades, expectativas e intenciones de seres que nos son lejanos en tiempo, espacio e imaginarios, pero similares en emociones, intenciones y expectativas, y con ello modificar o cambiar prejuicios, odios infundados y construir una sociedad más tolerante, justa y menos violenta. (Pineda, 2020, p. 9)

De esta manera, a través de la lectura, expandimos nuestros horizontes, nos conectamos con realidades diferentes y desarrollamos una mayor comprensión y empatía hacia los demás. Además, la lectura es percibida como el camino hacia el conocimiento y la libertad e implica la participación activa de la mente, mientras contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, enriquece el vocabulario, la expresión oral y escrita (Zeas, 2022).

En su conjunto, la relevancia de promover el gusto por la lectura en el aula radica en la estrecha relación que guarda con los diversos beneficios que brinda a los estudiantes, así como ampliar sus conocimientos, y fomentar un desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Estos beneficios, a su vez, contribuyen a fomentar una sociedad más justa y equitativa.

Leer no solo es una actividad significativa cuando el lector se sumerge en la interpretación de las palabras, sino que también fortalece la capacidad de atención y comprensión. Cuando se fomenta el gusto por la lectura, se crea un ambiente propicio para que los estudiantes se involucren activamente en la interpretación de los textos. Esto promueve una mayor concentración mientras estimula su motivación y entusiasmo por la lectura. Al disfrutar de la experiencia de leer, los estudiantes están más dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo a esta actividad, lo que a su vez fortalece su capacidad de atención y concentración (Pineda, 2020).

Además, según Pineda (2020), el gusto por la lectura brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar una amplia variedad de textos. Al familiarizarse con diferentes tipos de textos y su estructura, los estudiantes adquieren conocimientos, desarrollan su imaginación y enriquecen su vocabulario. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de sus habilidades de escritura, ya que pueden identificar los diferentes elementos y técnicas utilizados en los textos que leen, y aplicarlos en sus propias producciones escritas.

En definitiva, la lectura ofrece múltiples beneficios a los estudiantes, por lo que resulta propicio fomentar su gusto desde el aula, siempre teniendo en cuenta que se trata de un proceso de construcción “[...] lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada.” (Solé, 1992, p.151). La lectura se convierte, así, en un poderoso vehículo de transformación individual y social, con el potencial de moldear un futuro de las generaciones venideras.

4.4.2. Estrategias para favorecer el gusto por la lectura en LE

Si bien en el apartado 4.3 se mencionaron brevemente algunas estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, en este apartado se abordarán estrategias más específicas para fomentar el gusto por la lectura en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), buscando despertar el interés y la motivación.

Según Trelease (2010), cuando los niños ingresan a la escuela, muestran un gran entusiasmo por aprender, especialmente por la lectura. Sin embargo, a medida que avanzan en los años escolares, este interés por el conocimiento y la lectura comienza a desvanecerse, siendo reemplazado por el rechazo y la falta de comprensión de los beneficios que ofrece la lectura. Esta falta de motivación hacia la lectura surge cuando los docentes asignan a los estudiantes libros que no están relacionados con sus conocimientos previos, utilizan un lenguaje desconocido y abordan temas que están alejados de su contexto y experiencia personal

(Trelease, 2010, como se citó en Domínguez et al., 2015). Para abordar esta problemática, exploraremos estrategias que promuevan el gusto por la lectura en los estudiantes.

Dentro de la amplia variedad de estrategias disponibles, una opción relevante es trabajar con los intereses de los estudiantes, lo cual implica ofrecer una diversidad de textos que se ajusten a sus preferencias y motivaciones individuales. Es decir, es necesario ofrecerles lecturas adecuadas a su nivel, comprensión e intereses, donde además de adquirir conocimientos, puedan experimentar “goce y diversión” (Domínguez et al., 2015, p.99).

Es importante que en el aula haya espacios de diálogo, donde cada alumno pueda comentar su interpretación de los textos con el resto de estudiantes y, además, interaccione con la lengua extranjera. Cuando se comparten lecturas, se trata de experimentar el placer de la lectura en compañía y de motivar a los demás. Al comentar abiertamente las opiniones sobre un libro o texto leído, también se está sugiriendo y recomendando nuevas lecturas. Hay que tener en cuenta que, especialmente en ciertas etapas de la vida, las recomendaciones de los compañeros pueden ser más acogidas que las de los profesores (Pernas Lázaro, 2009). La lectura en el aula se debe aprovechar de manera que se trate como un acto social, por lo que, la creación de un *club de lectura* podría ser una estrategia favorable. Los clubs reúnen a un grupo de estudiantes lectores en encuentros periódicos para leer y discutir sobre una lectura asignadas (Yepes, 2001, como se citó en Tovar y Ríobueno, 2018). Se trata de ayudar al lector, a través de la discusión y el intercambio de experiencias y opiniones, con el fin de estimular su pasión por la lectura, y aumentando el placer y enriquecimiento que los libros pueden ofrecer (Tovar y Ríobueno, 2018).

Otra estrategia efectiva para fomentar el gusto por la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera es mediante la *integración de destrezas*. Según el Centro Virtual Cervantes (s.f.), la integración de destrezas se refiere a la combinación en la clase de LE de dos o más destrezas lingüísticas, engarzadas a semejanza de lo que ocurre en la vida real. Esta práctica

consiste en tratar por separado cada destreza, como la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora o la expresión escrita, pero en las situaciones reales de comunicación es más habitual que varias destrezas se combinen entre sí.

En este sentido, se pueden llevar a cabo proyectos de lectura que involucren a los estudiantes de manera activa y creativa. Según el Centro Virtual Cervantes (s.f.), en estos proyectos los estudiantes no solo leen textos en LE, sino que también tienen la oportunidad de desarrollar otras habilidades relacionadas, como la expresión oral y escrita. Por ejemplo, después de leer un libro en LE, los estudiantes pueden escribir reseñas, crear presentaciones, dramatizar escenas o diseñar carteles. Estas actividades, brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar y practicar lo aprendido a través de la lectura, al mismo tiempo que fomentan su creatividad y participación activa (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

5. Propuesta de intervención didáctica

5.1. Diseño de actividades

Para esta intervención didáctica, se ha programado una serie de actividades para trabajar en tres momentos específicos de la comprensión lectora, de forma que, la motivación del alumnado sea incentivada mientras se pone en práctica las estrategias de la destreza. La siguiente tabla recoge el nombre de la actividad y el tipo de actividad que se trató en los tres momentos anteriormente mencionados:

Tabla 1

Diseño de actividades: antes, durante, y después de la lectura

Tipo de Actividad	Nombre de la actividad
<i>Pre-Reading</i>	<ul style="list-style-type: none">• Realización cuestionario inicial (ver Anexo 1).• Objetivo: <i>Warm-up</i>, conocer y comprobar el conocimiento previo del alumnado acerca del texto propuesto y ponerlo en contexto.• Predicción: se le pide al alumnado que prediga sobre qué cree que tratará el texto teniendo una primera imagen de él en el libro (ver Anexo 2).• Una vez aclarado el tema principal, se hace un <i>brainstorming</i> a través de la plataforma <i>Mentimeter</i> con la pregunta: “<i>What do you know about this topic?</i>” (ver Anexo 3).• Breve discusión para resaltar ideas que sirvan como punto de partida para enfrentarse al texto (ver Anexo 4).
<i>While-Reading</i>	<ul style="list-style-type: none">• Objetivo: leer el texto, buscar información y adquirir tanto ideas más relevantes como vocabulario nuevo.• Se lee el texto en alto (ver Anexo 5), señalando las ideas principales de cada apartado. Las dudas de vocabulario son resueltas mediante pistas y definiciones.

<i>Post-Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: consolidar la información adquirida en el texto y crear un producto a raíz de este. • Concurso de preguntas mediante la plataforma <i>Kahoot</i> (ver Anexo 6) para comprobar que ha habido una comprensión favorable de las ideas del texto, así como del vocabulario. • Creación de un producto relacionado con el texto: el alumnado debe crear un pequeño post acerca de un artista, una canción o un cantante que les guste (ver Anexo 7). • Realización de cuestionario final (ver Anexo 1). • Realización de cuestionario de valoración (ver Anexo 8).
---------------------	---

El texto que se va a trabajar se titula “*Beat Box. Forum for Music Lovers and Musicians*”, y pertenece a la situación de aprendizaje “*Take a Break*”, relacionada con el mundo del entretenimiento. Este texto simula un foro de Internet en el que cuatro personas diferentes hablan de artistas, grupos de música o canciones que han sido introducidos o recomendados por sus familiares.

En lo que respecta a las actividades, están divididas en diferentes fases: *pre-reading* (antes de la lectura), *while-reading* (durante la lectura), y *post-reading* (después de la lectura).

La primera etapa, que abarca el *pre-reading*, se enfoca en dos aspectos clave: comprobar el conocimiento previo del alumnado sobre el texto y proporcionarle un contexto adecuado acerca del tema, los conceptos generales o el género textual que será abordado. De esta manera, se busca activar el aprendizaje previo y preparar al estudiantado para una lectura más efectiva. Por lo tanto, se ha diseñado una primera actividad en la que se invita al grupo de estudiantes a realizar predicciones sobre el texto, generando expectativas sobre el contenido de este. Esta actividad les permite adquirir una visión general del mismo y establecer conexiones entre su conocimiento previo y la nueva información que van a explorar, al mismo tiempo que interactúan con la lengua extranjera en el proceso.

