

UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Máster de Formación del Profesorado de
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
2020-2021

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El taller de lectura como recurso para
trabajar el hábito lector y las competencias
comunicativas del alumnado de ESO

Autora: Silvia Pers Pérez
Tutora: Dra. Raquel Velázquez

1.	RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	1
2.	INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	2
3.	MARCO TEÓRICO.....	5
3.1.	¿Qué entendemos por lectura? Habilidades, competencias y procesos cognitivos	5
3.2.	Tipos de lectura	8
3.3.	El hábito lector.....	11
3.3.1.	El hábito lector docente.....	13
3.4.	Acerca de la relación entre lectura y desempeño académico	14
3.5.	La biblioteca escolar.....	16
3.6.	¿Qué hacer con las lecturas obligatorias?.....	17
3.7.	Lectura, TICs y redes sociales.....	19
3.8.	Lectura y políticas educativas.....	22
4.	DIAGNÓSTICO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES	23
4.1.	Participantes y contexto de la encuesta	23
4.2.	Motivaciones para la realización de la encuesta e indicadores analizados.....	24
4.2.1.	Análisis de los resultados obtenidos	25
4.2.1.1.	Encuesta dirigida al alumnado.....	25
4.2.1.2.	Encuesta dirigida al profesorado	29
4.2.2.	Conclusiones de las encuestas.....	33
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA	36
5.1.	Análisis del contexto de la propuesta	36
5.1.1.	El centro	36
5.1.2.	El alumnado	37
5.3.	Características de la propuesta	40
5.4.	Presentación de la propuesta.....	41
5.5.	Secuencia de actividades de la propuesta de innovación didáctica	48
5.6.	Evaluación de la propuesta didáctica.....	56
6.	CONCLUSIONES	60
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	63
8.	ANEXOS.....	67
8.1.	Anexo 1: Encuesta dirigida al alumnado.....	67
8.2.	Anexo 2: Encuesta dirigida al profesorado.....	71
8.3.	Anexo 3: ¿Cómo grabar un buen pódcast?	76

8.4.	Anexo 4: ¿Cómo ser buen comunicador?.....	77
8.5.	Anexo 5: Rúbrica de evaluación.....	78
8.6.	Anexo 6: ¿Qué género quiero leer? Ejemplo de la web <i>Trello</i>	79



1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen: Este trabajo parte de una necesidad detectada durante los períodos de prácticum de este máster. A partir de una revisión bibliográfica, se ha pretendido trazar una propuesta de innovación didáctica enmarcada en la tipología del taller de lectura. En particular, el objetivo de este taller es proporcionar algunas orientaciones didácticas para abordar cuestiones tales como la promoción del hábito lector y el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias comunicativas.

La propuesta de innovación didáctica está enfocada a aplicarse en el segundo trimestre de 2º de ESO y combina las metodologías propias de la clase magistral con el trabajo cooperativo y el trabajo individual. Asimismo, pretende constituir una oportunidad para que el alumnado lleve a cabo un aprendizaje significativo y adaptado a cada persona. A partir de este taller se pretende dar una oportunidad para mejorar la competencia lectora, las habilidades comunicativas y otras destrezas, habilidades y competencias asociadas.

Palabras clave: taller de lectura, hábito lector, comunicación oral, aprendizaje significativo, competencia comunicativa.

***Abstract:** This thesis is based on a need detected during the practicum periods of this master's degree. Starting from a bibliographical review, the aim is to outline a proposal for didactic innovation framed within the typology of the reading workshop. In particular, the aim of this workshop is to provide some didactic guidelines to address issues such as the promotion of the reading habit and the development and improvement of communicative skills.*

The didactic innovation proposal is focused to be applied in the second trimester of 2nd ESO and combines the methodologies of the master class with cooperative work and individual work. It also aims to provide an opportunity for students to carry out meaningful learning that is adapted to each individual. This workshop aims to provide an opportunity to improve reading skills, communication skills and other associated skills, abilities and competences.

***Keywords:** reading workshop, reading habit, oral communication, meaningful learning, communicative competence.*

2. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Este trabajo de investigación, con el que se opta al título de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, responde al interés de la autora por conocer los hábitos lectores del alumnado de secundaria, observar cómo se trabaja la promoción de la lectura en las aulas de secundaria y plantear actividades alternativas o complementarias para fomentar el hábito lector entre el alumnado.

La experiencia obtenida durante los períodos de prácticas me hizo reflexionar sobre la importancia de dotar al alumnado de herramientas adecuadas para desarrollar la comprensión lectora y del papel que tiene un buen hábito lector a la hora de desenvolverse adecuadamente en el sistema educativo laboral y en multitud de situaciones vitales presentes y posteriores. Indudablemente, la cultura y la sociedad actuales se caracterizan por su carácter escritocéntrico: las microhabilidades lectoras (McDowell, 1984, en Cassany, Luna y Sanz, 2003) constituyen un elemento que debería considerarse como central en el sistema educativo y, de hecho, la legislación educativa actual las considera como tal, pues la lectura se contempla como un elemento transversal según la LOMCE.

La lectura y las habilidades, destrezas y competencias asociadas a ella están presentes en el día a día, tanto a nivel personal como profesional: leemos para obtener información, leemos por gusto, leemos – y escribimos– para comunicarnos; leemos en multitud de contextos y situaciones y con objetivos varios. Pero ¿cómo se trabaja la lectura en los centros educativos? Pues bien, no es extraño que la lectura se trabaje en los centros educativos de forma que entre ellos se observen escasas o nulas diferencias. No son pocos los institutos que establecen para la asignatura de lengua –y en la de lengua cooficial, si la hay– tres lecturas obligatorias que se reparten de modo que los estudiantes leen una por trimestre y luego se les examina sobre comprensión lectora y capacidad memorística a partir de un examen.

La significatividad del aprendizaje lector puede variar por multitud de factores: entre ellos destacan el contexto sociocultural y familiar, la concepción que se tiene respecto de la lectura, los años de escolarización previa y su nivel o la competencia lectora de la que parte el estudiante. El sistema educativo, especialmente en las etapas obligatorias, debe trabajar hacia objetivo claro: que las personas que obtengan su título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado un nivel de competencia lectora adecuado como para poder desenvolverse con soltura en el mayor número posible de circunstancias que involucren textos escritos.

Asimismo, no hay que olvidar que la lectura es, de acuerdo con López Jiménez (2016), un antídoto contra el analfabetismo y, por tanto, una apuesta social. La lectura permite ahondar en la cognición acerca de vivencias y sucesos –tanto individuales como colectivos–, promueve la reflexión y el

razonamiento y es un elemento clave para mejorar la comprensión, la comunicación y la exposición de conceptos, ideas y pensamientos. Constituye, por tanto, un elemento clave para el desarrollo personal de los estudiantes, pues es una herramienta indispensable para el aprendizaje, pero también para la evasión, el entretenimiento, la comunicación, la formación de opiniones y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otras cuestiones.

El presente trabajo parte, por un lado, del evidente interés de la autora por la lectura, cómo se aborda esta en los centros educativos de secundaria y cómo se pueden plantear alternativas que apelen a la motivación del alumnado y culminen con una competencia lectora adecuada en los estudiantes que completen sus estudios obligatorios. Por otro lado, y teniendo en cuenta que se adscribe a la modalidad A de la guía para los Trabajos de Fin de Máster, se plantea como respuesta a algunas de las carencias observadas en el centro donde se llevaron a cabo las prácticas. Es por esto que la propuesta de innovación didáctica que se ha elaborado para este trabajo está contextualizada en este centro en particular.

Durante los períodos de prácticas que realicé en el Institut Ítaca, en Sant Boi de Llobregat, tuve la oportunidad de asistir a clases de diferentes materias, grupos y niveles. Durante los períodos de observación activa y en conversaciones con el personal docente del centro me di cuenta de que el centro estaba planteando actividades y proyectos para fomentar diferentes cuestiones relacionadas con la lectura, y es justamente en esta línea donde se encuadra el presente trabajo. Tanto esta como las –todavía escasas– propuestas del centro se alejan del abordaje clásico, cosa que se traduce en un aumento significativo de la motivación del alumnado.

Dicho esto, el objetivo general que se propone en este proyecto es la creación de un taller que fomente la creación y el establecimiento del hábito lector y que transmita la idea de que la lectura, además de existir en su vertiente instrumental, tiene lugar en los ratos de ocio y recreo. Además, el taller aborda esta cuestión de forma que pueda emplearse para trabajar cuestiones relativas no solo a la competencia lectora, sino también a la competencia oral.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general que hemos glosado en el párrafo anterior son:

- Llevar a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica acerca de las diferentes cuestiones que guardan relación con la lectura para poder plantear una propuesta de innovación didáctica que esté bien fundamentada y tenga en cuenta las diferentes variables que se ponen en juego a la hora de hablar de lectura.

- Involucrar al profesorado en la reflexión crítica acerca del currículum y de la práctica docente para encuadrar las propuestas del centro en un plan de mejora continua.
- Estudiar los hábitos y actitudes del alumnado de secundaria del instituto.
- Estudiar los hábitos, actitudes y formas de trabajar la lectura que emplean los docentes del centro.
- Idear y llevar a la realidad de las aulas una propuesta didáctica que apele a la motivación del alumnado y que posibilite un aprendizaje riguroso, significativo y adaptado a las capacidades, motivaciones y nivel de cada uno de los estudiantes.
- Trabajar las diferentes cuestiones que se plantean en la propuesta de innovación didáctica de forma significativa y próxima a los intereses del alumnado.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿Qué entendemos por lectura? Habilidades, competencias y procesos cognitivos

Antes de empezar, se deben considerar una serie de cuestiones iniciales acerca de la significación que se le da al concepto de lectura. El papel de la lectura como herramienta para acceder a la información es indudable, sobre todo actualmente, pues nuestro contexto sociocultural es principalmente escritocéntrico. En las últimas décadas la cultura ha visto cómo irrumpía un fuerte componente audiovisual, no obstante, la escritura todavía “constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura” (Gil Flores, 2012: 118), es decir, que a día de hoy el medio escrito sigue ostentando el protagonismo en los ámbitos cultural, educativo, instructivo y, en general, con fines de conservación, transmisión y difusión de información variopinta.

La lectura en el ámbito educativo se vincula “básicamente con el hábito lector o el aprendizaje del vocabulario y la ortografía”, aunque también es una vía de acceso a la información, abre la puerta a una dimensión epistémica y está estrechamente relacionada con el desarrollo de las competencias clave (Trujillo Sáez, 2017: 102). Si hablamos de los beneficios de la lectura de textos estrictamente literarios, será mejor hacerlo desde las palabras de Gil Flores (2012: 128-129):

Los textos literarios se distancian claramente de otros tipos de texto en lo que respecta a la riqueza de vocabulario, corrección de la estructura gramatical, construcción del discurso y otros elementos textuales, susceptibles de ser apreciados y valorados por el lector, y que contribuyen al desarrollo de la competencia del sujeto para la lectura y, en consecuencia, para la adquisición de aprendizajes.

Todas estas cuestiones pueden valerse de la lectura como medio para ser asimiladas y, además, son un paso previo para poder construir discursos correctamente argumentados y estructurados. Por otro lado, hay que concebir “el desarrollo de los hábitos de lectura en los jóvenes como un objetivo a alcanzar” (Gil Flores, 2012: 129), pues estos hábitos confieren a los afortunados que los adquieren una competencia retórica que les otorga la capacidad de acceder a nuevos aprendizajes de naturaleza variopinta: así pues, no es de extrañar que en Trujillo Sáez (2017: 102) predomine “la visión de la lectura como una herramienta clave para el aprendizaje”: él mismo apunta que el hábito lector se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo de las competencias clave que marca el currículum actual.

Continuando con el hábito lector, indudablemente este posibilita procesos metacognitivos (Trujillo Sáez, 2017: 100) y dota a quien lee de competencia retórica tanto receptiva como productiva: el lector debe activar procesos básicos de comprensión, pero también de inferencia, interpretación e integración

de ideas que puede también emplear en actividades expresivas (Molina Villaseñor, 2006: 107). Del mismo modo, el acto de lectura frecuente facilitará el aprendizaje y asimilación de procesos de interpretación. Si se pone esto en relación con la cuestión de la metacognición, se abre la puerta a que el lector urdir una red de conocimientos que le permitan valorar, reflexionar, etc.

Además, la lectura frecuente, especialmente si se lee literatura infantil y juvenil (LIJ, de ahora en adelante), permite al lector conocer distintos tipos de textos y subgéneros de la literatura, pues es una característica común de la LIJ el intercalar canciones, cartas, anuncios y otras tipologías textuales con el objetivo de romper con la monotonía del texto (Colomer, 2005 y 2009). Obviamente, si esta lectura frecuente incluye textos literarios, dota al lector también de cultura literaria: haciendo hincapié en los conceptos de *lectura* y *lectura literaria*, es notable destacar lo siguiente:

La lectura puede ser entendida de dos maneras. Por un lado, como un conjunto muy amplio de prácticas culturales en las que se lee algo, sin tener en cuenta la finalidad, el contexto, el soporte, la duración o el tipo de contenido. Pero también puede ser entendida como una actividad reducida a algo mucho más concreto, considerando solo como lectura [...] una actividad que se hace durante el tiempo libre, cuando se trata solo de contenido literario o si es únicamente una práctica individual. (Soldevilla Elduayen, 2019: 8)

Dicho esto, podemos afirmar que *lectura* y *lectura literaria* constituyen dos conceptos distintos, aunque dependiendo del contexto pueden ser concebidos no como hiperónimo e hipónimo, sino como sinónimos.

La lectura frecuente también fortalece en los lectores la asociación entre lectura y búsqueda u obtención de información: esta es una idea bien asentada en la sociedad, sin embargo, son sobre todo las personas que se conciben como lectoras las que suelen preferir los libros o fuentes escritas a otros medios (visuales o audiovisuales, por ejemplo) para obtener información sobre un tema concreto. Esta iniciativa para la búsqueda de información se entiende mucho mejor si se tiene en cuenta que el hábito lector va de la mano de la comprensión lectora, que es uno de los primeros escalones en la torre de las capacidades, habilidades y competencias lectoras (Soldevilla Elduayen, 2019: 8).

Siendo conscientes de que el hábito lector y la comprensión lectora van de la mano y progresan paralelamente, no nos parecerá extraño que lo que ocupe el tercer vértice del triángulo sea la expresión y conformación de argumentos: escrito de forma sencilla, se podría decir que quien lee por voluntad propia es porque entiende, y quien lee y entiende sabe, por tanto, expresar y transmitir, tanto de forma escrita como oral. Estos tres elementos (lectura, comprensión y expresión), unidos a los conocimientos que los lectores extraen de sus lecturas, las relaciones que entretejen entre estos conocimientos y la

reflexión que hacen al respecto son lo que facilita el desarrollo del tan alabado pensamiento crítico (Soldevilla Elduayen, 2019: 26).

Si ahondamos más en los beneficios de la lectura, veremos que es un error ceñirse solamente a cuestiones más académicas o educativas y pasar por alto el importante papel que tiene esta actividad en el desarrollo personal y social:

La formación del lector tiene importancia desde un punto de vista humano y desde un punto de vista práctico. Desde el punto de vista humano, es importante porque la lectura puede ser para las personas un reflejo de su propia identidad, ya sea a partir de la identificación con los personajes o relacionando la historia con su propio entorno. Debido a ello, es fundamental la formación de lectores para su propia sociabilidad, el desarrollo de su autoestima, las motivaciones para la vida y la integración de valores de tolerancia y empatía. A causa de estos factores, el impacto que puede tener la lectura durante la adolescencia es muy importante, debido al proceso de construcción de la identidad que se está produciendo en esta etapa. (Colomer, 2005; Dantas, Cordón-García y Gómez-Díaz, 2017, en Soldevilla Elduayen, 2019: 9)

Los lectores se pueden ver reflejados, identificados en sus lecturas, por lo que estas pueden tener un papel crucial en su desarrollo personal. Además, un lector puede relacionar la trama de los libros que lee con vivencias personales: por ello, la lectura es fundamental para un correcto desarrollo de la sociabilidad y puede también tener un papel relevante en su autoestima, la motivación y la integración en su psique de valores como la empatía, la tolerancia, el respeto, etc. Dicho esto, y teniendo en cuenta los cambios personales y sociales que caracterizan el período adolescente, se hace aún más patente la cuestión de que la lectura tiene un papel importantísimo tanto a nivel cognitivo y epistémico como en los ámbitos personal y social.

La lectura y la competencia lectora dotan al lector de habilidades y recursos para manejar ingredientes retóricos y de capacidad de comprensión, expresión, análisis, reflexión, interpretación, conocimiento, valoración, sociabilización, etc. (Molina Villaseñor, 2006: 107) Hemos visto ya todos los beneficios de la lectura, pero ¿qué sucede con ella, especialmente en las aulas? Según Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010), el hábito lector se ve influido por tres variables: el valor que el individuo da a la lectura, el hábito, comportamiento o conducta lectora de esta persona y el estilo de vida que ella o sus familiares tienen en su tiempo de ocio. En este último apartado se toman en consideración los hábitos, costumbres y modos de socialización, sobre todo familiar, pues es durante la infancia cuando la persona asimila con más facilidad este tipo de cuestiones, las normaliza y las reproduce una vez crece. Asimismo, hay matizar que, en lo que al estilo de vida respecta, y al abordar este trabajo la lectura en adolescentes,

debe tomarse en consideración la influencia que los iguales tienen sobre este hábito lector, pues es precisamente en esta etapa vital cuando más se comparten aficiones, características y tiempo con otros adolescentes.