Una vez aclarado el tema principal, se realiza un *brainstorming* a través de la plataforma *Mentimeter*¹, en la que se les pregunta: “*What do you know about this topic?*” Esta actividad no solo permite poner en contexto a los estudiantes y conocer sus conocimientos previos, sino que, también les brinda la oportunidad de expresar sus intereses, lo cual puede ser un punto importante para fomentar su motivación hacia la lectura. Esta actividad, de nuevo, conduce a una breve discusión en la que el alumnado hace uso del idioma inglés, donde se aclaran puntos clave que les ayudarán a crear una base sólida para llevar a cabo una comprensión más profunda del texto.

En la fase de *while-reading*, el objetivo principal es leer el texto en conjunto con la clase, centrándose en la comprensión de sus ideas principales y en la adquisición de nuevo vocabulario. En caso necesario, se pueden proporcionar pistas o definiciones para facilitar la comprensión del vocabulario desconocido.

La lectura se realizará en voz alta, realizando pausas estratégicas, lo que permite verificar que se esté llevando a cabo una comprensión adecuada del texto. Esta práctica garantiza que los estudiantes tengan la oportunidad de procesar la información de manera gradual y reflexiva, promoviendo una mayor comprensión. Leer el texto en voz alta ayudará no solo a decodificar el texto, sino también a integrar el discurso, interpretarlo con la entonación apropiada y darle el sentido que permita comprenderlo (Alcántara Trapero, 2009).

Por otro lado, la lectura conjunta también fomenta la participación activa de los estudiantes y les permite mejorar en el idioma. Durante el proceso, se pueden intercambiar ideas y puntos de vista entre ellos, lo que promueve una mayor colaboración y enriquece la comprensión colectiva. Al estar involucrados en el proceso de aprendizaje, el alumnado se siente motivado y conectado con el texto, lo que mejora su comprensión y retención de la información.

¹ Enlace *Mentimeter*: <https://www.mentimeter.com/es-ES>

Finalmente, durante la etapa de *post-reading*, se busca consolidar la información del texto y comprender su estructura general para poder aplicarla en la creación de un producto similar. Con este fin, se utilizará la plataforma *Kahoot*² para llevar a cabo un concurso de preguntas relacionadas con el texto. Este formato promueve, de nuevo, la participación mientras les desafía a recordar y aplicar lo que han aprendido durante la lectura. Al responder a las preguntas, deben evaluar y seleccionar la respuesta más adecuada, lo que les ayuda a afianzar la información adquirida.

Además, la posterior elaboración de un pequeño *post* sobre un tema de su interés (relacionado con el tema “*Entertainment*”), ya sea un artista, canción o grupo de música, proporciona un contexto personalizado. Al trabajar con temas que son de interés para los estudiantes, se establece una conexión emocional y personal con la lectura, lo que puede despertar su curiosidad y motivación intrínseca. De esta forma, pueden ver la lectura como una oportunidad para explorar temas que les apasiona, lo que a su vez fomenta el hábito de leer por placer.

El alumnado debe aplicar la estructura y conceptos aprendidos durante la lectura para crear contenido propio, lo que, no solo refuerza su comprensión de la estructura del texto original, sino que también desarrolla su capacidad para expresar ideas de manera coherente y creativa en una lengua extranjera. Además, durante el proceso se promueve el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y comprensión de información, fundamentales para el desarrollo de la competencia lectora.

Por otra parte, se promueve la exploración de diferentes formas de lectura, ya que, con la elaboración de este producto final a raíz del texto, se alienta a los estudiantes a explorar formas de lectura relacionadas con su tema de interés. Esto puede incluir la lectura de artículos, blogs, entrevistas, reseñas, letras de canciones o biografías de artistas y bandas musicales. Al

² Enlace *Kahoot*: <https://kahoot.com/schools-u/>

animar a los estudiantes a ampliar su comprensión de la lectura más allá de los libros tradicionales, se les abre un mundo de posibilidades para explorar y disfrutar de leer en diversas formas, fomentando así, un hábito lector.

5.2. Contextualización del aula

Durante las prácticas externas realizadas en el IES Alfonso Fernández García, se llevó a cabo una serie de actividades sobre la comprensión lectora en el curso de 1.º Bachillerato (B), formado por 23 estudiantes.

La mayor parte del grupo procede principalmente del municipio de La Victoria de Acentejo, aunque hay una parte que procede de otros municipios limítrofes.

En general, es un grupo con el que se puede trabajar adecuadamente, a pesar de ser muy diverso en cuanto a niveles y actitudes hacia la asignatura. Si bien es un conjunto heterogéneo, se pueden identificar tres grupos principales entre los estudiantes.

El primer grupo, el más numeroso, está compuesto por estudiantes que presentan un nivel medio-bajo en Inglés. Estos estudiantes se esfuerzan por comprender y expresarse en el idioma, pero enfrentan dificultades y tienen un dominio limitado de los conceptos fundamentales. A menudo, se sienten poco seguros y desmotivados en relación con el aprendizaje del Inglés.

El segundo grupo está conformado por aquellos estudiantes que tienen problemas de base con la lengua extranjera. Generalmente, se enfrentan a desafíos adicionales debido a una falta de conocimientos sólidos en Inglés. Como resultado, puede sentirse menos capaz y experimentar una mayor frustración en el proceso de aprendizaje, en ocasiones, mostrando un serio desinterés hacia la asignatura.

El tercer grupo más reducido, está compuesto por estudiantes con un nivel muy bueno en Inglés y un gran interés en la asignatura. Esta parte del alumnado sobresale en su capacidad

para comprender y comunicarse en el idioma. Su participación activa y su entusiasmo en clase reflejan su dedicación y motivación por seguir progresando en el aprendizaje del inglés.

5.3. Implementación de actividades

El propósito de las actividades implementadas es fomentar el gusto por la lectura del alumnado mientras se fortalece su capacidad de comprender textos. El enfoque principal reside en impulsar la motivación de los estudiantes y fomentar su participación activa mediante la implementación de estrategias relacionadas con la comprensión lectora.

El diseño de dichas actividades ha sido planificado contando con una serie de consideraciones previas que resultan igualmente importantes durante su implementación en el aula. Dichas consideraciones permiten adaptar las actividades de manera más individualizada, teniendo en cuenta las necesidades y características específicas del grupo de estudiantes.

No obstante, durante las prácticas en el centro, solo se ha posibilitado trabajar con un único texto que ofrecía el manual de la asignatura. Debido a este tipo de limitaciones ajenas a la autora de este trabajo, resultó un desafío ofrecer recursos de una amplia variedad con las que abordar las distintas necesidades de los estudiantes. Aun así, se han tenido en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje, intereses y motivaciones hacia la LE presentes en el aula, tratando de buscar un diseño de actividades que atienda a la diversidad. Se ha buscado garantizar que cada actividad fuera relevante y motivadora, promoviendo, así, una mayor participación e interés.

Es preciso tomar consciencia de otros factores externos que pueden influir en la disposición de los estudiantes a participar en las actividades, como las emociones, las diferentes personalidades, incluyendo aquellas más reservadas, y variables como la autoestima, que pueden afectar en la manera de llevar a cabo las actividades. Por este motivo, se ha tratado de que, con este diseño didáctico, un mayor número de estudiantes se sienta cómodo, en la medida

de lo posible, incluyendo actividades individuales o en pequeños grupos, el uso de plataformas digitales, la promoción de la interacción oral y la producción escrita, o permitirles compartir sus experiencias e intereses.

Las actividades se dividieron en tres sesiones: 1.^a sesión (lunes 8 de mayo), 2.^a sesión (martes 9 de mayo) y 3.^a sesión (miércoles 10 de mayo). Inicialmente, se había planeado que la primera sesión abarcara las etapas de *pre-reading* y *while-reading*. Sin embargo, debido a inconvenientes técnicos relacionados con la conectividad a internet en el centro, la clase se retrasó, lo que provocó que la lectura quedara incompleta. De este modo, la segunda sesión se dedicó a completar el *while-reading* y comenzar con el *post-reading* que se concluiría en la tercera sesión, dedicada primordialmente a la realización del producto final.

Cabe a destacar que, al comienzo de la primera sesión, se destinaron aproximadamente cinco minutos para completar un cuestionario inicial (ver Anexo 1). Este mismo cuestionario se volvió a aplicar al finalizar todas las actividades con el fin de contrastar los resultados obtenidos, y llevándose a cabo en una cuarta sesión durante el jueves 11 de mayo. Además de este cuestionario, también se realizó otro con el propósito de valorar y recopilar *feedback* sobre las actividades realizadas (ver Anexo 8).

En relación con el desarrollo de las sesiones, la primera parte de estas se centró en establecer los objetivos específicos, los cuales consistían en dividir la lectura en tres fases claras (*pre-reading*, *while-reading* y *post-reading*). Se explicó de manera sencilla y breve para que los estudiantes comprendieran claramente el enfoque y la dinámica a seguir.

De este modo, se dio paso a la primera etapa de ***pre-reading activities***. En la primera pregunta de predicción (ver Anexo 2), se observó una participación adecuada. Sin embargo, dado que era una actividad que requería interactuar oralmente en inglés, se pudo apreciar que aquellos con un mayor dominio de la lengua participaron de manera detallada y explicativa.

También se dieron casos de otros que, quizás, no tenían un dominio tan avanzado de la lengua, por lo que participaron brevemente, pero proporcionaron respuestas válidas.

Durante la pregunta de conocimientos previos a través de la plataforma *Mentimeter* (ver Anexo 3) se ofreció la posibilidad de responder de forma individual o en parejas. En esta actividad hubo una participación alta, incluso de aquellos que siempre se mostraban desmotivados y sin predisposición a la asignatura. No obstante, se presentó una variedad de respuestas que abarcó desde monosílabos, hasta respuestas elaboradas donde hubo un uso destacable de la LE. Una vez obtenidas las respuestas del alumnado, se procedió a leerlas mientras se realizaban comentarios constructivos, dando la posibilidad de que se unieran al uso de la lengua de forma oral. Oportunidad que algunos estudiantes aprovecharon para desarrollar sus experiencias respecto al tema preguntado.

Una vez enumeradas las ideas generales para enfrentar el texto, se continuó con el *while-reading*. Se invitó a los estudiantes a participar y leer diferentes secciones del texto. Se comenzó leyendo el título y subtítulo, explicando su relevancia con respecto al contenido que se iba a leer. Luego, se continuó con las diversas experiencias expuestas por los autores del texto. Después de leer cada sección, se realizaron correcciones si era necesario y se dieron explicaciones en caso de dudas de vocabulario. En lugar de proporcionar traducciones directas, se adoptó un enfoque más interactivo. Se presentaron definiciones en forma de acertijos, se ofrecieron sinónimos, antónimos o se crearon situaciones imaginarias cercanas a los estudiantes para ayudarles a comprender el significado. El objetivo principal consistía en subrayar la relevancia de comprender el vocabulario en su contexto, en contraposición a una mera memorización de las traducciones al español. Esta estrategia se ha basado en la recomendación planteada por Sanjuan Álvarez y Moral Barrigüete (2019), buscando fomentar tanto la implicación cognitiva como el fortalecimiento de la competencia léxica de los estudiantes. De esta forma, se trataba de que el alumnado aprendiera a descubrir el vocabulario

mediante “[...] la reelaboración de esquemas de conocimiento, el pensamiento y la organización mental, en lugar de la reproducción, la repetición o la simple traducción” (Sanjuan Álvarez y Moral Barrigüete, 2019, p. 114).

Además, durante estas pausas una vez leída cada sección, no solo se aclararon las dudas relacionadas con el vocabulario, sino que, también, se resumieron las ideas más importantes para asegurar de que los estudiantes habían adquirido un esquema mental, aunque básico, de lo que acababan de leer.

Finalmente, en la etapa de *post-reading* se comprobó la comprensión lectora del texto leído con el concurso de preguntas mediante la plataforma *Kahoot*. Se pudo apreciar cómo realizar este “concurso”, a través de un recurso digital, hizo que el alumnado mostrara interés y motivación hacia la actividad, aunque los resultados del concurso fueron variados, lo que nuevamente evidenció la diversidad presente en el aula.

Por otro lado, la creación de un producto relacionado con el texto causó distintas reacciones. En la explicación de las instrucciones a seguir, se proporcionó ideas sobre las cuestiones que podían incluir en sus *posts*; sin embargo, se hizo énfasis en que tenían libertad para contar lo que desearan, siempre siguiendo la línea temática del texto leído. No obstante, se pudo identificar una pequeña parte del alumnado cuyas producciones escritas fueron realizadas casi inmediatamente y que, además, habían sido evidentemente copiadas. Por otro lado, también se encontraron estudiantes que afirmaban no saber sobre qué escribir, creyendo que no tenían intereses relacionados con el tema en cuestión. En parte, esto parecía ser resultado de la falta de práctica en el uso de la creatividad dentro del aula.

Una vez terminado el producto, los resultados finales también fueron variados. Por un lado, se presentaron creaciones que claramente no habían sido realizadas por los propios estudiantes, sino que se habían copiado, tal y como ha sido mencionado. Por otro lado, hubo otro grupo de estudiantes que produjo textos más sencillos, aunque con ciertos errores, pero

demonstraron comprender la finalidad de la actividad. Es interesante destacar que en este grupo se incluyeron estudiantes que, según lo observado en el período de prácticas, normalmente no mostraban interés por la asignatura ni solían completar las tareas asignadas. En el último grupo, se encontraron creaciones en las que los estudiantes utilizaron el inglés y siguieron las instrucciones a la perfección. Además, elaboraron productos muy originales con apenas fallos.

6. Análisis de los datos obtenidos

El objetivo principal de esta sección es presentar los datos obtenidos a través de los cuestionarios. Como se ha explicado anteriormente, para esta propuesta didáctica se presentó un cuestionario sobre la comprensión lectora y hábitos lectores a los estudiantes. Este cuestionario se distribuyó al grupo antes de iniciar las actividades y, de nuevo, tras realizarlas para observar cualquier cambio que pudiera aportar información relevante a este análisis. Además, al finalizar, se proporcionó a los estudiantes un formulario de valoración de las actividades realizadas, permitiéndoles expresar su opinión sobre las mismas.

En cuanto a la participación, en el cuestionario inicial hubo respuestas de veinte estudiantes, mientras que en el cuestionario final participaron dieciocho, de un total de veintitrés, como se mencionó en el apartado 5.2. Por otro lado, aunque se realizó la encuesta de valoración el mismo día que el cuestionario final, esta última obtuvo una mayor participación, con un total de veintiuna respuestas. Por ende, analizando los datos obtenidos en su contexto, se puede afirmar que poseen una relevancia significativa para el análisis.

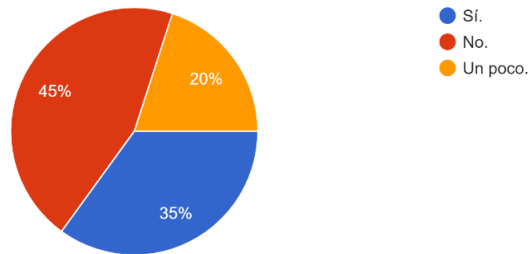
En primer lugar, se abordarán los cuestionarios inicial y final, donde se han dividido las preguntas en dos bloques distintivos: ‘Hábito lector general y gusto por la lectura’ y ‘LE: hábito lector, comprensión lectora y motivación.’

Por lo tanto, el primer bloque tiene como propósito analizar la relación general de los estudiantes frente a la lectura. En concreto, en la primera pregunta se investigó acerca del interés general de los estudiantes hacia la lectura.

Figura 1

Resultados cuestionario inicial

En general, ¿te consideras una persona a la que le gusta leer?
20 respuestas



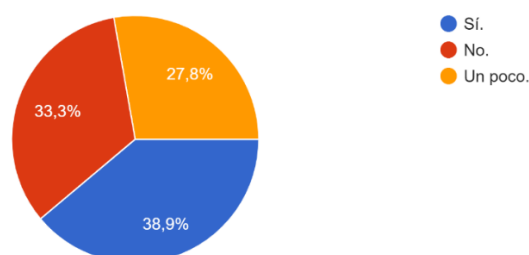
En general, se puede afirmar que en el cuestionario inicial había un porcentaje mayoritario de estudiantes (45 %) que no disfrutaban de la lectura. Sin embargo, la diferencia no es tan pronunciada en comparación con los estudiantes que sí disfrutaban de ella (35 %). Además del 20 % estudiantes que respondieron que les gusta "un poco" leer, creemos que, en general, con incentivos adecuados se puede animar al alumnado a que finalmente perciba la lectura como algo positivo y pueda disfrutarla.

Los resultados en el cuestionario final sobre la misma cuestión han sido los siguientes:

Figura 2

Resultados del cuestionario final

En general, ¿te consideras una persona a la que le gusta leer?
18 respuestas



Estos resultados indican un ligero aumento en el porcentaje de estudiantes que se consideran personas a las que les gusta leer entre el primer y el último cuestionario. Además, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que respondieron negativamente en

el cuestionario final. Estos cambios podrían sugerir que las actividades realizadas durante el periodo de estudio hayan tenido un impacto positivo en el interés por la lectura.

Confirmando que un buen incentivo podría suponer que el alumnado desarrolle un hábito y gusto por la lectura, encontramos los resultados de la pregunta número dos en la Figura 3 y 4:

Figura 3

Resultados del cuestionario inicial

¿Te gustaría desarrollar o mantener un hábito de lectura regular?
20 respuestas

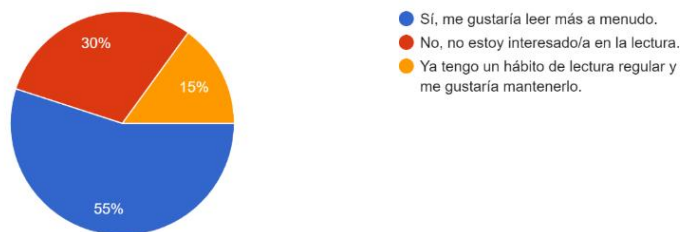
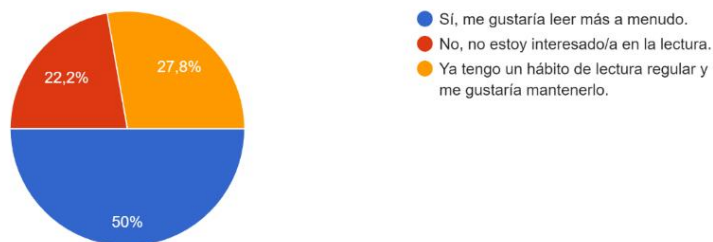


Figura 4

Resultados del cuestionario final

¿Te gustaría desarrollar o mantener un hábito de lectura regular?
18 respuestas



En el cuestionario final, después de realizar estas actividades, se observa que el 50 % del alumnado expresó su deseo de leer más a menudo, lo que refleja un interés continuo por desarrollar un hábito de lectura regular. Además, el 27,8 % indicó que ya tiene un hábito de lectura regular y desean mantenerlo. Esto subraya la importancia de brindar apoyo desde el aula de LE para evitar que se pierda tal hábito.