Una de las condiciones ideales para que nazca un lector son que la lectura sea valorada positivamente en su familia, que esta familia dedique parte de su tiempo a la lectura, entendiendo aquí *lectura* en su sentido amplio, es decir, no solo dedicando tiempo a leer, sino también a conversar acerca de esas lecturas, a invertir tiempo en desplazarse a la biblioteca, quizá a participar en clubes de lectura u otras actividades relacionadas con el acto de leer, a participar en blogs o sistemas de redes sociales que giren alrededor de la lectura, etc. Este entorno cultural será el que marque en el niño la impronta del valor y el hábito de la lectura. En palabras de Gil Flores (2012: 130):

Las características familiares, el nivel cultural de los padres y madres, los valores y los usos del tiempo libre pueden configurar un entorno estimulante propicio para que los hijos desarrollen el gusto por la lectura. La actitud positiva hacia la lectura es algo que los niños y niñas pueden desarrollar en su hogar cuando en éste se valora y se fomenta la lectura, se dedica tiempo a leer, se leen cuentos a los más pequeños o se intercambian opiniones sobre libros leídos.

No obstante, por suerte o por desgracia no todo depende de las familias: existen una serie de condicionantes sociales que pueden dificultar la disponibilidad de tiempo, tanto para disfrutarlo leyendo como para compartirlo con la familia. Al quedar excluido el factor del estilo de vida familiar lector de la ecuación, esta se torna –parcialmente– inviable. Del mismo modo, y aun teniendo tiempo, hay familias que entienden la importancia del valor de la lectura pero no consiguen transmitirla de forma efectiva, otras que por diferentes motivos no han podido disfrutar del placer por la lectura o, en definitiva, familias que por las razones que sean no otorgan a la lectura un papel relevante en la mirada de valores que consideran importantes para transmitir a su vástago. Asimismo, la revisión bibliográfica permite afirmar que el hábito lector se puede desarrollar en diferentes contextos y con una influencia variable de cada uno de los agentes implicados.

3.2. Tipos de lectura

Conviene tener en cuenta que hay diferentes tipos de lectura: Gil Flores (2012: 125), por ejemplo, distingue entre *lectura recreativa* y *lectura instrumental*. La lectura recreativa tendría como objetos de lectura los cuentos o novelas cortas, libros (se excluyen los libros de consulta por quedar englobados bajo el paraguas de la lectura instrumental), tebeos, etc. El objetivo de esta lectura es, principalmente,

ocioso, uno se enfrasca en la lectura recreativa para ocupar su tiempo libre. Por otro lado, la lectura instrumental quedaría lejos de ser una actividad lúdica, pues el material protagonista de este tipo de lectura son las enciclopedias o *wikis*, los periódicos, los artículos científicos, etc. Este segundo tipo de lectura queda totalmente supeditado al servicio de la comunicación y al acceso a la información: así pues, aunque en ocasiones pueda derivarse un cierto disfrute de participar en una lectura instrumental, el carácter lúdico está lejos de ser la finalidad primaria e intrínseca de este tipo de lectura.

Además, resulta obvio afirmar que para poder disfrutar de la lectura conviene desarrollar competencia lectora. Wells (1987) estableció un sistema de cuatro niveles a través de los que los jóvenes van avanzando a medida que evoluciona su comprensión escrita (Wells, 1987, en Soldevilla Elduayen, 2019).

El primer nivel se denomina *nivel ejecutivo*, y se supera una vez la persona domina el código escrito, no solo en el grado de competencia técnica, sino también –y sobre todo– de competencia metodológica. Por tanto, se considera que el lector supera el primer nivel cuando conoce este código escrito y también sabe emplearlo, es decir, es capaz de identificar letras y asociarlas a fonemas, más adelante es capaz de identificar palabras y, finalmente, conoce sintagmas, oraciones y otras estructuras textuales.

El segundo nivel, que se construye sobre el nivel ejecutivo, se conoce como *nivel funcional*, y su adquisición comporta, principalmente, dos aprendizajes: por un lado, el alumno que sea capaz de leer a nivel funcional tendrá la capacidad de identificar distintos tipos de textos; por otro, habrá entendido el poder que tiene el medio escrito para la comunicación. Por tanto, el lector que haya logrado desarrollar su competencia lectora hasta el nivel funcional habrá tenido la oportunidad de acercarse a diversas tipologías textuales y de detenerse y observar los distintos rasgos que caracterizan a cada uno de los tipos de textos que ha caído en sus manos. Teniendo en cuenta que cada tipo de texto está especializado –en describir personas, objetos o lugares; narrar hechos, dialogar entre dos o más personajes, transmitir información de la forma más ordenada, clara y concisa posible o argumentar con pruebas y razonamientos, entre otros– y que en un mismo texto pueden aparecer diversos tipos de texto, el lector cuya competencia lectora haya alcanzado el nivel funcional, tal y como he afirmado previamente, se habrá podido percatar de que la escritura es un medio ideal para comunicarse.

El tercer nivel, cuyos prerequisites son haber superado –por orden– los niveles ejecutivo y funcional, se denomina *nivel instrumental y formativo*, y tal y como su propio nombre indica se caracteriza porque el lector cuya competencia lectora alcanza este nivel reconoce la importante función que desempeña la lectura a la hora de obtener información nueva y adquirir nuevos conocimientos. Este nivel permite que los lectores comprendan la gran importancia que tiene la lectura instrumental para ampliar su dominio epistémico. De este modo, se considera que el lector que supere el nivel instrumental y formativo es competente para entender un texto, extraer las ideas que en este se plasman y asimilarlas.

El último de los niveles de Wells es el denominado *nivel epistémico*. Otorga al lector la capacidad ya no solo de identificar palabras, sintagmas y oraciones, identificar tipos de textos y comprender la importancia que tiene la escritura para comunicarse y entender el valor que tiene la lectura para obtener información y adquirir conocimientos, sino que le abre las puertas a emplear la lectura como herramienta de análisis, reflexión y crítica de los textos que se leen (Núñez, 2016).

Los cuatro niveles de competencia lectora de Wells (1987) pueden ser entendidos también a través de la taxonomía de Bloom: Bloom desarrolló una jerarquía de objetivos educativos que se querían alcanzar con el alumnado y que se podían evaluar a partir de las acciones que el estudiante puede llevar a cabo a partir de lo que aprende, y dividió estos objetivos en tres ámbitos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Es del ámbito cognitivo de donde surge la taxonomía de Bloom que planteo aquí. La taxonomía de Bloom se entiende fácilmente si uno imagina una escalera: a cada uno de los escalones le corresponde una acción, y es imprescindible haber logrado subir un escalón antes de poder avanzar al siguiente, del mismo modo que es un prerrequisito dominar los niveles previos de Wells antes de avanzar al siguiente.

De este modo, el nivel ejecutivo de Wells se correspondería con la acción de recordar de Bloom: el estudiante que identifica letras, fonemas, palabras, sintagmas, oraciones y otras estructuras lo hace porque considera que se trata de información relevante y es capaz de recordarla. Para ello, es preciso reconocer y recordar estos elementos necesarios para la lectura a nivel ejecutivo. El nivel funcional de Wells encuentra su translación en la acción de comprender de Bloom: identificar tipos de textos y ser consciente del poder de la escritura implica comprenderla y ser capaz de dar significado a la información con la que el lector trata, es decir, el lector que supere el nivel funcional será capaz de interpretar, inferir y explicar, entre otras acciones. El nivel instrumental y formativo se corresponde con la acción de aplicar: obtener información nueva y adquirir conocimiento es, al fin y al cabo, emplear el procedimiento de asimilación informativa en una situación dada, se implementan y ejecutan unos procesos que desembocan en la asimilación de conocimiento e información nueva. Por último, el nivel epistémico de Wells se traduce en Bloom en la acción de analizar, esto es, desintegrar el objeto de aprendizaje de sus partes y determinar cómo estas se relacionan entre ellas y con el todo: el lector que domina el nivel epistémico es capaz de analizar, reflexionar y criticar, pero para ello es necesario también diferenciar, organizar y atribuir. Este último nivel de Wells, además, se relaciona con la acción de evaluar de Bloom, que consiste en emitir juicios basados en criterios o estándares: no en vano coinciden Wells y Bloom en que este nivel incluye la capacidad de crítica. Bloom prosigue con una acción más, sin embargo, esta tiene que ver ya no con la lectura, sino con el proceso de creación, es decir, con la escritura.

3.3. El hábito lector

La relevancia que tiene la lectura y los beneficios que trae consigo son innegables, pero ¿por qué hay personas que no leen? Apunta Delgado Cerrillo (2007: 41) que “no sabemos por qué para unas personas es fundamental leer y para otras resulta un tedio”, pero en el informe *La lectura en España. Informe 2017* se concluye que los motivos principales por los que una persona no desarrolla el hábito lector son, por un lado, no haber desarrollado una competencia lectora que le permita comprender adecuadamente lo que lee; y por otro la falta de tiempo. Si retomamos la cuestión de cuál es el clima más adecuado para inculcar el hábito lector a un niño, que ya hemos tratado previamente a partir de las referencias de Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010) y Gil Flores (2012), podríamos afirmar que la competencia de los padres puede repercutir en el desarrollo del hábito lector –o ausencia de este– en sus descendientes: es altamente improbable que las personas que acabaron sus estudios sin haber adquirido una competencia lectora satisfactoria lean por placer. Al fin y al cabo, dedicar tiempo a algo que resulta frustrante no es gratificante en absoluto. Por tanto, una vez estas personas tengan hijos, estos hijos no verán a sus padres leer y no estará presente la pieza del modelo de los progenitores en el rompecabezas del lector habitual.

Por lo que a la falta de tiempo respecta, es una cuestión de origen multifactorial y con un abordaje nada sencillo. Al ser este un trabajo de fin de máster, me voy a permitir la licencia de hablar de mis períodos de prácticas para ejemplificar este tema, además de vincularlo con el desempeño académico. La Educación Secundaria Obligatoria está concebida para cursarse entre los doce y los dieciséis años – siempre y cuando no se repita ningún curso–, antes de alcanzar la edad legal de incorporación al mundo laboral. Sin embargo, son justamente los alumnos que provienen de familias más humildes los que más tiempo deben dedicar a labores propias de la casa, a cuidar de sus hermanos o a ayudar en el negocio familiar. Así pues, y aunque no sean actividades laborales debidamente reconocidas y retribuidas, son horas que estos alumnos deben dedicar a menesteres ajenos al instituto y a sus momentos de ocio, donde se incluye el posible hábito lector. Por otro lado, y ya regresando momentáneamente al hábito lector, pero sin perder el enfoque socioeconómico, resulta obvio que encontrará más momentos para dedicar a la lectura una persona cuyo horario laboral cumpla las horas estipuladas para una jornada laboral dentro de la legalidad, que perciba un salario que le permita vivir cómodamente, etc. que quien, por los motivos que sean, se vea obligado a desempeñar oficios y profesiones de diversa índole, sin estabilidad laboral –y, por tanto, económica– y con la repercusión que esto tiene sobre los diferentes ámbitos de su vida y salud. De este modo, es evidente que son los integrantes de la clase media profesional y clase alta los que salen beneficiados a la hora de tener oportunidades para desarrollar la competencia y el hábito lectores.

Si retomamos la cuestión relativa al hábito lector en la adolescencia, conviene tener en cuenta que uno de los cambios que trae consigo este período de transición es la transformación de la representación de las figuras parentales, que empiezan concebirse de forma más realista y a perder el papel de figuras de apego. En paralelo a este cambio aumenta la importancia de las amistades y los iguales, cuya relación pasa por una serie de etapas y desempeña diversas funciones. Esto, sumado –o no– a los hábitos familiares, puede traducirse en un inicio o aumento del uso de sistemas de redes sociales, como por ejemplo *Instagram* o *TikTok*. Este tipo de redes, así como la hiperconectividad que ha traído consigo la masificación de las TIC, comportan que los adolescentes de hoy en día muestren una constante necesidad de estimulación y menores índices de tolerancia a la frustración (Rua Burgo, 2014).

Esta tolerancia a la frustración, baja en comparación con la observada en adolescentes de generaciones previas, puede dificultar el mostrar un papel activo de forma durativa en las actividades relacionadas con la lectura, sobre todo porque la comprensión lectora requiere de un papel activo por parte del lector, especialmente cuando el texto que se lee es adecuado o ligeramente superior a la competencia lectora de uno. Así pues, al tratar de mejorar la competencia lectora de acuerdo con la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979), el alumno deberá mostrar una cierta proactividad que lo permita salvar la distancia entre el nivel de desarrollo real de su competencia lectora y su nivel de desarrollo potencial.

Además, conviene contemplar que la adolescencia es una época claramente marcada en el plano socioafectivo por el aumento de la importancia del grupo de amigos e iguales. Esto va acompañado de un cambio afectivo en las relaciones familiares: las figuras parentales sufren una transformación en el plano representativo de la psique de los adolescentes, que a partir de entonces los conciben de forma más realista y ya más alejada del modelo de apego que es característico de la infancia. Los cambios afectivos aquí mencionados constituyen un paso previo a la emancipación, en la que también tienen un papel clave las amistades, que pasarán de ser compañeros de actividad a ser cómplices de momentos íntimos: de este modo, en la adolescencia se viven experiencias, se modelan –y adoptan– actitudes, se comparten vivencias, se trazan redes de apoyo mutuo y se socializa sobre todo con las amistades. Ante este panorama, y teniendo en cuenta que el núcleo familiar suele concentrarse en el hogar, no debe extrañarnos ver cómo los adolescentes empiezan a pasar más tiempo fuera de casa en compañía de sus amistades. Sin embargo, la lectura es una actividad que, por norma general, y según el *Barómetro de Hábitos de lectura y Compra de Libros en España* de la Federación de Gremios de Editores de España, se lleva a cabo en lugares de interior (o en el transporte) y en soledad; así pues, es frecuente que el hábito lector se resignifique en este período: de hecho, no es extraño que alumnos que eran lectores habituales durante su Educación Primaria abandonen o reduzcan significativamente el tiempo dedicado a esta afición al entrar en la adolescencia (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010).

Además, los cambios cognitivos de la adolescencia, la gran disparidad de niveles de competencia lectora y la diversificación de gustos y motivaciones que presentan los jóvenes a esta edad dificultan en gran medida la tarea de la persona encargada de recomendar lecturas –que generalmente es o algún docente del ámbito lingüístico, o bibliotecarios, o librerías– (Delgado Cerrillo, 2007: 45). No he incluido en las dificultades que trae consigo la tarea de recomendar lecturas a jóvenes el gran abanico de literatura –incluyendo aquí la LIJ– que el lector tiene al alcance de su mano porque, si bien es prácticamente imposible conocer todas las obras que se publican, es precisamente en la variedad donde se halla el gusto. Esta última cuestión puede ser un arma de doble filo, pues será menos dificultoso encontrar algo del gusto del lector cuanto mayor sea la variedad disponible, pero es también la persona a la que se encomienda la labor de recomendar quien dedicar más tiempo y recursos a informarse acerca de los títulos disponibles, a lo que se debe sumar el tiempo y recursos invertidos en formarse y actualizarse acerca de cuestiones relativas a la didáctica de la lectura si se pretende llevar esa lectura al aula y hacerla atractiva para el alumnado.

Asimismo, resulta obvio que al tratarse este período de una etapa de cambios, de un puente entre la infancia y la edad adulta, el lector debería culminar su proceso madurativo siendo capaz de comprender literatura no pensada ya para jóvenes, sino más enfocada a adultos, con los recursos narrativos y retóricos que ello implica. Según Delgado Cerrillo (2007: 45), es durante el segundo ciclo de la ESO cuando los jóvenes lectores se embarcan en el tramo final del proceso que les conferirá las herramientas y recursos que les permitirán disfrutar de la lectura –como lectores autónomos y competentes– y de literatura propia para la edad adulta. De este modo, el docente de secundaria, así como los demás agentes implicados en la promoción de la lectura en educación secundaria, tienen el importante papel de actuar de mediadores entre la oferta editorial y sus exigentes –y en ocasiones potenciales– lectores, de animadores y dinamizadores de la actividad lectora y, sobre todo, de modelos.

3.3.1. El hábito lector docente

En lo referente al hábito lector docente, hay que tener en cuenta que “si el hábito lector es un problema, lo es para los propios docentes, pues diversos estudios confirman que no leen” (Trujillo Sáez, 2017: 101) y esto sí “debe ser motivo de preocupación dada la incidencia de los hábitos lectores del docente sobre sus prácticas de enseñanza de lectura y, en consecuencia, sobre el desarrollo de los alumnos como lectores” (Granado Alonso, 2014: 59): que un docente no lea repercute directamente sobre las formas en las que lleva –o no– la lectura al aula, cómo la aborda y, por tanto, sobre el desarrollo del hábito lector en sus alumnos. Esto resulta especialmente preocupante, pues el 96,3% de los jóvenes perciben a sus profesores como adultos de su entorno a los que les gusta leer (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010: 14). Este porcentaje que supera con creces al de las figuras del padre (62,4%), la madre (82,5%),

los amigos (53,6%) y los hermanos (40,9%): el papel del profesor como modelo de comportamiento lector resulta, por tanto, innegable.