Con estos datos no puede asegurarse que las actividades de lectura implementadas fueran efectivas para estimular el interés y el hábito de lectura en un porcentaje realmente significativo de estudiantes. Sin embargo, sí es relevante tener en cuenta que aún hay un porcentaje considerable (22,2 %) que no muestra interés en la lectura. Esta situación demanda interés y tomar medidas concretas, siendo necesario explorar enfoques adicionales y estrategias pedagógicas que fomenten la motivación y el gusto por la lectura.

Entre estas estrategias podríamos destacar el uso de distintos géneros y tipos de texto, lo que nos lleva a analizar los resultados de la siguiente pregunta en la Figura 5 y 6:

Figura 5

Resultados del cuestionario inicial

¿Qué tipo de textos te gusta leer en tu tiempo libre?
20 respuestas

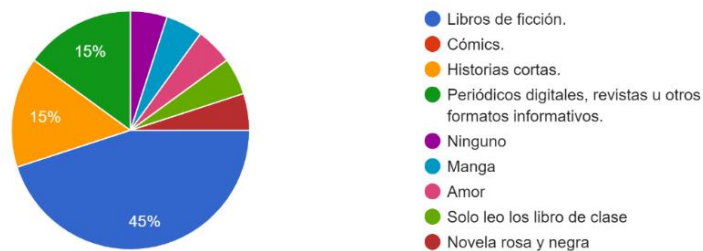
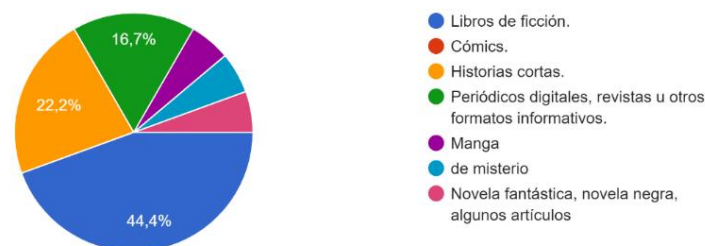


Figura 6

Resultados del cuestionario final

¿Qué tipo de textos te gusta leer en tu tiempo libre?
18 respuestas



En esta cuestión, se ofrece una gran variedad de tipos de texto, entre los que destaca notablemente en ambos cuestionarios el disfrute de libros de ficción, con un 45 % en el inicial

y un 44,4 % en el final. Esto resulta revelador ante nuestro análisis, entendiendo que desde el aula de LE se pueda trabajar la lectura acorde a estos intereses, con el objetivo de incentivar su motivación y fomentar el gusto por la lectura. En esta línea de análisis con relación a la ‘motivación’, también se preguntó por el motivo que impulsa a los estudiantes a leer:

Figura 7

Resultados del cuestionario inicial

¿Qué te motiva a leer?
20 respuestas

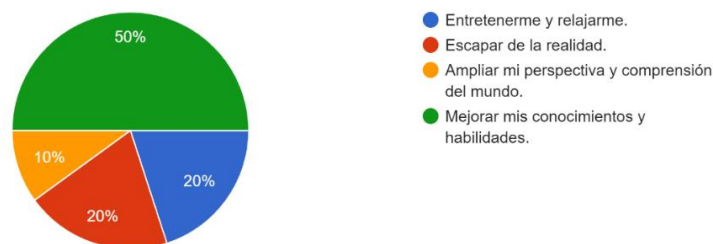
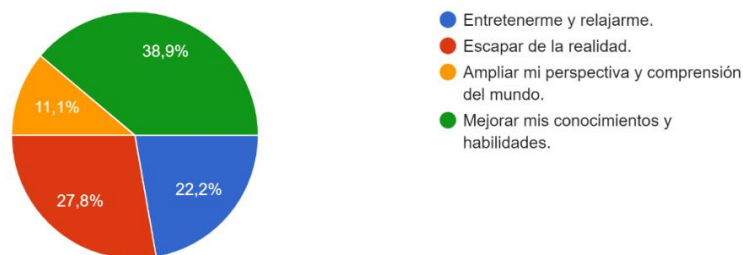


Figura 8

Resultados del cuestionario final

¿Qué te motiva a leer?
18 respuestas



Ante estas respuestas, se puede observar una clara inclinación hacia la lectura como medio para mejorar conocimientos y habilidades. No obstante, no se puede descartar la posibilidad de que una parte considerable del alumnado haya seleccionado esta opción debido a la falta de un hábito de lectura general, limitándose a leer únicamente de forma obligatoria para sus asignaturas. Aun así, tal y como ha sido expresado durante este TFM, la lectura es, en efecto, una actividad que nos enriquece, contribuyendo al desarrollo de conocimientos y habilidades.

Resulta necesario recalcar ese porcentaje de estudiantes que ve la lectura como un medio para “escapar de la realidad”, lo que puede estar relacionado con variedad de factores, como podrían ser preocupaciones diarias, estrés o presiones sociales. Ha sido explicado, también, en el apartado 4.4, la relevancia que supone el factor emocional, por lo que la búsqueda de evasión a través de la lectura puede reflejar una necesidad de encontrar momentos de desconexión o desahogo, donde pueden explorar emociones y sentimientos diferentes a los que experimentan en su realidad. Desde el contexto educativo, más en concreto desde el aula de LE, esto también puede ser empleado para comprender mejor las necesidades de los estudiantes, y así, poder brindarles una variedad de textos que les permita sumergirse en historias capaces de transportarlos más allá de sus propias realidades.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos sobre preguntas dirigidas a “LE: hábito lector, comprensión lectora y motivación”. Esto permitirá obtener una visión más clara sobre cómo los estudiantes perciben y se involucran con la lectura en este entorno específico. La figura 9 y 10 tratan sobre la comprensión lectora en inglés:

Figura 9

Resultados del cuestionario inicial

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu nivel de comprensión lectora en inglés?

20 respuestas

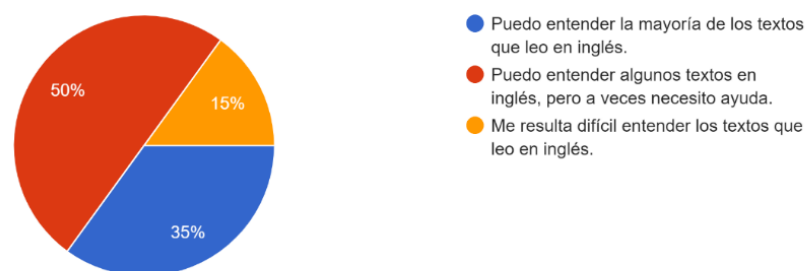


Figura 10

Resultados del cuestionario final

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu nivel de comprensión lectora en inglés?

18 respuestas



Estos resultados no varían de una forma muy considerable entre las dos encuestas. Sin embargo, muestran que la mayoría de estudiantes encuestados son capaces de entender algunos textos en inglés, aunque a veces con ayuda para lograrlo. De esta manera, se puede apreciar que los estudiantes están en pleno proceso de desarrollo de su comprensión lectora en inglés. Aunque pueden captar el significado general de los textos, es posible que encuentren vocabulario o estructuras gramaticales menos familiares que si se tratara de su lengua materna. Además, consideramos que, dado que los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo, cuentan con la oportunidad de beneficiarse de estrategias de apoyo.

A continuación, se muestran los resultados relacionados con las opciones que mejor definen el hábito lector en inglés de los estudiantes encuestados:

Figura 11

Resultados del cuestionario inicial

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu hábito lector en inglés?

20 respuestas

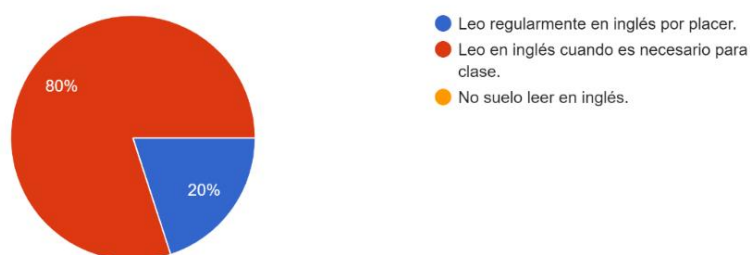
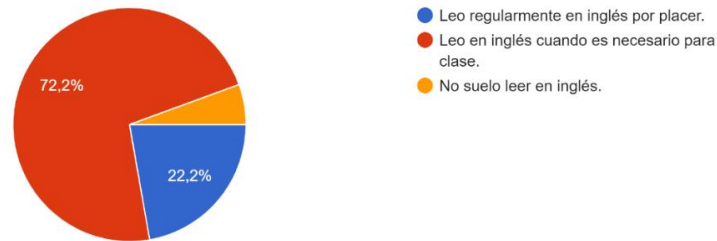


Figura 12

Resultados del cuestionario final

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu hábito lector en inglés?
18 respuestas



En este caso, la mayoría de estudiantes encuestados leen en inglés únicamente cuando es necesario para las clases. Casi todos los participantes han escogido esta opción (80 % en el cuestionario inicial, y 72,2 % en el cuestionario final). En ambas encuestas, además, hay cuatro personas que responden que leen regularmente en inglés por placer. Salvo en esta opción, la relación exclusiva con la parte académica puede afectar a negativamente a la motivación de los estudiantes en cuanto a la lectura en inglés. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos hasta ahora, es probable se observen patrones similares en otras áreas más allá de LE, aunque resulta destacable en esta.

A continuación, las Figuras 13 y 14 muestran la frecuencia con la que se trabaja la comprensión lectora desde las clases de Inglés:

Figura 13

Resultados del cuestionario inicial

¿Con qué frecuencia se trabaja la comprensión lectora en las clases de Inglés?
20 respuestas

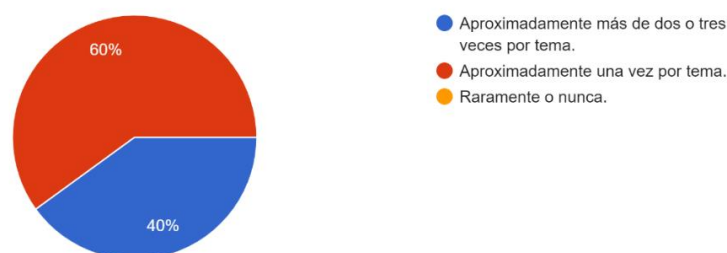
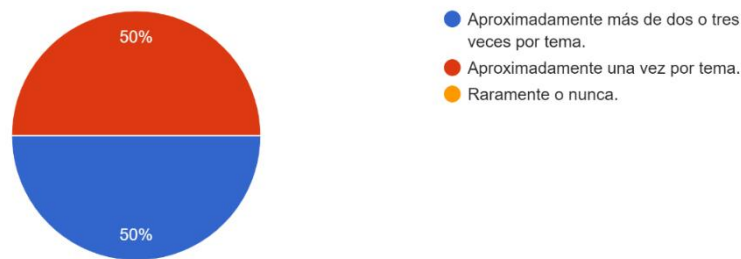


Figura 14

Resultados del cuestionario final

¿Con qué frecuencia se trabaja la comprensión lectora en las clases de Inglés?

18 respuestas



Los resultados del cuestionario inicial sugieren que, en general, la comprensión lectora se trabaja una vez por tema en las clases de Inglés. Esto, dándole la importancia que merece la lectura, puede indicar una frecuencia limitada de la práctica y enfoque en la comprensión lectora. No obstante, es interesante observar los cambios de distribución en ambas respuestas entre un cuestionario y el otro, probablemente debido a la diferencia de participantes. En cualquier caso, podemos concluir que hay ocasiones en las que se trabaja la comprensión lectora solo una vez por tema, mientras que en otras ocasiones se le dedica más tiempo.

Al alumnado se le preguntó, también, por el tipo de texto que le gustaría leer más en clase de Inglés como muestran las Figuras 15 y 16:

Figura 15

Resultados del cuestionario inicial

¿Qué tipo de texto en inglés te gustaría leer más en clase de Inglés?

20 respuestas

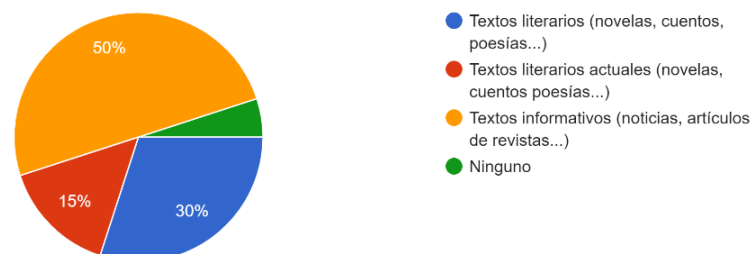


Figura 16

Resultados del cuestionario final

¿Qué tipo de texto en inglés te gustaría leer más en clase de Inglés?

18 respuestas



Esta cuestión está muy relacionada con la siguiente pregunta, referida a los tipos de lectura que se emplean en el aula de Inglés, por lo que serán analizadas conjuntamente:

Figura 17

Resultados del cuestionario inicial

Normalmente, ¿qué tipo de lecturas se emplean en el aula de Inglés?

20 respuestas

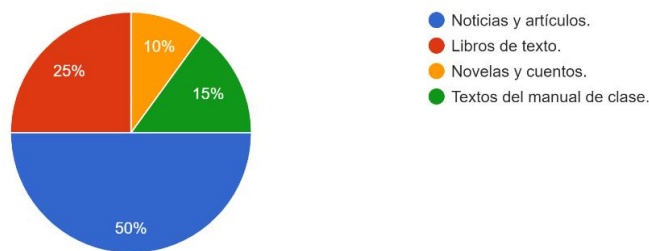
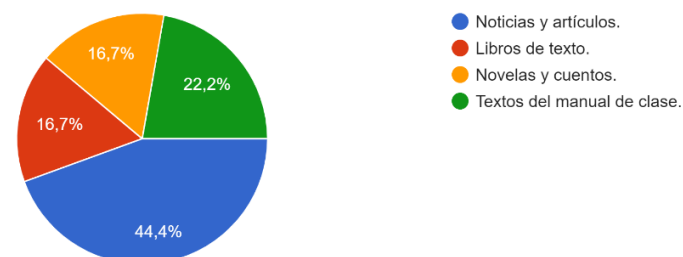


Figura 18

Resultados del cuestionario final

Normalmente, ¿qué tipo de lecturas se emplean en el aula de Inglés?

18 respuestas



En general, se puede apreciar una variedad de respuestas en ambos cuestionarios, aunque predomina que los textos de “noticias y artículos” se emplean normalmente en el aula,

y, además, existe un interés mayoritario por estos. Es decir, en este caso, la preferencia del alumnado en general coincide con el tipo de lectura que ya se está utilizando predominantemente en el aula. A pesar de esto, considerando estos resultados, sería beneficioso emplear diversidad de lecturas en el aula, ofreciendo, además, textos literarios contemporáneos o, simplemente, populares, ya que hay un porcentaje de alumnado que muestra interés en ellos, como se evidencia tanto en el cuestionario inicial, como en el final.

Referido a la forma en la que se trabaja con los textos, se incluyeron preguntas acerca de cómo se lee y qué actividades complementarias se realizan. En primer lugar, se presentará la forma en la que se leen los textos en el aula en las Figuras 19 y 20:

Figura 19

Resultados del cuestionario inicial

¿Cómo se suele llevar a cabo una actividad de reading en clase de Inglés?
20 respuestas

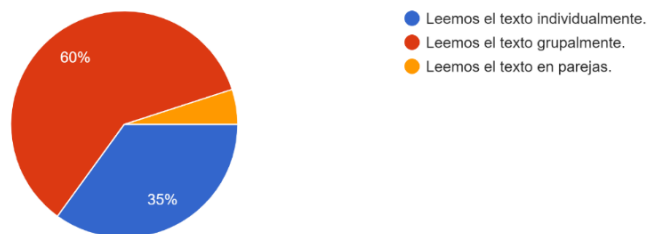
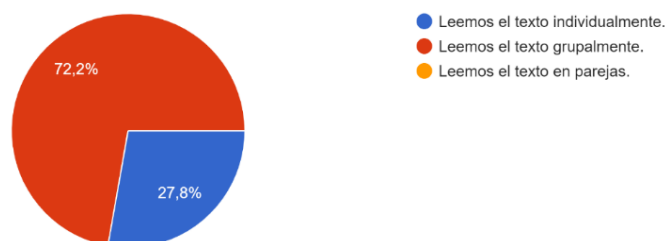


Figura 20

Resultados del cuestionario final

¿Cómo se suele llevar a cabo una actividad de reading en clase de Inglés?
18 respuestas



Estos resultados muestran una consistencia notable entre ambos cuestionarios, pero permite conocer la dinámica de trabajo en esta aula respecto a la lectura. Predomina la práctica de lectura de textos de manera conjunta, aunque, probablemente en ocasiones, se haga

individualmente. Además, durante la implementación de actividades, también, se llevó a cabo una lectura conjunta.

El docente que pasa la mayor parte del tiempo con el grupo debe analizar si esta metodología está siendo efectiva, o no, para mejorar la comprensión lectora, y fomentar el gusto por la lectura. Siempre es importante evaluar si se están alcanzando estos objetivos, y, en caso contrario, considerar posibles ajustes o enfoques alternativos que puedan ser más efectivos en el logro de dichos propósitos.

Las figuras 22 y 23 muestran el tipo de actividades que se realizan para trabajar el *reading*:

Figura 21

Resultados del cuestionario inicial

¿Qué actividades se suelen llevar a cabo tras leer un texto en inglés?
20 respuestas

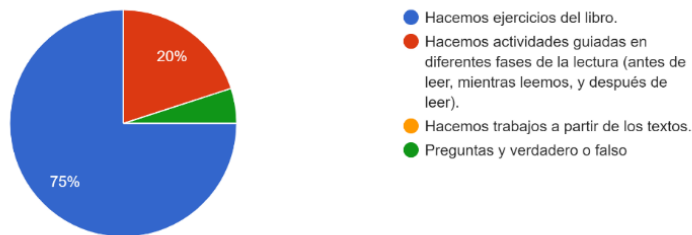
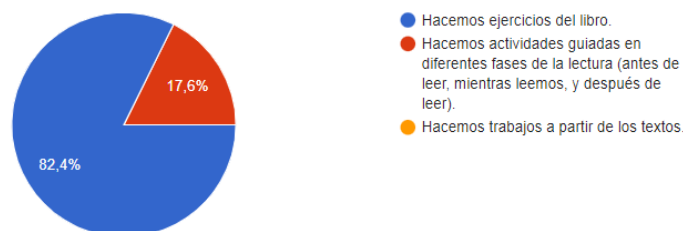


Figura 22

Resultados del cuestionario final

¿Qué actividades se suelen llevar a cabo tras leer un texto en inglés?
18 respuestas



Teniendo en cuenta estos resultados, parece evidente que la mayoría de las actividades que se realizan en clase para trabajar la lectura se basan en los ejercicios proporcionados por el manual de la asignatura. Durante la experiencia de prácticas, se pudo apreciar cómo la dinámica

de cada día era, en efecto, trabajar de este modo. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje (20 % en el cuestionario inicial y 17,6 % en el cuestionario final) que escoge la opción de las actividades guiadas en diferentes fases, tanto antes como después de la implementación de las actividades. Esto puede deberse a que, quizás, en algunas ocasiones, trabajen de este modo, o a que algunos estudiantes entiendan que, aunque se centren exclusivamente en los ejercicios del libro, la lectura, de igual modo, se realiza en estas diferentes etapas.