A esto hay que añadirle que, según Gil Flores (2012: 129) y Martín (2008), y en comparación con los demás países de la OCDE, España destaca por “un menor porcentaje de profesorado que ha recibido formación específica en didáctica de la lectura”. Esta baja o nula presencia de formación específica en didáctica de la lectura y literatura en los docentes, incluidos los del ámbito lingüístico, es especialmente preocupante, pues en este estudio se incluye toda la formación reglada que han recibido los docentes españoles a los que se ha preguntado: estudios de grado o licenciatura universitaria, de máster o de curso de capacitación o aptitud pedagógica y formación ya una vez empezaron a desarrollar su labor como docentes.

Por tanto, si se conjugan la variable del profesorado con hábitos de lectura bastante alejados de poder configurarse bajo el paraguas del lector habitual y la escasa formación específica en didáctica de la lectura en el transcurso de su formación, se llega fácilmente a la conclusión de que ninguna de estas cuestiones facilitan especialmente la configuración del hábito lector en los estudiantes de ESO y Bachillerato. Sin embargo, Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010: 17) también inciden en que “respecto a la lectura en la escuela, ni los profesores ni las escuelas pueden asumir toda la responsabilidad en la formación del hábito lector”, y prosiguen recalcando que “su obligación es trabajar las habilidades y estrategias que conducen a la competencia lectora y transmitir el gusto por la lectura, pero deben tener el apoyo de otros factores de socialización positivos”. Así pues, queda patente que no se puede atribuir la responsabilidad plena del fracaso en la promoción del hábito lector ni a las familias, ni a las instituciones y el personal educativos. Sin embargo, cuando ambas variables fallan, ¿qué ocurre? Pues que, evidentemente, quien sufre las consecuencias es quien menos puede hacer para evitarlo.

3.4. Acerca de la relación entre lectura y desempeño académico

Las consecuencias de la o adquisición de este hábito lector son nefastas: Delgado Cerrillo (2007: 43) afirma que “la casi totalidad de los alumnos que encuentran dificultades con el estudio tienen una mala lectura”, es decir, que la competencia lectora y la posibilidad de alcanzar el éxito escolar están estrechamente relacionadas. En la misma línea se mueve Gil Flores (2012: 119), que sentencia que “en el ámbito escolar, la lectura frecuente se encuentra indiscutiblemente asociada al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora”: él lleva esta relación un paso más allá, explicitando que no es simplemente la *mala lectura* lo que dificulta en gran medida el correcto desarrollo del alumnado que la presenta, sino que también la falta de hábito lector participa en la ecuación. Según este

autor, por tanto, el alumno que lee tiene más posibilidades de adquirir los conocimientos, competencias y habilidades exigidas por el sistema educativo. Pero, ¿hay más variables en esta ecuación?

Por supuesto: Aina Tarabini (2017) afirma que el alumnado que pertenece a la clase media profesional muestra menores índices de fracaso y abandono escolar. De este modo, no me parece descabellado afirmar que es justamente el alumnado que se aleja de este modelo para el cual está pensado el sistema educativo actual el que con más dificultades se encuentra a la hora de asimilar las competencias, habilidades y conocimientos que se le exigen, y entre ellas se encuentra la competencia lectora. La LOMCE plantea un abordaje multifactorial para que el alumnado desarrolle el hábito lector, que debe trabajarse en todas las materias –junto con otros elementos transversales, a cada cual más dispar–, sin embargo, está demostrado que una de las medidas más efectivas para incrementar los índices de motivación extrínseca en el alumnado es acercar aquello que es objeto de estudio a sus intereses personales o sociales. Esto es especialmente importante en la adolescencia, pues –como ya hemos visto– el aumento de la importancia de los iguales provoca un cierto distanciamiento de la familia –y, en general, de los adultos– y, por consiguiente, una cierta homogeneización de gustos, costumbres, aficiones, etc. Teniendo en cuenta esta cuestión, no parece que sea una medida descabellada el tratar de proporcionar a este alumnado que se encuentra en la periferia del modelo para el sistema educativo actual (y hago hincapié aquí especialmente en el alumnado racializado o con condicionantes socioeconómicos) de materiales y modos de vivir la lectura que se aproximen más a sus intereses, su día a día –que puede ser radicalmente distinto al de sus compañeros–, sus objetivos o sus modos de vida y costumbres.

Sin embargo, las diferencias en el éxito o fracaso escolar no empiezan en la secundaria. Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010: 8) concluyen que “un tercio de los escolares que termina Educación Primaria (12 años) no sabe leer y escribir correctamente, ni demuestra una adecuada capacidad para la comprensión del lenguaje escrito”, es decir, que estas diferencias quedan patentes ya en la primaria, y si no se detectan y remedian a tiempo no harán más que crecer, condenando así a estos alumnos menos aventajados al fracaso y posible abandono escolar. Las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora, como ya hemos visto previamente, son esenciales para un correcto desarrollo de las demás habilidades asociadas a la lectura, entre ellas la construcción del hábito lector, y es precisamente este hábito lector el que según Delgado Cerrillo (2007) y Gil Flores (2012) condicionan en gran medida el futuro desempeño académico del alumnado.

Sin embargo, y aunque anteriormente he presentado el aumento de relevancia de los amigos e iguales en la adolescencia como un posible impedimento para la pervivencia del hábito lector en aquellos alumnos que eran lectores en Educación Primaria, esta cuestión se puede contemplar a través de otro prisma: hemos visto que los gustos, aficiones y actividades en las que los adolescentes se involucran en

sus momentos de ocio se homogeneizan, pues son justamente uno de los factores clave para configurar el grupo de amigos. Por lo tanto, existe la posibilidad de que alumnos que no fueron lectores en la Educación Primaria desarrollen este hábito por mimetización con sus iguales en la Educación Secundaria: tal y como Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010) apuntan, el estilo de vida en el tiempo de ocio constituye uno de los tres factores clave a la hora de desarrollar el hábito lector. Al llegar la adolescencia, el niño cuya familia no sea lectora tiene la oportunidad de trazar lazos afectivos con personas de su edad que sí dediquen tiempo en su día a día a la lectura. De este modo, el amigo lector puede convertirse en un modelo de conducta lectora. Además, el poder conjugar el hábito lector con los modos de socialización que ofrecen las redes sociales hacen mucho más atractiva esta actividad (Rovira Collado, 2015).

3.5. La biblioteca escolar

A la hora de obtener recomendaciones librecas en la adolescencia, es obvio que el grupo de amigos tendrá un peso importante, pero no son –ni mucho menos– la única opción: como ya hemos visto anteriormente, los jóvenes conciben a sus docentes como grandes lectores, y no es extraño que acudan a ellos en busca de recomendaciones. No obstante, no podemos desdeñar el papel de la biblioteca escolar: es un espacio ideal para el fomento de la lectura en la adolescencia, pues está situada lo suficientemente cerca del ámbito educativo formal como para vincularla al conocimiento y al aprendizaje, pero al mismo tiempo no está excesivamente sujeta por las riendas del sistema educativo. Además, en la biblioteca escolar el alumno debería poder encontrar a grandes profesionales especializados en todo lo relacionado con la lectura que pueden orientarlo a elegir lecturas que sean de su interés y, además, que se adecúen a su nivel de competencia lectora. Sin embargo, y tal y como Miret y Baró (2017) afirman, aunque el desarrollo de las bibliotecas escolares mejoró significativamente en el período comprendido entre 2006, cuando se estableció la obligatoriedad de que en todo centro educativo hubiera una biblioteca; y 2011, cuando el Ministerio de Educación convocó el Congreso Nacional de Bibliotecas en Tránsito, a raíz del cual cesó la financiación estatal, actualmente estas dependen exclusivamente de los recursos económicos proporcionados por las autonomías, cosa que condiciona las actividades y proyectos que estas pueden abarcar. Esto significa que los jóvenes se encuentran ante otra limitación a la hora de tener más o menos éxito en el desarrollo de su hábito lector: la comunidad autónoma en la que estudien.

Miret y Baró (2017), a partir de Williams, Wavell y Morrison (2013), establecen las condiciones y recursos óptimos para que la biblioteca escolar tenga un efecto óptimo sobre el desarrollo educativo de los alumnos, y entre ellas constan la figura del bibliotecario debidamente formado y con dedicación a jornada completa, además de personal de apoyo que puedan acompañar a los jóvenes en el acceso a los recursos en horario tanto escolar como extraescolar, una colección diversa y actualizada –tanto de

materiales para lectura instrumental como para lectura recreativa– y tecnologías adecuadas para la construcción y difusión del conocimiento, así como una estrecha colaboración con el equipo docente del centro y otros profesionales. Es decir, que la biblioteca escolar debe disponer de recursos humanos, una amplia ventana en lo que al horario de apertura respecta y también recursos materiales, y para todo ello es necesario dotarlas de apoyo económico.

Trujillo Sáez (2017) presenta un subapartado titulado “La lectura en las comunidades autónomas”, en el que hace un breve recorrido por las diferentes propuestas que en el momento de publicación de su artículo estaban presentes en las diferentes comunidades autónomas cuyas competencias en materia de educación han sido transferidas desde el Gobierno central, esto es, todas excepto las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Recordemos que desde 2011 las bibliotecas escolares no gozan de ningún apoyo económico estatal y que, por tanto, deben subsistir con el apoyo autonómico. Comunidades como Andalucía, Galicia o Madrid disponen de una importante Red de Bibliotecas Escolares con programas de promoción de la lectura, mientras que en otras comunidades estas tareas recaen directamente sobre los equipos docentes, especialmente –y contrariamente a lo estipulado por la LOMCE– del ámbito lingüístico. Ante este panorama autonómico disperso e irregular, uno no puede sino plantearse la disparidad que existe entre jóvenes que estudian en un mismo Estado a la hora de disponer de oportunidades en el sistema educativo para desarrollar su hábito lector.

3.6. ¿Qué hacer con las lecturas obligatorias?

Es también menester barajar el papel que tienen las lecturas obligatorias en el desarrollo del hábito lector: Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010: 16) son contundentes al afirmar que “leer por obligación no lleva directamente al gusto por la lectura”. Es más, “la mayor desmotivación en relación con la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas”. Dicho esto, no es extraño que prosigan con esta contundente afirmación: “la lectura obligatoria, que se realiza en contra de la voluntad del lector, puede terminar provocando una reacción de rechazo hacia la lectura y más cuando los alumnos son evaluados por ella”. Las citas son concluyentes en sí mismas: el método tradicional de asignar lecturas obligatorias y examinar a los alumnos sobre cuestiones relacionadas con ella no solo no ayuda a desarrollar el hábito lector, sino que puede ser contraproducente. En la misma línea se encuentra Delgado Cerrillo (2007: 42) que postula que “cada individuo debe escoger su propio ámbito sin forzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué le interesa leer para posteriormente orientarlo sobre lo que sería bueno que leyera”, es decir, es preciso permitir al alumno elegir qué quiere leer –se lo puede orientar, por supuesto, aunque en última instancia la decisión será suya–, pero en ningún caso se obligará a la lectura. Atendiendo a este panorama, ¿por qué se siguen estableciendo tres lecturas por materia del ámbito lingüístico y curso sin consultar previamente al

alumnado? Los beneficios de compartir la lectura en el aula son evidentes para aquellos alumnos cuyo hábito lector todavía no se ha desarrollado, pues los ayuda a mejorar su comprensión lectora, entre otras cuestiones; no obstante, esta práctica no suele beneficiar a los lectores habituales, pues en ellos se observan índices mayores de competencia lectora. Obligarlos a leer al ritmo de sus compañeros y arrebatárles el poder de decidir qué leen puede ser también contraproducente: ¿qué se puede hacer al respecto? Partiendo de la base de que ni las lecturas obligatorias ni examinar sobre ellas son métodos útiles para favorecer el hábito lector, se podrían tomar medidas como consensuar las lecturas con el alumnado o conformar diferentes grupos de lectura atendiendo a la competencia lectora y social de cada uno de los alumnos, a los que el docente guiaría más o menos en función de sus necesidades.

Retomando la cita de Delgado Cerrillo (2007: 42), “cada individuo debe escoger su propio ámbito sin forzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué le interesa leer para posteriormente orientarlo sobre lo que sería bueno que leyera”, conviene reflexionar acerca del último segmento de la cita: ¿qué sería bueno que leyeran los adolescentes? Ya hemos visto que el mercado editorial es prácticamente inabarcable y que la mejor forma de desarrollar el hábito lector es proporcionar textos que se adecúen a los intereses del futuro lector, sin embargo, la educación secundaria también tiene el objetivo de dotar de un cierto conocimiento y cultura general a sus estudiantes. Luego ¿qué se puede hacer con los clásicos?

Pues bien, esto dependerá –evidentemente– de la competencia lectora del alumno en cuestión: una competencia lectora óptima permite a la persona en cuestión acercarse a cualquier tipo de texto y comprenderlo. Además, y retomando los cuatro niveles de Wells (1987), una vez uno asimila que la lectura sirve para adquirir conocimiento y que las intertextualidades ayudan en gran medida a la reflexión y la comprensión del mundo que a uno lo rodea, y junto con la formación humanística que debe trabajarse en la educación secundaria, debería ser el propio lector el que se aproxime a leer los clásicos que ha trabajado a lo largo de su educación secundaria.

No obstante, sería preciso también plantearse cómo se abordan estos clásicos en la educación secundaria: las principales editoriales de libros de texto de secundaria tratan las épocas literarias como compartimentos estancos y, lejos de los textos, se limitan a presentar las características en forma de lista, sin ejemplificar y sin relacionarlas. Por lo tanto, de nuevo es el docente el que debe procurar transmitir los conocimientos respectivos a esta parcela del conocimiento de forma que sus alumnos puedan trazar una red de conceptos interconectados y, mediante su competencia lectora, identificar estas cuestiones en los textos. Al fin y al cabo, la literatura es el estudio del arte de la expresión –tanto oral como escrita– y, como tal, es un craso error acercarse a la literatura manteniéndose alejado de los textos, especialmente teniendo en cuenta la existencia de ediciones adaptadas, que pueden ser especialmente útiles para aquel alumnado cuya competencia lectora todavía no le permita disfrutar del texto original.

3.7. Lectura, TICs y redes sociales

Los adolescentes contemporáneos conciben las nuevas tecnologías y especialmente los sistemas de redes sociales como un componente esencial del día a día. Si ponemos en relación estas nuevas tecnologías con los cambios que se producen en la estructura social del adolescente, nos daremos cuenta de que Rovira Collado (2015) adopta una óptica muy interesante al abordar la cuestión de la lectura ya no desde el punto de vista del objetivo que se persigue al involucrarse en el acto de leer, sino desde un enfoque más social: su artículo versa sobre la cuestión de la lectura en relación con la red, que ha posibilitado el surgimiento de una lectura social y colaborativa en la que se hibridan la lectoescritura multimedia y la lectura social: este tipo de lectura puede ser especialmente interesante para abordar con adolescentes, pues el hecho de acercar la lectura a los intereses del alumnado (redes sociales) puede traducirse en un aumento significativo en su motivación intrínseca. Asimismo, que estas mismas redes sociales les permitan participar activamente en la vivencia lectora (escribiendo reseñas, *fan fiction*, conversando con el autor, etc.) posibilitan un enfoque lo suficientemente cercano a la lectura como para mantener la posibilidad de conseguir que el adolescente que participa en ellas llegue a ser un lector habitual, pero también lo suficientemente lejano al ámbito estrictamente académico y de lectura instrumental como para que el alumno disocie ambas cuestiones y tenga otra oportunidad para aficionarse a la lectura. Esto es especialmente útil para aquellos alumnos que, por los motivos que sean, no han logrado convertirse en lectores habituales en su contexto socioeducativo habitual.

De este modo, se conciben las TIC y la lectura no como actividades opuestas, pues la presencia de una no tiene por qué significar la exclusión completa de la otra en el estilo de vida. Rovira Collado (2015) aboga por integrar TICs y lectura, cosa que puede ser especialmente interesante a la hora de mejorar la competencia lectora y las habilidades asociadas a ella con adolescentes. Teniendo en cuenta el vertiginoso ritmo con el que progresan los sistemas de redes sociales y la tecnología en general, uno se percatará en seguida de que hay cuestiones que en seis años han cambiado significativamente, sin embargo, esto está lejos de significar que la distancia entre lectura y TICs ha aumentado. De hecho, esta afirmación no podría estar más alejada de la realidad: actualmente en internet –y especialmente en los sistemas de redes sociales– se pueden encontrar multitud de perfiles de autores, memes relativos a lecturas tanto de clásicos, como de novedades editoriales, como de obras de LIJ, etc. que pueden ayudar a mejorar la experiencia lectora o incluso servir de motivación para tratar de construir el hábito lector. Por tanto, el impedimento para el desarrollo de la competencia lectora y la pervivencia o nacimiento del hábito lector no son las tecnologías, sino otros factores, como por ejemplo el uso que se les da, la motivación, la distancia entre la competencia lectora real y la que las expectativas establecen que se debería tener a determinadas edades, etc. Aun así, debe tenerse en cuenta que en el momento de concentración necesario para llevar a cabo el acto de leer sería conveniente que el libro o material que

es objeto de lectura gozase de la atención plena del lector, quedando disociada –temporalmente– la lectura de las TIC y los sistemas de redes sociales.