Para concluir, se mostrará la siguiente pregunta de las Figuras 23 y 24, cuyos resultados destacan notablemente en comparación con lo visto hasta ahora:

Figura 23

Resultados del cuestionario inicial

¿Las actividades de lectura en Inglés (reading) te motivan a leer más?
20 respuestas

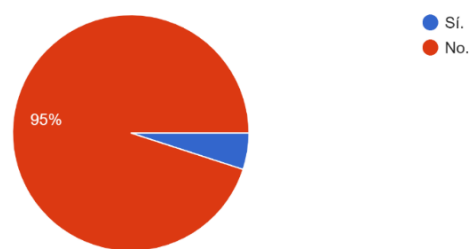
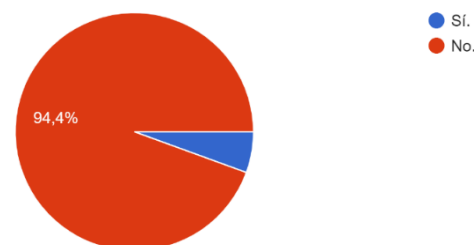


Figura 24

Resultados del cuestionario final

¿Las actividades de lectura en Inglés (reading) te motivan a leer más?
18 respuestas



Finalmente, tanto en el cuestionario inicial como en el final, un porcentaje mínimo indicó que las actividades de lectura en Inglés le motivaban a leer más (5 % en el cuestionario inicial y 5,6 % en el cuestionario final). Todos los demás participantes, negaron que este

enfoque de trabajo en Inglés les motivara a leer. Esto, de cualquier manera, pone de manifiesto contundentemente la necesidad de realizar cambios desde el aula de LE. Puede haber aspectos que generen interés en parte del alumnado, como el tipo de textos que se leen. Sin embargo, estos últimos resultados demuestran que, en su globalidad, la forma de trabajar la lectura en el aula no está incitando a adquirir un hábito lector.

6.1. Formulario de valoración

En esta sección se presentarán y analizarán los resultados obtenidos en el formulario de valoración sobre las actividades llevadas a cabo (ver Anexo 8).

Como ha sido mencionado en el apartado 5.2, el fin de este cuestionario ha sido conocer las opiniones del alumnado con el que se realizó la propuesta didáctica. Esto nos permite, de un modo más específico, conocer el impacto que han generado las actividades, permitiéndonos identificar posibles mejoras y ajustar futuras intervenciones en base a las necesidades y preferencias del alumnado.

Para comenzar, se presentarán los resultados más destacados del cuestionario, que responden a las siguientes preguntas: “¿Te han parecido interesantes estas actividades a la hora de leer un texto en Inglés?” y, ¿Te han ayudado estas actividades a comprender el texto?”. Estos datos pueden ser visualizados las Figuras 25 y 26:

Figura 25

Resultados cuestionario de valoración: satisfacción general.

¿Te han parecido interesantes estas actividades a la hora de leer un texto en Inglés?
21 respuestas

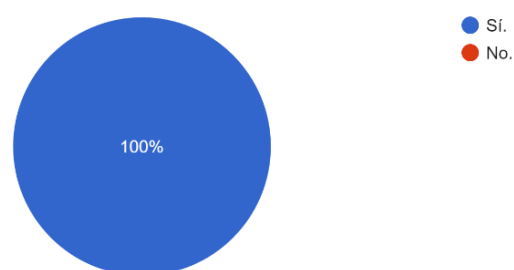
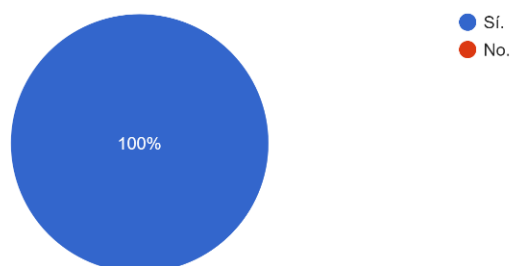


Figura 26

Resultados del cuestionario de valoración: comprensión lectora.

¿Te han ayudado estas actividades a comprender el texto?

20 respuestas



Estos gráficos reflejan unos resultados altamente positivos, con un 100 % de alumnado que expresa interés hacia las actividades, y, además, indica que estas han favorecido la comprensión del texto. En general, se ha generado un ambiente de aprendizaje positivo. Esto sugiere que continuar implementado actividades similares podría contribuir a un mayor compromiso y a que, efectivamente, se promueva la adquisición de un hábito lector y gusto por la lectura desde en aula LE.

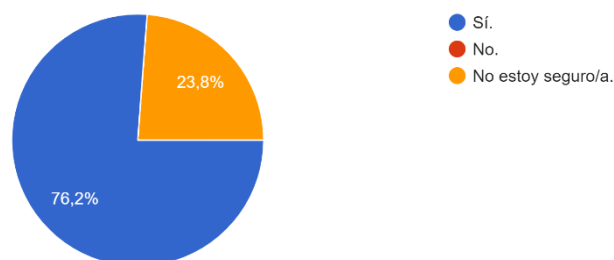
También, se le preguntó al alumnado sobre si le gustaría volver a realizar este tipo de actividades para trabajar el *reading* en el aula. En la Figura 27 se pueden observar los resultados sobre esta cuestión:

Figura 27

Resultados del cuestionario de valoración: predisposición volver a hacer actividades similares.

¿Te gustaría hacer más actividades como estas a la hora de leer un texto en clase de Inglés?

21 respuestas



En la Figura 27 se muestra como una mayoría de los participantes, concretamente el 76,2 %, manifestó interés en volver a llevar a cabo actividades similares para trabajar el *reading*. Estos resultados indican una clara predisposición por parte del alumnado hacia la repetición de una dinámica del mismo tipo, lo cual sugiere que percibe beneficios en este enfoque.

Sin embargo, podemos apreciar un porcentaje de 23,8 % que no está seguro de si le gustaría que esto fuera así. Esta incertidumbre puede deberse a diversas razones, como la preferencia por otras metodologías, la falta de interés, o simplemente la necesidad de explorar diferentes métodos de aprendizaje. Es necesario reconocer que no existe enfoque educativo universal para todos, ya que el alumnado es diverso y con diferentes estilos de aprendizaje.

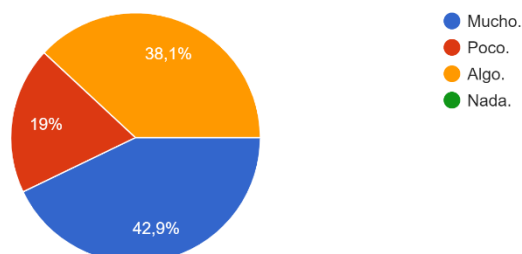
Otra explicación plausible podría ser que el alumnado esté acostumbrado a una metodología de enseñanza más tradicional, donde su papel es principalmente receptivo y pasivo. Tal vez, la idea de tener que involucrarse más activamente a la hora de trabajar la lectura en LE puede generar cierta inseguridad o inquietud.

Además, se preguntó a los estudiantes si habían usado la lengua inglesa durante la implementación de estas actividades. Los resultados pueden observarse en la Figura 28:

Figura 28

Resultados del cuestionario de valoración: uso de la lengua inglesa.

¿Has usado la lengua inglesa durante la realización de estas actividades?
21 respuestas



Al analizar los resultados de la Figura 28, podemos encontrar que, en el proceso de las actividades, un porcentaje relevante de estudiantes usó la lengua inglesa. Concretamente, un

42,9 % de los encuestados respondió que utilizó ‘mucho’ el inglés. Este primer resultado ya indica un alto grado de inmersión y práctica del idioma durante el desarrollo de las actividades. Pero hay otros casos en los que, aunque se empleó la lengua, no se hizo de una forma tan predominante. Por ejemplo, un 38,1 % respondió que utilizó el inglés ‘algo’, y un 19 % “poco”. En ambos casos, probablemente aún haya margen para aumentar su participación activa y práctica de la lengua. Es posible que en el dominio del inglés sea más bajo, pero también se debe considerar la posibilidad de que haya estudiantes con una menor confianza en la capacidad de comunicarse, para lo que se habrá de tomar medidas. También, habrá estudiantes que, por su personalidad, pueden no haber hecho uso de la lengua en un grado tan alto. Sin embargo, esto no debe interpretarse como un obstáculo para su progreso o capacidad de mejora en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Es relevante destacar que ningún participante indicó que no utilizó el inglés en absoluto (‘nada’). Esto demuestra que todos los encuestados, en cierta medida, emplearon la lengua extranjera durante las actividades.