En el polo opuesto del espectro de opiniones relacionadas con la lectura y las TIC encontramos a Molina Villaseñor (2006: 107), que hace mención de la nefasta influencia que las TIC tienen sobre la capacidad de esfuerzo intelectual, el fomento de la capacidad imaginativa y la capacidad de atención y concentración, así como a la descompensación entre estímulos y experiencias que provoca en la vida de los jóvenes. A lo largo de este marco teórico hemos visto cómo la lectura –igual que el aprendizaje– deben ser experiencias en la que uno participe de forma activa, sin embargo, considero apropiado alejarnos del enfoque catastrofista que adopta aquí Molina Villaseñor, sobre todo porque desde la publicación de su artículo han transcurrido tres lustros y, según numerosas fuentes recientes (el *Barómetro de Hábitos de lectura y Compra de Libros en España* de la Federación de Gremios de Editores de España, la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*, promovida por el Ministerio de Cultura y Deporte; Gil Flores, 2012; Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010; diversos artículos recogidos en *La lectura en España. Informe 2007*, Rovira Collado, 2015 y Soldevilla Elduayen, 2019, entre otros) todavía pervive el hábito lector en la juventud.

Volviendo con Rovira Collado (2015), en sus artículos aborda la posibilidad de emplear estas nuevas tecnologías y las redes sociales para, precisamente, fomentar la lectura y el desarrollo de la competencia lectoliteraria. El autor plasma en su artículo numerosas propuestas para abordar la LIJ desde las nuevas tecnologías, partiendo de los sistemas de redes sociales que se engloban dentro del concepto de *microblogging* (*Twitter*, por ejemplo), pasando por otros ideados específicamente para fomentar el componente social de la lectura (como *Goodreads*, adquirida por *Amazon* en 2013; *Lecturalia*, enfocada a los lectores hispanohablantes; o *Babelio*, que permite crear y organizar la biblioteca en línea, obtener información sobre las obras y compartir e intercambiar gustos e impresiones literarias con otros lectores –de acuerdo con su web–), y atravesando también espacios concretos dedicados a la lectura dentro de otras redes sociales empleadas con fines varios (en *Facebook* se pueden encontrar comunidades dedicadas a compartir sus lecturas). Todas estas cuestiones se engloban dentro del concepto de *LIJ 2.0*, término acuñado por Rovira Collado (2008 y 2011) y cuyas siglas responden al concepto de *Literatura y Lectura infantil y Juvenil en la web social*. En esta *LIJ 2.0* se engloban servicios de redes sociales –específicos o no, es decir, tienen cabida tanto *Anobii* o *Librofilia* como *Instagram* o *TikTok*–, blogs, wikis y otros servicios, eso sí, siempre vinculados a la red (Rovira Collado, 2011).

La *LIJ 2.0* conjuga una serie de elementos que, lejos de alejar a los jóvenes de la lectura –como Molina Villaseñor (2006) temía que harían las nuevas tecnologías–, les permiten acercarse mediante otras vías. García Rodríguez (2013) recuerda que los jóvenes priorizan el consejo o recomendación de un amigo a la hora de elegir lecturas, por lo que al dotar estos servicios de redes sociales a los jóvenes de la

oportunidad de reseñar o valorar sus lecturas, es decir, al abrir la puerta a la interacción con el libro y entre iguales, aumenta la probabilidad de que otros jóvenes den el paso de acercarse a esa obra literaria en cuestión.

Además, en *Twitter*, red social con características propias del *microblogging*, cualquier persona con un perfil de usuario puede interactuar con editoriales o incluso autores: de hecho, autores de LIJ como Nando López (@Nando_Lopez_) están altamente presentes en estos servicios de redes sociales, que emplean para promocionar sus obras y los eventos en los que participan, compartir detalles de su vida personal –que permiten desmitificar la figura del autor y acercarla a la realidad de sus lectores– y, en ocasiones, también para publicar breves textos. Esta cuestión se torna especialmente interesante en *Twitter*, pues es una red social claramente escritocéntrica; sin embargo, la limitación de caracteres puede ayudar a los lectores –o escritores en formación– a aprender cómo segmentar la información en párrafos (un párrafo por *tweet*, es decir, por publicación), cómo ordenarla (pues se pueden guardar borradores para mantener la coherencia y la progresión narrativa de la historia), diferentes técnicas narrativas, etc. La mayoría de lectores no concibe que leer en redes sociales se pueda considerar lectura, pero con ojear los perfiles de autores como Nando López o incluso el archiconocido hilo¹ (sucesión de publicaciones ordenadas en orden cronológico) de Manuel Bartual (@ManuelBartual), es innegable que esta red social de *microblogging* abre nuevos horizontes ya no solo en la LIJ 2.0, sino en el panorama literario en general.

Pero la LIJ 2.0 no está presente únicamente en redes sociales: hay aplicaciones –como por ejemplo *Wattpad*– que permiten leer y publicar en red escritos propios, incluyendo aquí el *fan fiction* (creaciones ficticias escritas por aficionados a una obra previa y, generalmente, conocida, a veces con la inclusión de famosos en la obra alternativa). Además, las nuevas tecnologías han traído consigo el auge de los libros electrónicos, que permiten leer volúmenes extensos sin verse obligado a cargar con tanto peso o poder transportar bibliotecas de cientos de ejemplares en el bolsillo. Queda patente, pues, que el enfoque de las nuevas tecnologías como enemigas del hábito lector está anticuado y es del todo desacertado.

No obstante, es preciso tomar en consideración las implicaciones éticas que acarrear consigo el empleo de las nuevas tecnologías para la promoción de la lectura. Hemos comentado previamente que una de las formas más efectivas para incrementar la motivación extrínseca del alumnado hacia una cuestión es vincularla a sus intereses particulares, y es obvio que uno de ellos son precisamente las nuevas tecnologías y las redes sociales. No obstante, hay que recordar que nos encontramos en un período histórico con una presencia en absoluto nimia de los macrodatos, y que el alumnado de secundaria es, por norma general y exceptuando al que estudia en los centros de formación de adultos, menor de edad.

¹ <https://twitter.com/ManuelBartual/status/899719483752935426>

No en vano las condiciones de uso de estas redes sociales exponen una edad mínima para inscribirse como usuario, aunque estas supuestas prohibiciones no se revisen en prácticamente ningún perfil y se incumplan sistemáticamente. Así pues, somos los adultos responsables de acercar la lectura a estos adolescentes los que debemos sopesar las consecuencias que puede acarrear el vincular la lectura a este rincón del mundo tecnológico y las alternativas que se pueden emplear.

3.8. Lectura y políticas educativas

Por último, para cerrar este marco teórico considero que es preciso hablar de lo que han dispuesto las últimas leyes educativas en relación a la lectura: la LOE (2006) disponía que debía dedicarse un tiempo diario a la lectura en Educación Primaria y Secundaria, puso en valor las bibliotecas de lectura y promovió planes de fomento o presencia de la lectura (LOE, 2006; en Trujillo Sáez, 2017), entre otras cuestiones. Sin embargo, y paradójicamente, la llegada de la LOMCE (2013), cuyo objetivo era dar respuesta a las exigencias de la OCDE (organización de la cual depende directamente el informe PISA, que evalúa la competencia lectora –así como la matemática y la científica–), no se tradujo en cambios o mejoras relevantes respecto del marco previo. De hecho, en la LOMCE la lectura debe abordarse de forma transversal en las diferentes materias junto con cuestiones tan diversas como el emprendimiento, la educación cívica, la dieta equilibrada... Trujillo Sáez (2017: 99) y Bolívar Botía (2010: 157) apuntan que esto “recuerda a los temas transversales de la LOGSE”, es decir, es “un enfoque que no condujo a nada que tuviera incidencia en la práctica docente”. De hecho, la LOMCE –y, por ende, la OCDE– únicamente concibe la lectura desde una perspectiva, en palabras de Trujillo Sáez (2017: 97), “economicista y neoliberal”, como “una destreza fundamental dentro del universo simbólico del capital cultural que permite al individuo abrir las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación”. Esto “representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor”, tal y como queda reflejado en el Preámbulo a esta ley. Ante este panorama, y no contemplando la LEC –que no haría más que añadir confusión y frustración ante el desolador panorama que existe con respecto a la lectura en la legislación educativa actual–, vigente en Cataluña en los centros que, acogiéndose a la ley de autonomía de centros, deciden adscribirse a ella en lugar de a la LOMCE o a la futura LOMLOE, no puedo sino suscribir las palabras de Molina Villaseñor (2006: 108): “los jóvenes no tienen que estar sufriendo los vaivenes de las políticas educativas”.

4. Diagnóstico y detección de necesidades

4.1. Participantes y contexto de la encuesta

Como ya se ha comentado en la introducción, este trabajo parte de la observación de ambos períodos de prácticum. En el primero ya pude observar de primera mano las dificultades con las que se encuentra el alumnado al trabajar en actividades relativas a la lectura, pues la mayoría de ellos no dispone de las competencias o habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en ellas.

Hemos ya abordado en el marco teórico la cuestión del alumnado que tiene un hábito lector consolidado durante la educación primaria y lo pierde al entrar a la secundaria. Esto puede deberse a diversos factores, sin embargo, queda patente la importancia abordar la lectura de una forma que se adapte individualmente al nivel de cada uno de los estudiantes. Si se conjuga esto con la hora adicional de lengua castellana de la que se dispone en 2º de la ESO, uno verá que se dan las circunstancias óptimas para poder incluir la presente propuesta didáctica en ese curso.

Conviene destacar también que el centro ya lleva a cabo actividades alejadas del modelo clásico de establecer lecturas obligatorias y examinar al alumno acerca del argumento o las características de estas obras. Ya hemos visto que estas actividades no solo no son estimulantes ni motivan al alumnado a leer, sino todo lo contrario: pueden ser contraproducentes y propiciar la asociación entre lectura y exámenes. Esto se aleja bastante de la concepción de la lectura como herramienta para el disfrute y la formación y, en general, como elemento indispensable para desenvolverse con éxito en la cultura actual, caracterizada por su escritocentrismo.

Debo comentar que durante el segundo período de prácticum pude observar trabajos realizados por el alumnado que se alejaban del modelo examinador y tendían más puentes con el modelo evaluativo al mismo tiempo que daban cabida a la expresión artística y, en general, la inclusión de la originalidad propia de cada alumno. Estas actividades son, por norma general, bien valoradas por los estudiantes, y este aprecio se hace especialmente patente al apreciar la calidad, minuciosidad y tiempo que invierten en ellas. De hecho, debo hacer especial mención a unos *lapbooks* que los estudiantes de 1º de ESO realizaron tras leer la novela *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, de Luis Sepúlveda; así como a los vídeos grabados al estilo *booktuber* por el alumnado de 2º de ESO, que giraban en torno a la novela *Prohibido tener catorce años*, de Jesús Olmo y Roberto Santiago.

Estas dos actividades se alejan de las formas prototípicas de trabajar las cuestiones relacionadas con la lectura: el hecho de acercar la lectura a su realidad (*YouTube*) o de trabajar cuestiones relativas a ella de forma más artística, tangible y personalizada se traduce en un aumento significativo de la motivación

intrínseca. Esta motivación intrínseca influye directamente tanto en el esfuerzo y el tiempo invertido en la realización de la actividad como en la calidad del trabajo que gira alrededor del acto de lectura.

Se concluye así la revisión acerca de las cuestiones relativas a la lectura en el instituto. Si bien queda patente que el instituto hace un esfuerzo en materia de promoción de lectura, considero apropiado aportar una propuesta de innovación didáctica adicional para proporcionar a los estudiantes otra oportunidad para desarrollar y consolidar su hábito lector. Esta propuesta queda encuadrada en el apartado dedicado a ello en este trabajo.

4.2. Motivaciones para la realización de la encuesta e indicadores analizados

Para la realización de este trabajo, se consideró propicio crear unas encuestas para recoger datos que permitieran, por un lado, conocer el papel que tiene la lectura para los diferentes agentes educativos que participan en el centro, y por otro, que se pudieran emplear como punto de partida para la creación de una propuesta de innovación docente. Estas encuestas se pueden consultar en anexos (cf. Anexos 1: Encuesta dirigida al alumnado, página 67 y Anexos 2: Encuesta dirigida al profesorado, página 71).

Antes de formular estas encuestas se procedió a revisar cuestionarios relacionados con o centrados en el tema de la lectura: a partir de esta revisión, y teniendo en cuenta lo observado durante los períodos de prácticas en el centro, se concluyó que lo más adecuado era plantear una encuesta orientada al alumnado y otra enfocada al personal docente del centro. Esta diferenciación se hizo con el objetivo de poder aumentar el nivel de personalización de sendas encuestas y también para facilitar el análisis pormenorizado e interrelacionado de datos obtenidos a partir de estas para, así, poder trazar un nuevo abordaje de la lectura en el instituto. Los resultados constituyen, por tanto, el punto de partida para plantear la presente propuesta didáctica.

Los ítems por los que se preguntaba al alumnado son, por orden: datos de tipo demográfico, preferencias en el empleo de tiempo libre, autoconcepto lector, gustos literarios, tiempo semanal dedicado a la lectura, cuestiones relativas a sus gustos literarios y a la lectura en el instituto, beneficios de la lectura y medidas de promoción de la lectura. Si bien la propuesta didáctica está enfocada a 2º de la ESO, se invitó a participar a alumnado de todos los cursos tanto de ESO como de Bachillerato, pues considero que es importante conocer el punto de vista de toda la comunidad estudiantil del instituto.

Por su parte, la encuesta dirigida al profesorado se inicia también con preguntas de tipo demográfico, pero a estas las siguen, de nuevo en orden de aparición, cuestiones relativas a su experiencia profesional docente actual y pasada, su hábito lector y competencia literaria, su conocimiento acerca de literatura

juvenil, si comparten algún aspecto de su identidad como lectores con sus estudiantes, el tiempo que dedican y la importancia que tiene para ellos la lectura y las habilidades asociadas a ella en el ámbito educativo, el hábito lector y comprensión lectora de su alumnado, las lecturas obligatorias, problemas para desarrollar el hábito lector y cuestiones relativas a los clásicos. Es notable destacar que, aunque la comprensión lectora es esencial para todas las materias y la legislación en materia educativa que está vigente actualmente contempla que la lectura es una cuestión que debe abordarse de forma transversal en todas las materias, solamente el profesorado de asignaturas del ámbito lingüístico se sintió apelada a completarlo, a pesar de que se explicitó en todo momento que se contemplaba la participación del profesorado de todas las especialidades y materias.

4.2.1. Análisis de los resultados obtenidos

4.2.1.1. Encuesta dirigida al alumnado

Como he indicado anteriormente, se ha dado la oportunidad de responder a la encuesta dirigida al alumnado a todos los estudiantes del instituto. Para su análisis, no se ha considerado necesario ni pertinente ahondar en las cuestiones de naturaleza demográfica: si bien constituyen una forma sencilla de introducir a los respondientes a la encuesta, las respuestas obtenidas no permiten establecer diferencias significativas entre género o edad para ninguna de las demás preguntas contestadas.

El carácter de voluntariedad que presentaba la realización de la encuesta, así como el período en el que se pidió colaboración –durante el período de evaluación del segundo trimestre– ha supuesto que la contesten 144 personas, es decir, cerca de un cuarto del total de estudiantes del instituto. Así pues, se podría pensar que los resultados deben analizarse cautelosamente, pues un 25% está lejos de constituir mayoría, sin embargo, hay que tener también en cuenta que en la mayoría de preguntas la gran mayoría (más de un 85% de ellos) del alumnado ha proporcionado respuestas muy similares o idénticas, por lo que en estos casos se ha procedido a entender estas respuestas como ideas generalizadas entre el alumnado del instituto.

Como se aprecia en la figura 1, la mayoría de los respondientes en la encuesta cursan ciclo inicial de ESO o Bachillerato. Además, hay una ligera mayoría de respondientes de género femenino, que se puede explicar por la elevada participación de estudiantes de Bachillerato, etapa en la que se aprecia una presencia mayoritaria de alumnas en el aula.

¿En qué curso estás?

144 respuestas

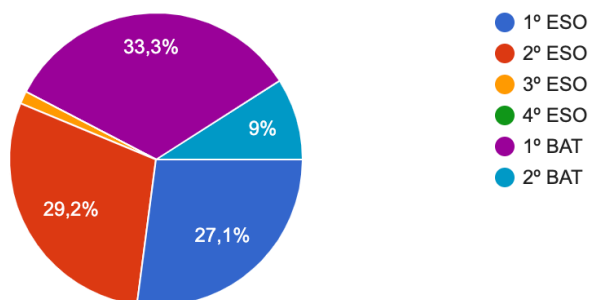


Figura 1: distribución de los participantes en la encuesta por curso

En lo respectivo al tiempo libre, más del 70% de los participantes indican que dedican su tiempo libre a actividades de naturaleza social (“pasar tiempo con los amigos”, “usar las redes sociales”) y artística (“escuchar música”, “ver películas y series”). Después de estas actividades destacan “jugar a videojuegos” y hacer deporte, y otras relacionadas tanto con las artes, los estudios o la vida familiar que los propios participantes han añadido manualmente. Sin embargo, la opción predeterminada menos elegida ha sido “leer”: solo un 33,7% de los estudiantes la han elegido. Así pues, ¿Qué ocurre con la lectura?

Es un dato que choca especialmente, porque no todas las personas que se definirían a sí mismas como lectoras dedican tiempo a lectura (de hecho, en el primer grupo hay 54 personas, mientras que en el segundo esta cifra desciende hasta los 48 respondientes). Convendría, pues, valorar qué ocurre con las seis personas que no leen en su tiempo libre pero se definirían como lectores, aunque lo más probable es que consideren que lo que leen en el instituto ya es suficiente.

Prosiguiendo con las 54 personas lectoras, destaca que casi cuatro quintos de ellas leen novelas: estas constituye la cúspide de las lecturas del alumnado del instituto, muy por encima de otros géneros como los textos online (donde se incluyen los textos presentes en sistemas de redes sociales), la novela gráfica (aquí se contemplan novelas gráficas como tal, cómics y mangas). Estos géneros, a su vez, resultan más populares que, por ejemplo, la poesía, los *fanfics*, el teatro, las revistas y la prensa: es destacable mencionar, además, que la mayoría de lectores no suele adscribirse únicamente a un único tipo de lectura, tal y como se ha dispuesto en el marco teórico y se ha evidenciado aquí.

En cuanto al tiempo dedicado a la lectura, este es variable, pero lo más común es que el alumnado lector dedique entre una y tres horas semanales, tal y como se puede ver en la figura 2:

Aproximadamente, ¿cuánto tiempo dedicas semanalmente a la lectura?

54 respuestas

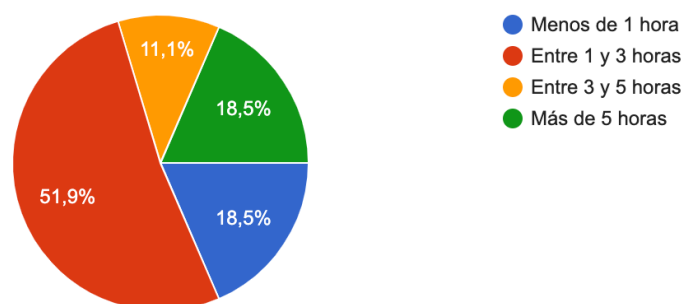


Figura 2: tiempo semanal que el alumnado lector participante en la encuesta dedica a la lectura

A la hora de preguntar por libros concretos, las respuestas se reparten entre novelas y mangas, aunque la proporción de la pregunta acerca de qué leen se mantiene, por tanto, las novelas vuelven a conseguir una abrumadora mayoría. Asimismo, más de la mitad de las respuestas incluyen más de un título, y ninguna de ellas menciona libros que hayan constituido lectura obligatoria en el instituto en los últimos años: esto se puede deber a que se trata de lecturas alejadas de sus gustos, a que el hábito lector les abre las puertas a un abanico más amplio de lecturas o simplemente que el obligarlos a leer un libro en particular los predispone negativamente hacia él, pues tal y como hemos comentado en el marco teórico el hecho de establecer lecturas obligatorias no solo es contraproducente para fomentar el hábito lector, sino que además puede construir asociaciones negativas en las personas que previamente ya disfrutaban de este hábito lector.

Respecto a la cuestión del autoconcepto lector, las respuestas que más prevalecen son “no leo nada fuera del instituto” y “prefiero dedicar mi tiempo a otras actividades”. Sin embargo, hay personas que leen fuera del instituto y no se consideran lectoras: lo más probable es que conciben que la actividad de leer solo puede girar en torno a textos literarios, es decir, que no conciben la lectura de *fanfics* y mangas –que pude apreciar que eran harto populares durante los períodos de prácticum– como lectura *per se*, pues se aleja del canon literario que tratan en las clases de literatura. De todos modos, ya en el marco teórico quedó patente que lo prioritario para construir un hábito lector sólido y duradero en el tiempo es, primeramente, que la persona lea lo que le gusta, y ya más adelante, cuando haya conseguido desarrollar las habilidades y competencias que la lectura otorga, podrá leer lo que sería conveniente que leyera.

Preocupan especialmente las personas que han contestado que “leer me parece aburrido”, pues todos ellos han marcado también la opción “a veces no entiendo bien lo que leo”: ¿leer les parece aburrido o leen textos que están por encima de su competencia lectora o alejados de sus intereses? Estas personas

son un ejemplo claro de que es necesario plantear propuestas adicionales o paralelas a las que están vigentes actualmente en el instituto, pues queda patente que estas son insuficientes para crear y consolidar su hábito lector.

En lo referente al tiempo dedicado a la lectura, la mayoría de personas que han marcado la opción “no tengo tiempo para leer” han admitido también que prefieren dedicar su tiempo a otras actividades. Así pues, queda patente que, en la mayoría de casos, no se trata de tiempo, sino de prioridades, y la lectura se encuentra en una posición bastante poco privilegiada en ese aspecto.

Además, y para cerrar este apartado, conviene centrarse en las personas que no se definen como lectoras no porque nunca hayan leído, sino porque han perdido la costumbre: el hábito lector debe ser progresivo y continuado en el tiempo, por lo que esta es una cuestión especialmente preocupante. Es destacable mencionar que ninguna de estas personas ha afirmado que leer le parece aburrido, que no entiende lo que lee ni que cree que lee suficiente en el instituto; sus respuestas se acercan más a la línea de necesitar recomendaciones: de hecho, dos terceras partes de los participantes que han perdido su hábito lector afirman el motivo principal por que ya no leen es porque no saben qué leer, es decir, no encuentran lecturas adecuadas a su nivel o intereses.

Ya pasando a la cuestión relativa a la comprensión lectora, y relacionándola con las respuestas a preguntas previas, llama la atención ver que las personas con hábito lector actual o pasado consideran que su hábito lector es estándar o superior a la media, mientras que aquellas a las que la lectura les parece una actividad aburrida o creen que leen suficiente en el instituto han estimado que su nivel de comprensión lectora es estándar o inferior a la media (Figura 3). Asimismo, con estos resultados se hace patente la relación entre hábito lector y comprensión lectora que ya trazamos en el marco teórico.

Teniendo en cuenta tu edad y el curso en el que estás, crees que tu nivel de comprensión lectora es...

144 respuestas

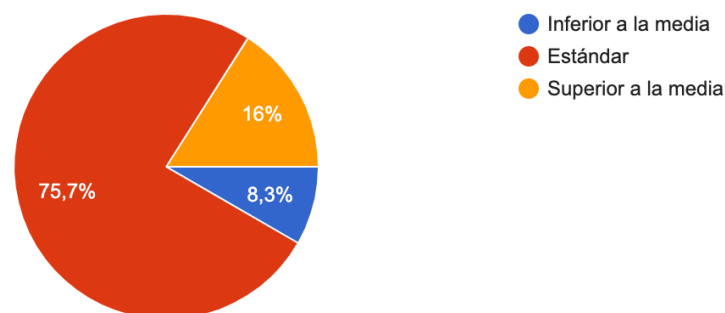


Figura 3: relación entre el nivel autopercebido de comprensión lectora y el curso en el que encuentran los respondientes

En lo referente a en qué materias debería tratarse la lectura en el instituto, el alumnado se decanta –por una ligera mayoría– a afirmar que es una cuestión que debería tratarse en todas las asignaturas. Ellos mismos aducen que la lectura tiene múltiples beneficios: estimula la imaginación, permite conocer otros puntos de vista, es una buena forma de obtener información (cf. lectura instrumental), favorece la concentración es una buena forma de entretenimiento, etc.

Sobre las formas en las que se trabaja la lectura en el instituto, una abrumadora mayoría opina que lo que menos gusta es que haya libros de lectura obligatorias y examinarse sobre ellas. Hay algunas personas que afirman que han “descubierto grandes libros que [...] he tenido que leer por el instituto”, aunque prosiguen su comentario aduciendo que el tener que examinarse “hace que el libro pierda toda la magia y le coja manía”. Destacan positivamente actividades que permiten trabajar la lectura de forma oral y grupal, relacionarla con su cotidianeidad y que, además, suponen un reto cognitivo. Además, en las respuestas a la pregunta acerca de qué medidas se podrían tomar para promover la lectura entre el alumnado del instituto se aprecia una gran madurez de los respondientes, que entienden la necesidad de poder evaluar la lectura y el trabajo perilector. Además, han basado sus críticas hacia el modelo actual en el constructivismo y siempre desde una postura respetuosa y acorde con las exigencias del sistema educativo: son conscientes de que deben leer y trabajar acerca de ello, pero también muestran su descontento con aquello que no les gusta, les parece aburrido o incluso contraproducente. Precisamente, gracias a su sinceridad, comentarios, quejas y sugerencias se ha podido trazar una propuesta didáctica que esté en consonancia con los intereses y gustos del alumnado y que, al mismo tiempo, les permita desarrollar diferentes habilidades, competencias y adquirir conocimientos relativos a la lectura.

4.2.1.2. Encuesta dirigida al profesorado

Para recopilar respuestas relativas a la encuesta dirigida al profesorado se ha seguido la misma metodología que para la que estaba planteada para el alumnado: ha estado abierta a todos los docentes del instituto desde el mes de marzo, coincidiendo con parte del segundo período de prácticum, y es notable comentar que todas las respuestas se obtuvieron durante la primera semana en la que estuvo el cuestionario abierto, aunque este ha permanecido abierto hasta la redacción de este capítulo, casi dos meses después de facilitar el enlace a los docentes del centro.

La encuesta la han completado siete docentes, es decir, poco más del 15% de los docentes del centro, y todos ellos pertenecen a los departamentos de lenguas (al que están adscritos los docentes de lengua catalana y literatura y lengua castellana y literatura) y lenguas extranjeras (este curso solo se oferta inglés). Sin embargo, este 15% de participación docente aumenta hasta el 53,8% si se parte de la idea de que solo el profesorado del ámbito lingüístico se ha sentido apelado a completar la encuesta.

En cuanto a los datos demográficos, tanto en cuestión de género como de rango de edad y experiencia docente se corresponden bastante con lo que pude apreciar en la sala de profesores del instituto. Los respondientes dan clase en todos los niveles de ESO y Bachillerato, por lo que se entiende que sus respuestas acerca del hábito lector y la competencia lectora de su alumnado reflejará de forma fidedigna a todos los niveles educativos que se imparten en el instituto. La distribución en asignaturas es bastante equitativa, con un ligero predominio de los docentes de lengua catalana y literatura y una profesora que, además de dar lengua castellana, imparte la materia de cultura y valores.

En lo referente a su hábito lector, la mayoría de docentes considera que tiene un buen hábito lector: solamente una persona ha contestado que no, y todos excepto uno comparte su hábito lector con su alumnado: resulta cuanto menos curioso, eso sí, que la persona que no considera que tenga un buen hábito lector no coincida con la que no lo comparte con su alumnado. Esto contrasta con la siguiente pregunta, que versa sobre la satisfacción acerca de su propio hábito lector: frente a los seis docentes que consideran que tienen un buen hábito lector, solamente cinco están satisfechos con ello, y los motivos que aducen son, sobre todo, falta de tiempo y necesidad de diversificar sus lecturas. . Es destacable que nadie haya respondido que prefiere dedicar su tiempo a otras cosas, que no le interesa la lectura, que no sabe qué leer ni que no le gusta leer: habría, pues, que preguntarse si ser lector es *conditio sine qua non* para ser profesor; o si son justamente las personas con un hábito lector consolidado las que alcanzan el éxito educativo y tienen la oportunidad de enfocar su carrera profesional hacia el ámbito educativo.

Todos excepto un docente califica su competencia literaria con un sobresaliente, y el docente que no lo hace se aprueba de todos modos. En sus respuestas aparecen el hábito lector durativo en el tiempo y consolidado, la lectura como medio para adquirir conocimientos tanto lingüísticos como de otra índole, y el componente social de la lectura, ya sea participando en actividades que giran en torno al acto de leer como simplemente leyendo al alumnado con la intención de que algún aspecto relacionado con la lectura los enganche.

Pasando a los conocimientos de los respondientes en materia de literatura juvenil, las calificaciones bajan significativamente respecto de la pregunta anterior, y existe una disparidad significativa entre los diferentes profesores, pues las notas van del 4 al 9. Esto influye directamente sobre las respuestas a la pregunta relativa a qué obras creen que sería interesante leer en el instituto: alguien que desconozca el panorama en literatura juvenil debería dudar de su capacidad de recomendar buenas lecturas a los adolescentes. Es notable apreciar, por tanto, que los respondientes se inclinan entre proponer lecturas que a ellos les gustaron en su adolescencia y mencionar títulos que han llevado previamente al aula o han recomendado –con éxito– a sus estudiantes.

Hay un docente que piensa que “deberían leer todos los clásicos de la literatura universal, adaptados al curso pertinente”: no lo niego, sin embargo, se me hace difícil estar completamente de acuerdo con esta afirmación, especialmente por lo que se ha concluido en el marco teórico acerca de lo contraproducente que puede llegar a ser lecturas obligatorias y la idoneidad de introducir el hábito lector a partir de los gustos para después, si es pertinente, introducir obras más cercanas al canon literario, ya sea en fragmentos o proporcionando al alumnado las claves para acceder a ellas de forma individual (cosa que podrán hacer, pues ya habrán desarrollado su hábito lector). Con esto no pretendo negar la importancia de los clásicos ni parece pertinente comentar ahora cuestiones relativas al canon, pero teniendo en cuenta el hábito literario que los estudiantes manifiestan, la bibliografía consultada apunta que esta no es la forma más adecuada de fomentar la lectura.

Prácticamente todos los profesores dan mucha importancia a la lectura y la comprensión lectora, sin embargo, el nivel de comprensión lectora y hábito lector que aprecian en su alumnado está lejos de ser óptimo (figuras 5 y 4), a pesar de dedicar bastante tiempo a estas cuestiones en el aula (la mayoría de dedican entre un cuarto y la mitad del tiempo total de clase a ello). Si relacionamos ambas preguntas, veremos que poco más de un cuarto de alumnos tiene un hábito lector satisfactorio para sus docentes. Así pues, aunque hay alumnado con un hábito lector que sus docentes consideran como satisfactorio, este no alcanza los niveles que el equipo docente del centro considera adecuados, lo que consolida la necesidad de plantear una propuesta didáctica para incentivar la lectura y, por tanto, estimular al alumnado a desarrollar su hábito lector.

Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tus alumnos consideras que tienen un buen hábito lector?

7 respuestas

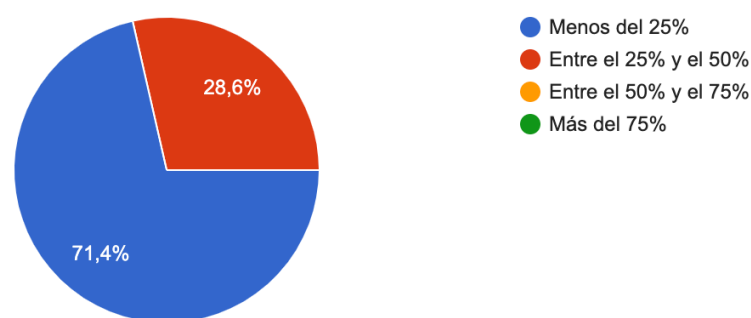


Figura 4: porcentaje de alumnado que, según sus docentes, tiene un buen hábito lector

Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tus alumnos consideras que tienen un buen nivel de comprensión lectora (teniendo en cuenta su nivel y edad)?

7 respuestas

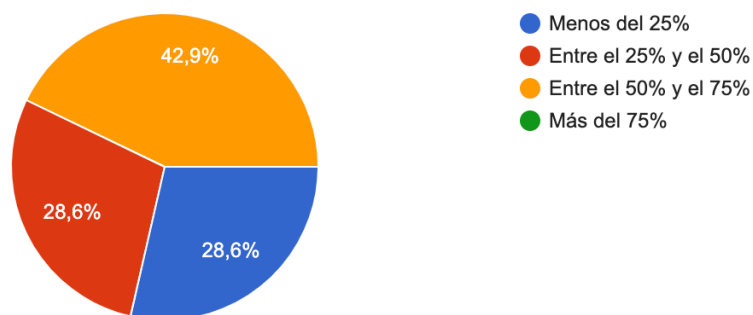


Figura 5: porcentaje de alumnado que, según sus docentes, tiene buen nivel de comprensión lectora

En lo referente a las lecturas obligatorias, si bien estas son adecuadas a su nivel madurativo y cognitivo, la mayoría de docentes aduce que las distracciones –donde “las pantallas” gozan de un indiscutible protagonismo–, junto con la falta de interés y de modelos son las dificultades principales para su lectura y también para el desarrollo del hábito lector. Sin embargo, ya hemos comentado lo que ocurre con las lecturas obligatorias y el hábito lector, especialmente si se evalúan a partir de exámenes, que es la opción más común en el instituto, aunque no la única: también emplean clubes y diarios de lectura, *lapbooks* y actividades relacionadas con el *booktubing*, es decir, actividades más visuales y artísticas.

A la hora de preguntar sobre medidas adicionales para fomentar la lectura entre el alumnado, destacan las respuestas que involucran a las familias y a la sociedad, pero el consenso general es eliminar las lecturas obligatorias o, por lo menos, dejar que las elijan ellos y trabajarlas a partir de proyectos en lugar de exámenes. Aquí debo hacer hincapié en la respuesta que ha dado una profesora y que casa con diversas cuestiones abordadas en el marco teórico: ella propone “crear espacios amables para la lectura (sala de lectura cómoda con sillones o cojines y decoración bonita) para la hora del patio o para las tardes”, cosa que se podría hacer en la biblioteca del centro si se dispusiera del presupuesto y personal suficiente para alargar el horario de apertura del instituto.