Por último, en una pregunta abierta, el alumnado tuvo la opción de destacar lo que más y lo que menos le gustó de estas actividades, permitiéndole redactar comentarios al respecto. En general, se pueden apreciar opiniones positivas en las que expresan que todas las actividades fueron de su interés y no hacen ningún comentario referido a lo que menos les gustó. Se destaca originalidad de las actividades, su carácter didáctico y dinámico, lo cual les ayudó a mejorar su comprensión del texto, aunque algunos encontraron ciertos desafíos en el proceso. Entre estos comentarios positivos, se pueden encontrar los siguientes:

- “Me ha gustado que se hayan desarrollado estas actividades, ya que gracias a ello he podido comprender un poco más la lectura. Además, ha sido entretenido, algo innovador y divertido. En sí, me ha gustado todo.”
- “Lo que más me ha gustado es que las actividades son más amenas.”

- “La originalidad al dar la sesión de clase.”
- “Lo que más me ha gustado es la dinámica y como menos, nada, porque fue entretenido.”
- “Me ha gustado todo por igual.”

El único comentario negativo que coincide en varios participantes es respecto a la lectura del texto. Hay comentarios que muestran que lo que menos les gustó fue la lectura del texto:

- “Lo que más, la actividad sobre el artista favorito, y lo que menos, leer el texto”
- “Lo que más me ha gustado ha sido la intervención de la clase, y lo que menos, leer el texto”.

No obstante, hay otros que muestran que justo esto fue lo que más captó su atención:

- “Me ha gustado que leyésemos el texto entre todos y las actividades fueron interesantes.”
- “Lo que más me gustó fue la lectura grupal.”

En conclusión, el cuestionario de valoración muestra una recepción favorable de las actividades por parte de la mayoría de los estudiantes, lo cual es alentador y plantea cierta efectividad en las estrategias implementadas. No obstante, también es importante considerar las opiniones y comentarios de aquellos estudiantes que expresaron dudas o comentaron posibles mejoras.

7. Conclusiones

Mediante este TFM, queda reflejada la importancia de la lectura y sus beneficios tanto en el plano académico como personal. Para esto, ha sido necesario definir otros términos clave como ‘la competencia lectora’ o ‘la comprensión lectora’. Además, se ha analizado la forma en que se aborda la lectura en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, bajo la LOMLOE, así como el enfoque de la comprensión lectora en el currículo de LE. Asimismo, se ha destacado la relevancia de la motivación en la adquisición de un hábito lector, presentando estrategias para fomentarla desde el entorno educativo, y así, incentivar gusto por la lectura.

Seguidamente, se abordó la parte práctica, constituyendo el aspecto central de este TFM, donde se presentó una propuesta didáctica diseñada para promover el gusto por la lectura y desarrollar un hábito lector desde el aula de LE. Tras la implementación de dicha intervención didáctica, la realización de un cuestionario antes y después de las actividades, así como un cuestionario de valoración de las mismas, se ha llevado a cabo un análisis de los datos obtenidos que ha permitido establecer una serie de conclusiones finales.

Principalmente, los resultados obtenidos durante la implementación didáctica resaltan una necesidad de tomar medidas a cabo para trabajar la lectura desde el aula de LE, ya que, la forma en la que se está haciendo actualmente no está generando un acercamiento genuino por parte del alumnado hacia el hábito lector. Se puede apreciar, como, la mayor parte del alumnado, tan solo se compromete con la lectura cuando esta se convierte en una demanda del currículo, es decir, en momentos en los que debe leer por pura necesidad de aprobar.

Resulta patente que esta situación requiere ser revisada no solo en el ámbito de LE, sino también en el marco más amplio del contexto académico en su conjunto. No obstante, ha quedado reflejado cómo, desde una propuesta sencilla, aunque dinámica, es factible generar un pequeño cambio en el alumnado, lo que plantea lo sumamente beneficioso que sería extender este tipo de prácticas de manera más generalizada, tal vez, resultando en un impacto positivo

en la actitud y compromiso hacia la lectura. Los cuestionarios resaltaron que, la serie de actividades propuesta e implementada a la hora trabajar el *reading*, generó una notable motivación entre el alumnado, y, favoreció su comprensión lectora. A diferencia de las prácticas comunes dentro del aula, que no solían producir estos resultados, las actividades diseñadas lograron despertar, al menos, cierto interés y compromiso.

Además, se ha podido observar cómo una parte del alumnado sí está interesado en leer más a menudo. Sin embargo, este interés no se está aprovechando plenamente debido a la falta de estrategias y enfoques adecuados dentro del aula que logre fomentar un acercamiento significativo hacia la lectura. Por otro lado, también resulta fundamental abordar la situación de aquellos estudiantes que no muestran interés en leer, ya que probablemente, perciben la lectura como una actividad poco relevante o incluso complicada.

De cualquier manera, siempre se deben tener en cuenta tanto los intereses del alumnado, como los diferentes ritmos de aprendizajes y estilos únicos de participación. Es importante adaptar las estrategias pedagógicas a la diversidad del aula, y así, poder ofrecer opciones de lectura que resulten motivadoras, brindando apoyo individualizado en medida de lo posible y ofreciendo diversas oportunidades de participación en el aula. Considerando estas variables, se promueve un ambiente inclusivo, en el que una mayor parte del grupo se sentirá cómodo y seguro a la hora de participar y hacer uso de la lengua inglesa.

Finalmente, resulta imprescindible resaltar dicha necesidad de revisar y mejorar las estrategias utilizadas en las actividades de lectura en el aula de LE, para, así, generar motivación y compromiso por parte de los estudiantes. La lectura no deja de ser una experiencia que debe ser percibida como atractiva y significativa para el alumnado, capaz de despertar su interés. Se trata, en definitiva, de una actividad de gran trascendencia, con el potencial de transformar vidas. En consecuencia, como docentes y miembros de una sociedad, resulta

imprescindible involucrarse activamente en cultivar el gusto por la lectura, proporcionando al alumnado las oportunidades necesarias de descubrir y apreciar el poder de las palabras escritas.

8. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. S., & Barrigüete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 99–116.
- Borroto Carmona, G., Sánchez Mesa, B., Olazábal Medina, I., & Trujillo Mazorra, T. (2021). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma español como lengua extranjera. *Revista Pedagógica*, 9(1), 127-139. <https://doi.org/10.22445/rp.v9i1.3293>
- Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (4), 21-25.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.) *Integración de destrezas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/integraciondestrezas.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Lengua Materna*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- Cervantes Villegas, J. A. (2009). Como fomentar el hábito de la lectura y la comprensión lectora. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/educacion/como_fomentar_habito_de_lectura_y_comprension_lectora.html
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Cova, Y. (2004). La práctica de lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53–66.

de Clavijo, B. N. R. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1–9.

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 58, 23 de marzo de 2023. [BOC - 2023/58. Jueves 23 de marzo de 2023 - 848 \(gobiernodecanarias.org\)](https://www.boe.es/boe/BOC-2023/58)

Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94–102.

Evaluación de la motivación a la lectura. (s.f.) Agencia de Calidad de la Educación.

González, J. P. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159–163.

González, M. Á. R. (2008). Comprensión lectora. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1–8.

La estrategia Ampliar conocimientos: un mundo por comprender. (s.f). VOCA Editorial. Recuperado el 6 de mayo de 23d. C., de <https://www.vocaeditorial.com/blog/estrategia-ampliar-conocimientos/>

Lázaro, E. P. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. *Guía para bibliotecas escolares*, 261–290.

Leeres. (4 de noviembre de 2011). *Comprensión lectora*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fo1JJjrNnzo>

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>

- Llamazares Prieto, M.T. (2016). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- López, F. R., & Aguirre, L. V. (2006). *Los resúmenes como estrategia para la comprensión de textos en 6º año de primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lugo, Z. (s.f). *Resumen y síntesis*. Diferenciador. <https://www.diferenciador.com/resumen-y-sintesis/>
- Luque Parra, D. J., (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.
- Montañés, M. C. (2004). *Psicología de la motivación*. Universidad de Valencia.
- Motivación*. (s.f). Servicio de Calidad e Innovación de la Universidad de Navarra.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- OCDE. (2018). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París.
- Ortega, L. A. M., Jiménez, M. I. I., & Herrada, V. Z. (Eds.). (2017). *Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras*. Congreso Nacional de investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/04/COMPRESION-LECTORA-MOTIVACION.pdf>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65–74.
- Piaget, J. (1934). *La psicología de la inteligencia*. Fondo de Cultura Económica.

- Pineda, D. M. V. (2020). *El poder de la lectura en el aula*. Universidad de Manizales, Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5660>
- Plass, J., & Jones, L. (2005). Multimedia Learning in Second Language Acquisition. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511816819.030
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K., & Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231.
- Rodríguez, R. (2019). *La motivación como algo necesario para lograr nuestras metas*. Psiquion. <https://www.psiquion.com/blog/motivacion>
- Romero, J. A. M., & Romero, J. A. M., & López, B. E. G. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(17), 37-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es
- Romo M., P. E. (2019). La comprensión lectora y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(377), 163-179.
- Santesteban Naranjo, E., & Velázquez Ávila, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didasgalia/article/view/78/77>
- Santos, M. M. (2012). *La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención*. Universidad de Valladolid.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Solé, I. (s.f). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*.
https://leer.es/recursos_leer/ocho-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-ocho-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/
- Soriano, M. *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela de Magisterio de Teruel. Universidad de Zaragoza.
- Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94).
- Trapero, M. D. A. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1–10.
- Usó, E. (2019). Comprensión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente. En Y. Ruiz de Zarobe & L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 192-218). Ediciones Octaedro.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones*. Ediciones Akal.
- Zeas, P. (2022). Importancia y beneficios de la lectura. *IPAC*. <https://ipac.edu.ec/importancia-y-beneficios-de-la-lectura/>

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario inicial y final

CUESTIONARIO INICIAL Y FINAL. COMPRENSIÓN LECTORA Y HÁBITO LECTOR

1. **En general, ¿te consideras una persona a la que le gusta leer?**
 - a) Sí.
 - b) No.
 - c) Un poco.

2. **¿Te gustaría desarrollar o mantener un hábito de lectura regular?**
 - a) Sí, me gustaría leer más a menudo.
 - b) No, no estoy interesado/a en la lectura.
 - c) Ya tengo un hábito de lectura regular y me gustaría mantenerlo.

3. **¿Qué tipo de texto te gusta leer en tu tiempo libre?**
 - a) Libros de ficción.
 - b) Cómicos.
 - c) Historias cortas.
 - d) Periódicos digitales, revistas u otros formatos informativos.
 - e) Otra opción. Especifica cuál: _____

4. **¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu nivel de comprensión lectora en inglés?**
 - a) Puedo entender la mayoría de los textos que leo en inglés.
 - b) Puedo entender algunos textos en inglés, pero a veces necesito ayuda.
 - c) Me resulta difícil entender los textos que leo en inglés.

- 5. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu hábito lector en inglés?**
- a) Leo regularmente en inglés por placer.
 - b) Leo en inglés cuando es necesario para clase.
 - c) No suelo leer en inglés.
- 6. ¿Con qué frecuencia se trabaja la comprensión lectora en las clases de Inglés?**
- a) Aproximadamente más de dos o tres veces por tema.
 - b) Aproximadamente una vez por tema.
 - c) Raramente o nunca.
- 7. ¿Las clases de lectura en inglés (*reading*) te motivan a leer más?**
- a) No.
 - b) Sí.
- 8. ¿Qué tipos de texto en inglés te gustaría leer más en clase de Inglés?**
- a) Textos literarios (novelas, cuentos, poesías...)
 - b) Textos literarios actuales (novelas, cuentos, poesías...)
 - c) Textos informativos (noticias, artículos de revistas...)
 - e. Otra opción. Especifica cuál: _____
- 9. ¿Cómo se suele llevar a cabo una actividad de *reading* en clase?**
- a) Leemos el texto individualmente.
 - b) Leemos el texto grupalmente.
 - c) Leemos el texto en parejas.
- 10. ¿Qué actividades se suelen llevar a cabo tras leer un texto en inglés?**
- a) Hacemos ejercicios del libro.
 - b) Hacemos actividades guiadas en diferentes facetas de la lectura (pre-reading, while-reading, post-reading).

c) Hacemos trabajos a partir de los textos.

c) Otra opción: _____

11. ¿Qué te motiva a leer?

a) Entretenerme y relajarme.

b) Escapar de la realidad.

c) Ampliar mi perspectiva y comprensión del mundo.

d) Mejorar mis conocimientos y habilidades.

12. Normalmente, ¿qué tipo de lecturas se emplean en el aula de Inglés?

a) Noticias y artículos.

b) Libros de texto.

c) Novelas y cuentos.

d) Textos de manual de clase.

Anexo 2

Pre-reading: presentación de la primera pregunta de predicción

FIRST STEP: PRE-READING

- **PREDICTION. ONE QUESTION:**

WHAT DO YOU THINK IS THIS TEXT ABOUT?

THE BEATLES

Anexo 3

Pre-reading: actividad para activar los conocimientos previos en la plataforma Mentimeter



Go to www.menti.com and use the code 4729 9355

 Mentimeter

WHAT DO YOU KNOW ABOUT THIS TOPIC?

For example: Have you ever published in a forum? Do you talk about artists or songs to other people?

Anexo 4

Pre-reading: ideas generales resaltadas para enfrentar el texto



**SOME GENERAL IDEAS IN ORDER
TO FACE THE READING**

- 1. ONLINE FORUM**
- 2. RELATED TO THE
WORLD OF
ENTERTAINMENT:
MUSIC, ARTISTS...**
- 3. PEOPLE
TELLING THEIR
EXPERIENCES**
- 4. RECOMMENDATIONS**

Anexo 5

While-reading: lectura "Beat Box. Foun for Music Lovers and Musicians" del libro Burlington Outlook 1 Student's book Burlington

Beat Box

Forum for Music Lovers and Musicians

Hey, everyone! Have your parents or grandparents introduced you to some great music? Join the conversation below!

1. RomyB

During a family holiday in Greece, my mum was adamant about visiting Skópelos. This shouldn't have surprised us, because it's the island where Mamma Mia – a musical featuring ABBA songs – was filmed on location. She dragged us everywhere, including to the church where a character got married. It's funny that my mum loves ABBA because they hit the big time in the mid-1970s, before she was born! ABBA became global megastars, and they sold more records than any band except the Beatles. ABBA are underrated by mane teens, but I can understand why they appealed to so many people. Their catchy melodies and simple lyrics about emotions and relationships might appeal to you!

2. Jessica

My grandmother must have kept every album she's ever bought since her teens. Recently, several by David Bowie grabbed my attention because of his dramatic and sometimes outrageous appearance on the covers. I soon discovered his songs were also fascinating. For instance, *Space Oddity*, from 1969, is about Major Tom, an astronaut who cuts off all communication with Earth and floats into space. In this song and others like *Life on Mars?* and *Starman*, I think space might be a metaphor for loneliness and being misunderstood. Anyone who's ever felt like an outsider will be able to relate to Bowie! Listening to him has made me rethink Gran's old music!

3. Josh77

I was in a café with my dad when I heard a touching song which made me cry. I asked my dad about it, and he said it was *Imagine*, by John Lennon of the Beatles. I'd heard some Beatles music, but knew nothing about their solo careers after their break-up, so I started to explore

Lennon's music online. I learned that his contribution can't be overestimated and that *Imagine* was one of his greatest songs. He composed it in 1971 to express his belief that we are one global community and that we can change the world for the better.

4. AndyRap

One night during dinner, my dad suddenly turned up the radio and my parents began singing alone with the song. The lyrics were quite surprising: "We don't need no education. We don't need no thought control." Then, there was a brilliant electric guitar solo which inspired me to take up guitar lessons. The song was *Another Brick in the Wall*, from *Pink Floyd's 1979 album The Wall*. The song reflects the lead singer's bad experiences in strict British schools in the 1950s. Later, I listened to the entire album. With their powerful music and lyrics that really make you think, Pink Floyd have remained popular throughout the years.

Anexo 6

Post-reading: preguntas de comprensión lectora realizadas a modo de concurso

READING COMPREHENSION QUIZ

1. Which writer mentions lyrics that are about events in someone's life?

- a. Josh77.
- b. Jessica.
- c. RomyB.
- d. AndyRap.

2. Which writer compares the success of two bands?

- a. Josh77.
- b. Jessica.
- c. RomyB.
- d. AndyRap.

3. Which writer thinks this music appeals to people who feel they don't belong?

- a. Josh77.
- b. Jessica.
- c. RomyB.
- d. AndyRap.

4. Which writer was inspired to take up a musical instrument?

- a. Josh77.
- b. Jessica.
- c. RomyB.
- d. AndyRap.

5. Which writer describes music with an idealistic message?

- a. Josh77.
- b. Jessica.
- c. RomyB.

d. AndyRap.

6. Which writer describes the actions of a character in a song?

a. Josh.

b. Jessica.

c. RomyB.

d. AndyRap.

7. Which writer explains why this music was popular?

a. Josh.

b. Jessica.

c. RomyB.

d. AndyRap.

8. Romy's mother wanted to see the church...

a. which Abba wrote about.

b. where a film wedding took place.

c. where a member of ABBA got married.

d. which ABBA used in a film.

9. What was one result of Josh hearing *Imagine*?

a. He discovered more Beatles music.

b. He explored the Beatles' solo careers.

c. He learned about Lennon's solo career.

d. His view of the world changed.

10. What information about David Bowie does Jessica NOT mention?

a. A common theme in some songs.

b. His intriguing album covers.

c. The type of people that identify with his music.

d. The instruments he played.

Anexo 7

Post-reading: instrucciones para realizar el producto final basado en la lectura

INSTRUCTION:
CREATE A POST SIMILAR TO THE ONES WE HAVE SEEN IN THE TEXT, ABOUT AN ARTIST, SONG OR MUSIC GROUP THAT YOU ARE INTERESTED IN.

USEFUL EXPRESSIONS:

- I'm interested in...
- I'm fond of...
- I'm a fan of...
- I'm into (+ a noun)
- I love...
- In my opinion
- I'm passionate about...

1.
Choose an artist, a song or a band you like.

2.
Write a post about them (around 100-120 words). Try to use the grammar and vocabulary related to entertainment that you have seen in class.

3.
Answer, at least, these questions:

- WHO ARE THEY?
- WHY DO YOU LIKE THEM?
- HOW DID YOU DISCOVER THEM?

Anexo 8

Formulario de valoración tras la realización de las actividades

FORMULARIO DE VALORACIÓN

1. ¿Te han parecido interesantes estas actividades a la hora de leer un texto en Inglés?

- a) Sí.
- b) No.

2. ¿Has usado la lengua inglesa durante la realización de estas actividades?

- a) Mucho.
- b) Poco.
- c) Algo.
- d) Nada.

3. ¿Te han ayudado estas actividades a comprender el texto?

- a) Sí.
- b) No.

4. ¿Te gustaría hacer más actividades como estas a la hora de leer un texto en clase de Inglés?

- a) Sí.
- b) No.

5. ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado?