Prosigue aportando múltiples ideas que ya no requieren de presupuesto adicional: “publicitar la lectura en todos los rincones del centro: pequeña biblioteca de aula presentada de forma atractiva: hacer una especie de *bookcrossing* entre los alumnos de clase, decorar el instituto con murales o portadas de lecturas recomendadas, los profesores, como modelos, deberían entrar en el aula con sus trastos y también un libro en la mochila para dar ejemplo. Da pie a que los alumnos se interesen por saber qué lees tú”. Considero que este fragmento de la respuesta sería fácilmente implantable, pues por un lado no requiere de presupuesto adicional, se puede invitar al alumnado voluntario a crear los materiales y,

además, hemos visto en la encuesta dirigida al alumnado que han aportado multitud de títulos de temática, extensión y dificultad ampliamente variable. Asimismo, en las aulas existe un cajón para guardar la CPU de la pizarra digital: ese cajón, que está perfectamente visible para el alumnado, pues se encuentra contiguo a la pizarra digital, dispone de aproximadamente el 75% del espacio libre, y podría emplearse para instaurar el *bookcrossing* entre el alumnado. Por último, y teniendo en cuenta que el hábito lector docente está bastante presente en el centro, no aprecio dificultades mayores para acudir a las clases con el libro que se esté leyendo en ese momento.

En cuanto a los clásicos, las respuestas son ambivalentes: algunos opinan que deberían leerse en el instituto y otros defienden que no es necesario. En lo referente a la necesidad de buscar clásicos adaptados, la opción más escogida ha sido “depende”, y se ha aludido sobre todo al nivel de los estudiantes, a su extensión y a la calidad literaria, pues “las adaptaciones a veces quitan la esencia del libro”. En esta pregunta una de las profesoras comenta justamente lo que observamos en el marco teórico y he ido afirmando a lo largo del presente trabajo: “es necesario fomentar la lectura por gusto. Una vez consigamos esto a través de textos que los atraigan, ya analizaremos los clásicos. Con esto no quiero decir que no los incorporemos a la larga; enteros, fragmentados o adaptados”.

Para cerrar la encuesta de profesorado es destacable comentar que cinco de los profesores que han participado en la encuesta considera que hay que cambiar las lecturas actuales, sin embargo, los comentarios al respecto mencionan que las lecturas se cambian “cuando no engancha a los alumnos o no funciona bien de manera global” o “cuando dejan de ser ajustadas a sus intereses”, aunque hay una profesora que apunta que “los alumnos conocen su realidad, a veces es importante aportar otras realidades mediante la lectura”: sin embargo, hay que mencionar que una lectura puede atraer al lector y serle interesante aun cuando se aleja de su realidad; esta cuestión se reafirma con las respuestas a la encuesta del alumnado que afirmaban que la lectura es una forma de evadirse y conocer otras realidades. De nuevo, y retomando la cita que ha cerrado el párrafo anterior, hay un docente (que no es el mismo que el de la cita anterior) que dice que “creo que primero hay que conseguir que a los alumnos les guste leer, y eso ayuda a mejorar la comprensión lectora”. Así pues, y teniendo en cuenta que casi tres cuartos de los docentes participantes en la encuesta cree que hay que cambiar las lecturas, se llega a la conclusión de que estas o no enganchan, o no son cercanas a sus gustos.

4.2.2. Conclusiones de las encuestas

Tras estudiar pormenorizada y comparativamente los resultados obtenidos en las encuestas a estudiantes y docentes, se puede afirmar que, sin lugar a dudas, existe un problema generalizado a todos los cursos de ESO y Bachillerato con respecto al hábito lector entre el alumnado, y en ocasiones esto condiciona

también la comprensión lectora de estos estudiantes. Retomando lo comentado anteriormente acerca de la relación que existe entre ambos ítems, es evidente que el desarrollo de un hábito lector durante la ESO –ante la imposibilidad de actuar en niveles previos de escolarización– mejorará la comprensión lectora, dotará a los estudiantes de un pasatiempo adicional y, además, esta nueva afición puede conferirles habilidades y herramientas de suma utilidad para su futuro.

Hemos visto que en clase se dedica tiempo a la lectura, y no precisamente poco, aunque los resultados que los docentes reportan respecto del hábito lector y la comprensión lectora de sus estudiantes indican que este tiempo dedicado a leer no está siendo lo suficientemente aprovechado por parte del alumnado o se emplean metodologías que podrían mejorarse.

Además, se ha abordado la cuestión de la tipología de actividades que se plantean desde el centro para trabajar las cuestiones relativas a la lectura, y se ha llegado a la conclusión de que, si bien no son precisamente pocos los docentes que examinan a sus alumnos acerca de estas lecturas, es la actividad menos disfrutada por parte de los estudiantes. Si conectamos esto con lo postulado en el marco teórico acerca de estas lecturas obligatorias, no es difícil llegar a la conclusión de que los exámenes no son la mejor herramienta para evaluar las lecturas. Existe la posibilidad de que algún alumno no lea y busque resúmenes en internet, por ejemplo, pero –en mi opinión– es un riesgo que hay que correr, pues los beneficios de plantear actividades –evaluables, si se quiere– alternativas superan con creces a los que tienen los exámenes: todos los docentes encuestados han priorizado la construcción del hábito lector por encima de cualquier otra cuestión, por lo que se concluye que hacer exámenes sobre los libros de lectura no es motivador para el alumnado ni lo invita a leer.

Prosiguiendo con la cuestión de la motivación, los estudiantes que han participado en la encuesta han manifestado que preferirían poder elegir ellos sus lecturas, aunque toda la clase tuviera que leer el mismo libro, y además las 144 respuestas han contestado a la pregunta acerca de propuestas de mejora para las cuestiones relativas a la lectura siendo conscientes de que estas debían ser realistas y, además, evaluables. A partir de estas respuestas se ha llegado a la conclusión de que prefieren trabajar en actividades y proyectos que incluyan la lectura, pero que también les permitan un cierto margen para expresarse e introducir cuestiones relativas a sus gustos y cotidianeidad. Además, la cantidad y variedad de las respuestas con títulos de obras que les han gustado abren la puerta a que sean ellos mismos, en colaboración con sus docentes –que también manifiestan conocer el panorama actual en materia de literatura juvenil, además de tener formación, experiencia y lecturas suficientes para aconsejar adecuadamente a quien lo necesite–, quienes orienten a los compañeros que se encuentren más perdidos en la misión de encontrar una lectura que les pueda gustar.

Para cerrar este apartado, debo retomar la cuestión de los clásicos: hemos dicho en múltiples ocasiones que debe priorizarse el construir el hábito lector con textos que sean del agrado del lector antes de orientarlo hacia lo que sería conveniente que leyera, y los clásicos no son una excepción. Hay alumnos que han afirmado que les han gustado especialmente obras clásicas, pero estos siempre se encontraban en compañía de otras obras, tanto juveniles como orientadas a adultos: esto reafirma la cuestión de que, salvo excepciones, una persona que sepa apreciar un clásico tendrá la capacidad de hacerlo porque accederá a él con las herramientas, conocimientos y habilidades que le habrán conferido sus lecturas previas. Así pues, no considero imprescindible que lean clásicos durante el período de creación y consolidación del hábito lector y, de hecho, y tras abordar la cuestión tanto en el marco teórico como en las encuestas, creo que queda patente que hay que priorizar la adquisición de competencias, habilidades y recursos a través de la lectura por encima de la lectura de los clásicos, pues a lo largo de la vida uno tendrá múltiples oportunidades de acercarse a ellos y disfrutarlos.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Análisis del contexto de la propuesta²

5.1.1. El centro

Este proyecto de mejora de centro está especialmente ideado para ser aplicado en el Institut Ítaca, en la localidad de Sant Boi de Llobregat (comarca del Baix Llobregat). Se trata de un centro público de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria, y depende directamente del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Sus inicios en el ámbito educativo tuvieron lugar en el año 1996, aunque no fue hasta el curso 2001-2002 que se completó la oferta educativa del centro: ESO y Bachillerato.

De acuerdo con el Proyecto Educativo de Centro (de ahora en adelante, PEC), se trata de un centro inclusivo, laico y respetuoso con la pluralidad que tiene como misión formar al alumnado en las habilidades y competencias correspondientes a las diferentes etapas educativas, así como educarlo en actitudes de respeto hacia todas las personas. Asimismo, trabaja activamente en la mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el centro y su integración con el entorno. Esto, junto con su carácter aconfesional, su intención de ofrecer formación integral y su cumplimiento normativo lo convierten en un centro de referencia.

El instituto se encuentra en el barrio de Vinyets-Molí Vell, contiguo al polígono industrial de la localidad. Su población activa se dedica sobre todo al sector industrial y a actividades comerciales, y se caracteriza por ser un barrio con un índice de multiculturalidad e inmigración bastante elevados, sobre todo de personas de origen hispano, centroamericano y magrebí, aunque también viven en el barrio familias de origen asiático, especialmente pakistaní y chino. Esta diversidad demográfica se aprecia claramente en el alumnado del instituto.

Asimismo, esta diversidad cultural se traduce en una convivencia de múltiples realidades lingüísticas entre las paredes del instituto. Sin embargo, es oportuno comentar que el profesorado suele emplear el catalán como lengua vehicular con todos los miembros de la comunidad educativa, mientras que el alumnado presenta una marcada tendencia a priorizar el uso del español por encima de otras lenguas.

El centro, además, y centrándonos en el ámbito lingüístico por la naturaleza de este trabajo, participa en diversos proyectos tanto a nivel municipal como a nivel interno del instituto. Son especialmente

² Este Trabajo de Fin de Máster se encuadra en el módulo práctico del Máster, junto con las asignaturas de Prácticas I y Prácticas II. Asimismo, y como se adscribe a la modalidad del proyecto de mejora de centro, se ha sintetizado parte de la información reflejada en el trabajo de Prácticas II para la realización de este apartado.

destacables los concursos literarios que se organizan en fechas señaladas –Sant Jordi, por ejemplo– y el campeonato de Slam Poetry (poesía declamada).

Del mismo modo, en el PEC consta como prioridad y objetivo educativo del ámbito lingüístico la mejora de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita en todas las lenguas que se imparten en el centro, por lo que se añade una hora lectiva de lengua catalana y literatura en 1º de ESO y una de lengua castellana y literatura en 2º y 3º de ESO. A esto se le añade el proyecto AVANCEM, cuyo objetivo es reforzar la competencia plurilingüe del alumnado mediante una enseñanza de lenguas competencial que incentive y facilite la colaboración entre el profesorado del ámbito lingüístico.

Por último, es destacable mencionar el proyecto de fomento de la comprensión lectora, denominado “Projecte Llegir i Entendre”, según el cual se dedica una hora semanal a la lectura comprensiva en horario rotativo alterno, es decir, la primera semana se lee el lunes a primera hora, la segunda semana a segunda hora también el lunes, en la séptima semana se lee a primera hora el martes, y así sucesivamente. Para este proyecto se contempla que el docente debe proporcionar una lectura relacionada con su materia, aunque si algún estudiante prefiere traer su propio material de lectura se le permitirá dedicar la hora a este. Sin embargo, debo mencionar que no he presenciado ninguna hora dedicada al proyecto en las nueve semanas que he estado en el centro, aunque este proyecto consta en el Projecte Educatiu de Centre vigente desde 2019 y en todas las aulas de ESO hay un calendario explicitando qué horas deben dedicarse a este proyecto.

5.1.2. El alumnado

El número total de estudiantes que conforman la comunidad de aprendientes del centro es de 600 personas. Normalmente se distribuyen en cuatro líneas en ESO (A, B, C y D) y dos en Bachillerato, la A para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y la B para la de Ciencia y Tecnología. La ratio en ESO es, en circunstancias normales, de unos veintinueve o treinta estudiantes por clase, por lo que hay, aproximadamente, 470 alumnos de ESO. Esta ratio aumenta ligeramente en Bachillerato hasta los treinta y dos o treinta y tres alumnos por grupo, es decir, hay 130 estudiantes matriculados en los estudios postobligatorios que se ofertan en el centro.

Es destacable mencionar que, en general, entre el alumnado de Bachillerato, la incidencia de personas de origen socioeconómico medio o bajo es bastante más reducida que en la ESO. Esto se debe principalmente a la influencia que esta cuestión tiene sobre las expectativas educativas de las personas que se alejan del prototipo de alumno proveniente de una familia de clase media profesional, pero también a que hay alumnado que ha cursado sus estudios obligatorios en centros concertados y, debido

a la ausencia de centros concertados para estudiar Bachillerato, deciden matricularse en este centro que, como ya hemos comentado anteriormente, es público.

En las aulas los alumnos se sientan habitualmente por parejas, con las mesas dispuestas en cuadrícula y orientadas hacia delante. Todas las clases cuentan con pizarra digital, pantalla interactiva o proyector y pizarra de tiza. Los docentes disponen de ordenadores cedidos por el Departament d'Ensenyament, y los estudiantes que no disponen de dispositivos digitales obtienen un ordenador portátil o tableta electrónica mediante un programa de cesión organizado por el propio instituto. Esto es especialmente importante este curso, sobre todo si se tiene en cuenta la posibilidad que hay de tener que permanecer confinados.

El curso elegido para la implantación de esta propuesta es 2º de la ESO. Como hemos visto en el marco teórico, es imprescindible que se disponga de un nivel de comprensión lectora adecuado a la edad y el desarrollo madurativo para poder desarrollar un hábito lector satisfactorio. Asimismo, este hábito lector abre la puerta a la adquisición y desarrollo de un amplio abanico de habilidades y competencias, por lo que creo conveniente que el potencial lector se aficiona a la lectura lo antes posible. Es notable destacar también que la enmarco en 2º de la ESO porque es el primer curso con una hora adicional de lengua castellana y literatura, que es mi especialidad en este Máster. Sin embargo, no creo que debiera haber ningún tipo de inconveniente para trasladarla a 1º de la ESO o incluso incorporarla a los grupos de 3º si, tras la detección, estudio y análisis del grupo en cuestión se creyera conveniente trabajar esta cuestión.

5.2. Metodología

El presente taller se plantea de forma que se rija por una metodología basada en el trabajo cooperativo y cuyo objetivo último sea un aprendizaje significativo de cuestiones relativas a la lectura y también – aunque en menor medida – a la expresión oral. El aprendizaje significativo consiste en asociar los nuevos conocimientos que el estudiante asimila a aquellos que ya había adquirido con anterioridad, por lo que en última instancia se consigue que el alumnado trace una especie de tela de araña de conceptos y aprendizajes que permite una mayor capacidad de relación y retención de estas cuestiones a largo plazo.

Asimismo, el hecho de vehicular el taller mediante el trabajo cooperativo potencia este aprendizaje significativo, pues además de trabajar competencias del ámbito personal y social, transversales a todas las materias, permite crear grupos heterogéneos. Esto significa que las competencias mencionadas anteriormente se entretajan con la atención a la diversidad. El hecho de que sea el docente que guía el taller quien determine los grupos permite que estos, además de tener este carácter de heterogeneidad –

es decir, que estén constituidos por personas con capacidades, motivaciones, niveles o destrezas diferentes–, puedan ser evaluados atendiendo a estas variables. Del mismo modo, el hecho de alejarse momentáneamente de la clase magistral y trabajar por parejas permite que este docente brinde una atención más personalizada a cada uno de los estudiantes.

Para evitar que el trabajo y el esfuerzo que requiere la realización de las actividades que se incluyen en este taller recaiga sobre una sola persona, se ha procurado plantear de forma que el esfuerzo sea compartido: cada estudiante debe tratar de tomar apuntes, tiene que leer un libro, debe participar en el pódcast, etc. Evidentemente, si alguna de estas actividades no fueran compatibles con las capacidades de algún estudiante se adaptarían (esto se explica más detalladamente en el apartado dedicado a la atención a la diversidad en el apartado “4.4. Presentación de la propuesta”); además, dado que es el docente quien aprueba las lecturas de los estudiantes antes de que ellos procedan a su lectura, será este quien procure que el nivel de competencia lectora que requiere el libro, la tipografía (para alumnado con dislexia, por ejemplo) y la extensión sean las adecuadas para cada uno de los estudiantes.

Por tanto, en el taller se alternan tres metodologías distintas: por un lado, la metodología propia de las clases magistrales, en las que el docente explica, guía la actividad o sesión y brinda al alumnado la posibilidad de intervenir para aportar o preguntar cuando esto es pertinente. Por otro lado, la metodología cooperativa, en parejas conformadas de forma heterogénea, que potencian la atención a la diversidad, el desarrollo de competencias del ámbito personal y social, los valores... Por último, en el taller se incorpora también la metodología de trabajo individual, que es la que primará durante las sesiones dedicadas a la lectura. Sin embargo, si en el grupo clase al que se lleva este taller hubiera alumnos cuya competencia lectora no les permitiera leer un libro de forma individual, esta metodología se podría cambiar por la metodología cooperativa, eso sí, tratando de pactar la lectura, pues ya hemos visto que uno de los elementos claves para desarrollar el hábito lector es poder elegir qué se lee.

En conclusión, el taller se articula sobre todo a partir de metodologías activas, en las que es el propio estudiante quien toma las riendas de su propio aprendizaje: para ello, toma conciencia de sus conocimientos y concepciones previas acerca de la lectura, procede a trabajar sobre ellos para construir su hábito lector y, por último, integra lo aprendido en las sesiones dedicadas al taller y, junto con cuestiones más relacionadas con la competencia comunicativa oral, las aplica en una actividad –de nuevo– cooperativa.

5.3. Características de la propuesta

La propuesta de innovación que enmarca el presente proyecto es la realización de un taller de lectura y posterior grabación de un pódcast relacionado con esta para los alumnos de 2º de la ESO del Institut Ítaca. Aunque este año hay poco más de veinte alumnos en cada grupo clase, la propuesta se plantea de forma que se pueda llevar al aula incluso con la ratio que existía antes de su reducción por motivo de la situación sanitaria actual. La finalidad principal es dotar al alumnado de un tiempo y un espacio en el que desarrollar su hábito lector y las habilidades asociadas a él y, a partir de esto, poder mejorar su competencia comunicativa oral y social.

El proyecto está planteado para implementarse no en sesiones sucesivas, sino en la hora adicional de la que se dispone para la materia de lengua castellana y literatura en este curso. De este modo, en lugar de dedicar un número concreto de horas seguidas, en el proyecto se trabajaría durante la hora de castellano de un día de la semana concreto y a lo largo de un trimestre. Si los resultados fueran satisfactorios, se podría ampliar a todo el curso, o incluso trasladarla a 1º de la ESO en lengua catalana y literatura o 3º de la ESO en lengua castellana. Inicialmente se plantea como una actividad para llevar a cabo en el 2º trimestre, pues es –para los alumnos– el más pesado y largo, y este taller sería una forma de romper con la monotonía que les suponen las clases. Esta ruptura no significa que se deje de trabajar, sino más bien lo contrario; ha quedado patente a lo largo del presente trabajo la importancia de la construcción y consolidación del hábito lector, pues este trae consigo una serie de habilidades, competencias y destrezas claves para el correcto desarrollo académico, personal y profesional. Además, el docente ya habrá tenido tiempo durante el 1º trimestre para evaluar el nivel del que parte su alumnado y poder adaptar las exigencias, requisitos y adaptaciones que necesite cada uno de los estudiantes que participe en el taller.

Así pues, los contenidos que se pretenden abordar con la aplicación de esta propuesta de intervención didáctica son, por un lado, la construcción y consolidación de este hábito lector, a partir del cual se pretende trabajar en el desarrollo de las competencias asociadas: comprensión lectora, enriquecimiento del vocabulario, mejora de las habilidades asociadas a la expresión escrita, toma de contacto con diversas tipologías textuales, capacidad de obtención de información a partir de un texto escrito, mejora de la ortografía, etc. Por otro lado, y a partir de lo aprendido mediante la lectura, se pretende que el alumno trabaje destrezas asociadas a la planificación de textos y a la expresión oral mediante la preparación grabación de un pódcast, como por ejemplo la creación de borradores, el uso del registro estándar en la oralidad, la dicción, la prosodia, etc.

Las actividades que se plantean a lo largo de la propuesta están especialmente diseñadas para vehicular el proyecto en un continuum que parta del nivel de cada uno de los estudiantes y que les permita avanzar

a su ritmo. Así pues, el proyecto empieza evaluando el conocimiento del alumnado en materia de géneros literarios y agrupándolos por parejas respecto a sus gustos literarios. En caso de que no sepan qué les gusta leer, y dado que se ha observado que hay un elevado número de estudiantes que consumen contenido audiovisual, se procedería a agruparlos por gustos en materia de películas y series, aunque luego estos gustos se trasladen a la literatura. Asimismo, en caso de que haya estudiantes cuyo nivel de competencia lectora se encuentre muy por debajo de la media, se podrían escoger libros pensados para primaria o incluso de lectura fácil.


Del mismo modo, si en el grupo clase al que se lleva esta propuesta de intervención didáctica hubiera alumnos con dificultades para la lectura (como por ejemplo dislexia) sería conveniente buscar libros cuya tipografía fuera adecuada para hacer la lectura más fácil o incluso libros que empleen tipografías diferentes en los conceptos claves o que los marquen cromáticamente. Sea como fuere, y puesto que no se pueden abordar aquí todas las cuestiones relativas a la atención a la diversidad, en caso de que en el aula hubiera alumnos que precisaran esta atención, el docente, junto con el departamento de psicopedagogía del instituto –o, si fuera necesario, en colaboración con agentes externos–, procurará atender a estos alumnos de la forma más adecuada y profesional posible para su correcto desempeño a lo largo del taller.

Una vez se han constituido los grupos, que toman los gustos literarios o audiovisuales de los estudiantes como punto de partida, se procede a dedicar un rato a que el alumnado busque qué quiere leer. Para esto pueden emplear tanto TICs (*Goodreads*, *Babelio*) como los consejos de sus compañeros y, evidentemente, del docente. Asimismo, se puede facilitar una lista de propuestas para aquellos alumnos que verdaderamente no sepan por qué decantarse: esta lista se ha elaborado a partir de las recomendaciones de estudiantes y docentes del instituto, que se complementan con recomendaciones propias. Una vez hecho esto, se dedican algunas sesiones a la lectura, individual y con apoyo por parte del docente si fuera preciso. Tras dedicar un número concreto de sesiones a esta lectura, el docente dará algunas claves para la realización de la actividad final y, acto seguido, las parejas procederán a crear un borrador de los temas que deben abordar en su pódcast. En la última sesión –que idealmente debería llevarse a cabo en el patio, porque al tratarse de un espacio silencioso y amplio no se contaminarán las grabaciones con las de los compañeros– los estudiantes grabarán su pódcast para, posteriormente, subirlo a una tarea abierta en *Google Classroom*.

5.4. Presentación de la propuesta

La unidad didáctica correspondiente a este taller se presenta en una tabla. Esta tabla, que sigue el modelo que la Dra. M^a Soledad Muñoz Gordillo nos proporcionó en la asignatura de Didáctica de la Lengua y

la Literatura en Secundaria, perteneciente al plan de estudios de este mismo máster, se sucederá con una explicación más exhaustiva de cada una de las actividades, con sus respectivos objetivos, contenidos, competencias, dinámicas, procedimiento y duración.

				<p>TALLER:</p> <p><i>El pódcast literario</i></p>		
Centro educativo		Institut Ítaca				
Materia		Lengua Castellana y Literatura				
Curso		2º de ESO	Segundo trimestre	Enero-marzo.		
Profesora		Silvia Pers Pérez				
<p>Descripción. Este taller se enmarca en uno de los objetivos que la legislación vigente en materia educativa establece: el abordaje en los centros educativos del hábito y la competencia lectoras. A partir del taller se trabajan diversas competencias, objetivos y contenidos que tienen como último objetivo constituir el primer paso para la construcción y consolidación de un hábito lector en aquellos estudiantes que todavía no lo hayan desarrollado. Asimismo, y para el alumnado que ya haya desarrollado este hábito, el taller se concibe como una oportunidad de mejora continua.</p>						
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ÁMBITO		CONTENIDOS CLAVE				
1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11; A1, A2.		CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC11, CC12, CC13, CC16, CC19, CC20, CC21, CC22, CC23.				
COMPETENCIAS TRANSVERSALES						
Ámbito digital		Ámbito personal y social				
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11.		1, 2, 3, 4.				
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE						
<ul style="list-style-type: none"> - Recordar los contenidos abordados en cursos y etapas anteriores referentes a géneros literarios. - Conocer las características de los principales géneros literarios. - Trabajar la comunicación entre los estudiantes. - Fomentar el compañerismo entre los miembros de un mismo grupo clase. 						

- Aprender a asociar géneros literarios y audiovisuales a producciones que les son contemporáneas.
- Emplear las TICs adecuada y eficientemente en el ámbito educativo.
- Tomar conciencia de los gustos y preferencias propios.
- Familiarizarse con las características básicas de los libros.
- Comprender el significado de un texto.
- Mejorar cuestiones relacionadas con la capacidad de concentración y la tolerancia a la frustración.
- Aprender herramientas de gestión de tiempo.
- Identificar la información relevante en el texto.
- Expresarse por escrito con corrección.
- Mejorar las habilidades de elaboración de resúmenes.
- Estimular la memoria, especialmente aplicada a textos escritos.
- Mejorar la capacidad de retomar la lectura donde se dejó en la sesión pasada.
- Trabajar la comprensión lectora.
- Adquirir el hábito de la planificación y la elaboración de borradores.
- Entender los requisitos de un buen borrador.
- Desarrollar habilidades relacionadas con la asociación de conceptos.
- Mejorar su competencia para crear textos orales planificados.
- Valorar la importancia de una buena pronunciación para captar la atención de la audiencia.
- Pulir la competencia comunicativa oral: dicción, entonación, ritmo, etc.
- Motivar al alumnado y fomentar su participación.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad.

CONTENIDOS

Dimensión comprensión lectora. Estrategias de comprensión lectora.

Dimensión expresión escrita. Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión. Lluvia de ideas y borradores. Búsqueda de información y de modelos para la realización de trabajos escritos. Adecuación, coherencia y cohesión.

Dimensión comunicación oral. Lluvia de ideas. Intervenciones orales planificadas. Registro estándar del lenguaje. Adecuación, coherencia y cohesión. Conectores y marcadores textuales. Procedimientos para la

Dimensión literaria. Géneros literarios. Textos literarios de diferentes temáticas. Identificación de lugares comunes.

<p>progresión del discurso. Presentación del pódcast en soporte digital. Estrategias para el diálogo. Estrategias para realizar una buena reseña literaria.</p>	
<p>Bloque transversal de la lengua</p>	
<p><i>Pragmática:</i> registro estándar. Recursos para captar y mantener la atención del oyente. Recursos para dar y tomar la palabra (diálogo).</p>	<p><i>Léxico:</i> nuevo vocabulario, tanto relativo a géneros literarios como aprendido de su lectura.</p>
<p><i>Fonética y fonología:</i> acentuación de palabras. Diálogo radiofónico. Recursos suprasegmentales y paralingüísticos para la creación del pódcast.</p>	<p><i>Morfología y sintaxis:</i> conectores de lugar, orden, causa y consecuencia. Marcadores del discurso.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la construcción del conocimiento acerca de los géneros literarios. • Tomar apuntes sobre las diferentes cuestiones que se abordan en el taller. • Asociar sus gustos a los géneros literarios o audiovisuales que se proponen. • Mostrar proactividad a la hora de elegir qué libro leer. • Hacer buen uso de las TICs. • Tener una actitud adecuada en las sesiones de lectura. • Mostrar predisposición para solventar las dudas que pudieran surgir durante el taller. • Entender para qué sirve un borrador y cómo hacerlo. • Elaborar textos orales coherentes y cohesionados. • Aplicar las estrategias pertinentes para la creación de textos orales dialogados. • Comprender los aspectos principales del libro leído, tanto la información implícita como la explícita. • Mostrar interés, esfuerzo y colaboración con el equipo y con el grupo clase en las distintas actividades programadas. 	
<p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apuntes acerca de los géneros literarios. – Apuntes de la lectura. – Esquema/borrador para el pódcast. – Archivo de audio con el pódcast. – Rúbrica de evaluación (cf. Anexos 5: Rúbrica de evaluación, página 78) 	

TEMPORIZACIÓN (12 sesiones de 60 min)	
<p>Sesión 1. En esta sesión se encuadra la introducción de la unidad didáctica: se explican las actividades que se van a seguir, los objetivos de aprendizaje la unidad didáctica, su extensión y los criterios de evaluación. Una vez completada esta introducción, el docente procede a preguntar a los alumnos, que están dispuestos en gran grupo, acerca de sus conocimientos sobre géneros literarios y sus características, y todo ello se anota en la pizarra y en los respectivos cuadernos de los estudiantes. En esta sesión se encuadra la actividad 1³.</p>	<p>Sesión 2. En esta sesión se retoma y concluye la actividad relativa a los géneros literarios. Además, mediante la página web www.trello.com (cf. Anexos 6: ¿Qué género quiero leer? Ejemplo de la web <i>Trello</i>, página 79) los estudiantes se adscribirán a un género literario de su elección. Más adelante, el docente procederá a emparejar a los alumnos en grupos heterogéneos y los alumnos empezarán a buscar qué quieren leer, atendiendo en todo momento a que su lectura pertenezca al género que han elegido. Las actividades que se trabajan en esta sesión son la 1, la 2 y la 3.</p>
<p>Sesión 3. Los estudiantes deberán haber traído – en soporte papel o digital– el libro que han elegido, y se dedicará un tiempo a estudiar y apuntar las características del libro (soporte, autor, traductor, género, año de publicación, etc.). Hecho esto, se procederá a la lectura individual (o, en caso de que algunos alumnos lo necesitaran, en pequeño grupo y en voz baja). Por último, cada estudiante anotará un breve resumen de lo leído y lo comentará con su pareja para este taller. En esta sesión se abordan las actividades 4, 5 y 6.</p>	<p>Sesión 4. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria. Las actividades que se trabajan en esta sesión son la 7, la 5 y la 6.</p>
<p>Sesión 5. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria.</p>	<p>Sesión 6. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria.</p>

³ Las actividades a las que nos referimos en las sesiones de temporización se pueden consultar en el siguiente apartado (4.5. Secuencia de actividades de la propuesta de innovación didáctica).

<p>Las actividades que se plantean en esta sesión son la 7, la 5 y la 6.</p>	<p>En esta sesión se trabajan las actividades 7, 5 y 6.</p>
<p>Sesión 7. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria. Esta sesión se articula a partir de las sesiones 7, 5 y 6.</p>	<p>Sesión 8. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria. El docente, además, recordará al alumnado que esta es la penúltima sesión dedicada a la lectura. Las actividades 7, 5 y 6 son las que vertebran esta sesión.</p>
<p>Sesión 9. Esta sesión da comienzo leyendo las notas de la última sesión. A continuación, los estudiantes prosiguen con la lectura individual o en pequeño grupo. Por último, el alumnado anota un breve resumen de lo que ha leído en esta sesión y lo comenta con su pareja literaria. El docente, además, recordará a los estudiantes que esta es la última sesión dedicada a la lectura. En esta sesión se trabajan las actividades 7, 5 y 6.</p>	<p>Sesión 10. En esta sesión, el docente facilita a los estudiantes la primera ficha que consta en anexos (cf. Anexo 3: ¿Cómo grabar un buen podcast?, en la página 76) y que trata sobre la estructura que deben darle a su grabación. Esta ficha se comenta en gran grupo, en clase, procurando establecer puntos de conexión con sus intereses (comentando, por ejemplo, series o películas populares para ellos). A continuación, las parejas literarias proceden a comenzar el esbozo definitivo –en papel o en formato digital, según prefieran– del esquema que emplearán para la grabación del pódcast, donde deben intercalarse los apuntes de la lectura que han tomado ambos miembros de la pareja. La actividad que vertebra esta sesión es la número 8.</p>
<p>Sesión 11. Se comenta en gran grupo la segunda ficha que consta en anexos (cf. Anexo 4: ¿Cómo ser buen comunicador?, en la página 77) cuyo objetivo es ayudar al alumnado a mejorar sus habilidades relativas a la comunicación oral planificada. Esto, de nuevo, es conveniente conectarlo con su cotidianeidad: se pueden poner como ejemplo <i>youtubers</i> que sean buenos</p>	<p>Sesión 12. Esta sesión es conveniente realizarla en el patio o en otro sitio donde puedan grabarse simultáneamente archivos de voz sin que estos se contaminen entre sí, pues el alumnado, mediante la página web www.vocaroo.com, grabará un pódcast de aproximadamente cinco minutos. Este archivo de voz debe contemplar las cuestiones abordadas en las fichas entregadas en las dos</p>

<p>comunicadores, como por ejemplo Ibai Llanos, mostrar un fragmento del noticiario, etc. Durante el resto de la sesión, los estudiantes completarán su esquema-borrador para el pódcast. Esta sesión se articula a partir del seguimiento de la actividad 9.</p>	<p>sesiones previas y seguir el esquema que cada pareja habrá creado en esas sesiones. Asimismo, es altamente recomendable que ensayen antes de llevar a cabo la grabación definitiva. Esta actividad se vertebra mediante la actividad 10. En caso de que algunos de los grupos termine con antelación, se podrá improvisar una tertulia literaria.</p>
<p>DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA</p>	
<p>En gran grupo, individualmente, en parejas y, si fuera necesario, en pequeño grupo (de tamaño variable, pues este depende de las necesidades del alumnado).</p>	
<p>MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</p>	
<p><u>Alumnos con PI y adaptación curricular.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusión en grupos heterogéneos, tanto para la realización del pódcast como para la lectura, si fuera necesario. • Apoyo especial por parte de la profesora y de otros profesionales (SIEI) en el aula. • Prueba escrita: posibilidad de usar libro de texto y otros materiales de consulta (diccionario, gramáticas, etc.) • Si fuera necesario, entrega de elementos de apoyo adicionales por parte del docente. • Si fuera necesario, ponderación de la nota global disminuyendo el peso de algún ítem. • Si fuera necesario, sustitución del pódcast por otra actividad (un vídeo con PECs, por ejemplo). 	
<p>RECURSOS PARA EL ALUMNADO</p>	
<p>Textos</p> <p>Libro de lectura, ya sea cedido por la biblioteca del centro o municipal, propio o en soporte digital. Fichas repartidas por la profesora con las indicaciones para estructurar bien el pódcast y para mejorar sus habilidades comunicativas.</p>	<p>Otros materiales</p> <p>Ordenador y pizarra digital (en aula ordinaria). Tableta, <i>smartphone</i> u ordenador con programa de visionado de archivos de texto o con la aplicación pertinente para acceder a los préstamos online de la biblioteca. Tableta, <i>smartphone</i> u ordenador con capacidad para realizar tareas de grabación y edición de audio.</p>

5.5. Secuencia de actividades de la propuesta de innovación didáctica

Actividad 1		
<i>¿Qué recuerdo acerca de los géneros literarios y sus características?</i>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Recordar los contenidos abordados en cursos y etapas anteriores referentes a géneros literarios. - Conocer las características de los principales géneros literarios. - Elaborar de una guía que asocie géneros literarios con sus características. - Aprender a asociar géneros literarios y audiovisuales a producciones que les son contemporáneas. 		
Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión comunicación oral: lluvia de ideas. - Dimensión literaria: familiarización con los géneros literarios y sus características. 		
Destrezas y competencias implicadas ⁴		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
2, 5, 11, A2.	-	4.
Dinámica		
Grupo clase.		
Procedimiento		
<p>El docente pide a los alumnos que digan qué géneros literarios conocen. Simultáneamente se pregunta si recuerdan algunas características de alguno de los géneros. Los alumnos deberán anotar estos géneros y sus características en sus cuadernos, y pueden disponer del apoyo visual en la pizarra por parte del docente si fuera necesario. Al ser una actividad guiada por el profesor, este puede ayudar al alumnado a que recuerden o identifiquen más géneros literarios –aquí puede ser de gran ayuda el mundo audiovisual– y a completar las características básicas que estos presentan.</p>		
Duración		
Una hora.		

Actividad 2
<i>¿Qué género quiero leer?</i>

⁴ Las competencias que se mencionan a lo largo de este trabajo son las que determina el Departament d'Ensenyament, y en la bibliografía se pueden consultar tanto las del ámbito lingüístico como las de los ámbitos digital y personal y social.

Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la comunicación entre los estudiantes. - Fomentar el compañerismo entre los integrantes de un mismo grupo clase. - Emplear las TICs adecuada y eficientemente en el ámbito educativo. - Tomar conciencia de los gustos y preferencias propios. 		
Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las diferentes vías por las que se pueden encontrar géneros literarios afines a los gustos de cada estudiante. 		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
2, A2.	1, 4, 7 y 11.	1, 2, 3 y 4.
Dinámica		
Grupo clase y a partir de los grupos que se formen espontáneamente entre los estudiantes.		
Procedimiento		
<p>Antes de dar comienzo a esta actividad, el docente habrá creado un tablero en la página web www.trello.com (cf. Anexos 6: ¿Qué género quiero leer? Ejemplo de la web <i>Trello</i>, página 79). En este tablero se habrán dispuesto tantas listas como géneros literarios hubieran anotado los estudiantes en la actividad uno. Los alumnos deberán crear una tarjeta en la que anotarán su nombre y apellidos bajo el género literario que deseen leer, ya sea porque es un género que les llama la atención, porque han leído alguna obra de este género literario o porque consumen contenidos audiovisuales de este género. Este es, por tanto, el primer paso para encontrar un libro que les guste.</p>		
Duración		
Quince minutos.		

Actividad 3
<i>¿Qué libro leo?</i>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la comunicación entre los estudiantes. - Fomentar el compañerismo entre los integrantes de un mismo grupo clase. - Emplear las TICs adecuada y eficientemente en el ámbito educativo. - Tomar conciencia de los gustos y preferencias propios.
Contenidos

<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las diferentes vías por las que se pueden encontrar lecturas afines a los gustos de cada estudiante. 		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
2, A1 y A2.	1, 4, 7 y 11.	1, 2, 3 y 4.
Dinámica		
Grupo clase, por parejas, en grupos de tamaño variable y de forma individual.		
Procedimiento		
<p>Se proyectará el tablero de www.trello.com en la pizarra digital (o similares), y cada uno de los alumnos deberá buscar un libro que le gustaría leer o que cree que le puede resultar interesante. Para esta elección cuenta, además de con su criterio personal, con la ayuda de sus compañeros, especialmente aquellos con un hábito lector más consolidado por conocer más obras literarias; con la del docente y también con las herramientas que las TIC proporcionan. Es preciso destacar aquí los sistemas de redes sociales <i>Goodreads</i> y <i>Babelio</i>, que ofrecen la posibilidad de obtener recomendaciones literarias a partir de otros libros leídos o mediante la selección de un género en particular, todo esto sin que las páginas web o aplicaciones requieran que el usuario se registre. Asimismo, es conveniente que el alumno tenga en cuenta cuán difícil le resultará el acceso al libro, por lo que debería consultar la página web de la biblioteca, su aplicación de préstamos de libros electrónicos, la biblioteca del instituto, etc. Es también menester comentar que el docente deberá dar el visto bueno a los libros que los estudiantes van a leer para asegurarse de que se adecuan a su nivel y su extensión y argumento son adecuados.</p>		
Duración		
Treinta minutos.		

Actividad 4
<i>¿Cuáles son las características principales de mi libro?</i>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con las características básicas de los libros. - Establecer un primer contacto con el libro de lectura que han elegido.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las características básicas de los libros: autor, traductor (si lo hubiere), editorial, formato, extensión, organización interna (prólogos, capítulos), etc.
Destrezas y competencias implicadas

Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
3.	1, 4, 5, 6, 11.	1, 2, 3, 4.
Dinámica		
Individualmente o, en caso de que haya alumnos que lean el mismo libro y puedan verse beneficiados por trabajar de forma no individual, en parejas o en pequeño grupo.		
Procedimiento		
La actividad se inicia con el profesor comentando brevemente las características en las que debe fijarse el alumnado: autor, traductor (si lo hubiere), editorial, formato, extensión, organización interna (prólogos, capítulos, etc.). A continuación, los estudiantes documentarán en su cuaderno las características de su libro.		
Duración		
Veinticinco minutos.		

Actividad 5⁵		
<i>Inmersos en la lectura</i>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado de un texto. - Mejorar cuestiones relacionadas con la capacidad de concentración y la tolerancia a la frustración. - Aprender herramientas de gestión de tiempo. - Mejorar las habilidades de elaboración de resúmenes. 		
Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición y consolidación del hábito lector. - Trabajo de comprensión lectora y habilidades asociadas. - Trabajo de recapitulación sobre lo leído. 		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital (si leen en este formato)	Ámbito personal y social
1, 2, 3 y A1.	1, 4, 5, 6 y 10.	1, 2 y 3. Si, además, leen en pareja o pequeño grupo, 4.

⁵ Las actividades cinco, seis y siete, por su extensión y tipología, se intercalan a lo largo del taller: se inicia con la actividad cinco y, en la segunda sesión dedicada a la lectura, se intercalan –en orden– la séptima actividad, la quinta y la sexta. Es decir, se dedican cinco minutos a recordar lo leído, unos tres cuartos de hora a leer y quince a documentar y comentar lo leído.

Dinámica
Individualmente y, si fuera preciso, en parejas o en pequeño grupo.
Procedimiento
El alumnado, de forma individual, leerá el libro que ha elegido. Si fuera preciso, algunos alumnos podrían leer en pareja o en pequeño grupo (habiendo pactado previamente la lectura). Asimismo, el docente apoyará a aquellos estudiantes que pudieran necesitar esta atención y apoyo adicionales. Si algún estudiante termina la lectura antes de concluir esta actividad y quiere empezar otro libro, se le permitirá hacerlo, tanto si desea incluir su nueva lectura en las dos actividades finales como si prefiere no hacerlo.
Duración
Aproximadamente, entre seis horas y cuarenta minutos y cinco horas y quince minutos, dependiendo del ritmo de cada estudiante. Esto se traduce en unos cuarenta o cuarenta y cinco minutos por sesión.

Actividad 6		
<i>Documentando la lectura</i>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la información relevante en el texto. - Expresarse por escrito con corrección. - Trabajar la comunicación entre los estudiantes. 		
Contenidos		
Conocimiento para ser capaz de hacer un esquema que resuma el argumento.		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
4, 5, 6, 8, 9, 11 y A2.	-	1, 2 y 3.
Dinámica		
Individualmente o, si fuera necesario, algunos estudiantes podrían hacerlo en parejas o en pequeño grupo.		
Procedimiento		
El alumnado, tras dedicar unos minutos a la lectura (cf. quinta actividad), procederá a redactar un resumen de lo leído en esa sesión –y en casa, si decide no limitar los ratos de lectura al aula–. Este resumen será uno de los elementos de los que los estudiantes partan para la realización de la actividad final y, además, les puede servir de herramienta para situarse en la obra si precisan de un recordatorio de lo leído de una semana para otra. Además de crear este resumen escrito comentará lo leído en cada sesión con su pareja literaria.		

Duración
Entre una hora y diez minutos y una hora y cuarenta y cinco minutos en total, es decir, entre diez y quince minutos por sesión.

Actividad 7		
<i>¿Por dónde iba?</i>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la memoria, especialmente aplicada a textos escritos. - Mejorar la capacidad de retomar la lectura donde se dejó en la sesión pasada. - Trabajar la comprensión lectora. 		
Contenidos		
Iniciarse en la lectura de forma progresiva, trabajar cuestiones relativas a la comprensión lectora y a la memoria y facilitar la inmersión en la obra literaria que es de interés del estudiante.		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
1, 2, A1.	-	1, 2 y 3.
Dinámica		
Individualmente o, si fuera necesario, algunos alumnos podrían trabajar en esta actividad por parejas o en pequeño grupo.		
Procedimiento		
El alumnado leerá sus notas de la sesión previa para recordar mejor en qué punto del argumento se quedó. Esta actividad, además, es útil para que tomen conciencia de que es la hora del taller de lectura, pero sin entrar directamente a la obra literaria; es decir, es una actividad de tránsito entre la actividad que hicieran en la clase u hora previa y la lectura del libro que han elegido.		
Duración		
Treinta y cinco minutos en total, esto es, cinco minutos por sesión.		

Actividad 8		
<i>¿Cómo hacer un pódcast?</i>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir el hábito de la planificación y la elaboración de borradores. - Entender los requisitos de un buen borrador. - Desarrollar habilidades relacionadas con la asociación de conceptos. 		

<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar su competencia para crear textos orales planificados. - Valorar la importancia de una buena pronunciación para captar la atención de la audiencia. - Motivar al alumnado y fomentar su participación. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. 		
Contenidos		
Conocimiento de los requisitos básicos para planificar una intervención oral. Concepción del borrador como herramienta que sirve como guía y que, además, se entiende como un elemento de mejora continua.		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
2, 4, 5, 6, 11 y A2.	1, 2, 6 y 8.	1, 2, 3 y 4.
Dinámica		
En gran grupo y por parejas.		
Procedimiento		
<p>Para la realización de esta actividad se repartirá a los estudiantes la primera ficha que consta en los anexos (cf. Anexo 3: ¿Cómo grabar un buen podcast?, en la página 76) y que aborda la estructura que deben dar a su pódcast. Esta ficha se comentará en clase y se acompañará de ejemplos, que pueden proporcionar el docente o los propios estudiantes. Si fuera necesario, se elaboraría entre todos, de forma improvisada en voz alta y sin grabarlo, un pódcast de muestra para que el alumnado tenga un modelo claro a seguir. Sería conveniente que este abordara cuestiones populares entre los estudiantes, por lo que no hay que descartar que se pueda crear este ejemplo a partir de producciones audiovisuales. Una vez el docente comprueba que el alumnado ha entendido qué debe hacer y cómo, se procede a dar tiempo a los estudiantes para que, junto con su compañero de género literario, esbocen el borrador que les servirá como guía para la novena actividad. Si fuera preciso, el docente prestaría atención a las parejas que así lo precisaran.</p>		
Duración		
Una hora.		

Actividad 9
<i>Nos preparamos para ser comunicadores</i>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar su competencia para crear textos orales planificados. - Valorar la importancia de una buena pronunciación para captar la atención de la audiencia. - Pulir la competencia comunicativa oral: dicción, entonación, ritmo, etc. - Adquirir el hábito de la planificación y la elaboración de borradores.

<ul style="list-style-type: none"> - Entender los requisitos de un buen borrador. - Desarrollar habilidades relacionadas con la asociación de conceptos. - Motivar al alumnado y fomentar su participación. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. 		
Contenidos		
Conocimiento de cuestiones de diversa índole, todas relativas a la comunicación oral, en este caso planificada. Concepción del borrador como herramienta que sirve como guía y que, además, se entiende como un elemento de mejora continua.		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
1, 4, 5, 6, 11 y A2.	1, 2, 6 y 8.	1, 2, 3 y 4.
Dinámica		
En gran grupo y por parejas		
Procedimiento		
Se reparte al alumnado la segunda ficha que consta en anexos (cf. Anexo 4: ¿Cómo ser buen comunicador?, en la página 77), donde se abordan consejos para mejorar sus habilidades relativas a la comunicación oral. Esta ficha se comenta en gran grupo y se relaciona con su cotidianidad para favorecer el aprendizaje significativo. De nuevo, tanto el docente como los estudiantes pueden proporcionar ejemplos y, dada la naturaleza del contenido, se pueden acompañar estos ejemplos de reproducciones audiovisuales relativas al tema en la pizarra digital, todo esto con el objetivo de que el alumnado entienda claramente cómo debe comunicar. Una vez se concluye con la explicación, se da un tiempo al alumnado para que finalice su borrador si no lo hizo en la sesión previa y para que empiecen a practicar sus habilidades comunicativas.		
Duración		
Una hora.		

Actividad 10
<i>Locutores por un día</i>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar su competencia para crear textos orales planificados. - Valorar la importancia de una buena pronunciación para captar la atención de la audiencia. - Pulir la competencia comunicativa oral: dicción, entonación, ritmo, etc. - Aprender herramientas de gestión de tiempo. - Desarrollar habilidades relacionadas con la asociación de conceptos. - Motivar al alumnado y fomentar su participación.

- Desarrollar la imaginación y la creatividad.		
Contenidos		
Conocimiento de cuestiones de diversa índole, todas relativas a la comunicación oral, en este caso planificada. Concepción del borrador como herramienta que sirve como guía.		
Destrezas y competencias implicadas		
Ámbito lingüístico	Ámbito digital	Ámbito personal y social
8, 9 y A2.	3, 6, 7 y 8.	1, 2, 3 y 4.
Dinámica		
Por parejas y, si fuera propicio, en grupo de tamaño variable.		
Procedimiento		
Esta sesión se lleva a cabo en el patio o en un espacio que permita realizar diversas grabaciones de forma simultánea y sin que estas se contaminen entre sí (el gimnasio, el huerto o la zona de ping-pong, por ejemplo). El alumnado, siguiendo las parejas que se establecieron previamente, deberá grabar con la página web www.vocaroo.com un archivo de aproximadamente cinco minutos en el que establezcan una tertulia literaria. Para ello, deberán tener en cuenta el borrador que crearon en sesiones previas, así como las fichas que se trabajaron en clase y sus apuntes sobre géneros literarios. Es menester que el docente recuerde que es una actividad evaluable y que es altamente recomendable ensayar antes de llevar a cabo la grabación definitiva. Una vez grabado el pódcast, lo subirán a una tarea abierta en la plataforma digital. Asimismo, y en caso de que algunos de los grupos terminen con antelación, se podría improvisar una tertulia literaria.		
Duración		
Una hora.		

5.6. Evaluación de la propuesta didáctica

El objetivo primordial de este taller es favorecer la creación o consolidación del hábito lector en el alumnado a partir de un enfoque que se aleja de lo puramente académico pero que resulta evaluable. Así pues, y teniendo en cuenta que existen objetivos didácticos y competencias que adquirir durante el transcurso de este taller, es conveniente evaluar –que no examinar– el desempeño, la actitud –que no comportamiento– y, obviamente, el nivel al que se integran estos objetivos de aprendizaje y competencias, y para ello sería conveniente que este taller tuviera un peso consecuente con el tiempo y el esfuerzo dedicado por parte de los alumnos a su realización: debido al nivel de implicación que se les exige y que, asimismo, incluye un cierto bagaje académico, esta calificación podría encuadrarse bajo los tres componentes que se emplean en el instituto para obtener la nota final, es decir, conceptos, procedimientos o actitud. Es notable destacar también que, en general, el alumnado presenta mayor

predisposición al trabajo y el esfuerzo cuando son conscientes de que esa nota influirá en su calificación final, cosa que reafirma la necesidad de evaluar el taller.

Teniendo en cuenta que esta propuesta didáctica está concebida para desarrollarse a lo largo de un trimestre, y adscribiéndonos a la legislación vigente en materia educativa, conviene valorar el proceso de aprendizaje como un todo, y para ello deberán emplearse herramientas tales como la observación del alumnado en los períodos de explicación y de lectura individual, la corrección del pódcast y también la del borrador, pues –de nuevo– se concibe el taller como una ayuda para que el alumnado construya su hábito lector. Al precisar este de tiempo y esfuerzo por parte del lector, es inconcebible plantear un modo de evaluación que se aleje de estas premisas. La evaluación, por tanto, será continua, y tendrá en cuenta todas las actividades que constituyen este taller.

Asimismo, si fuera necesario podría realizarse una evaluación inicial diagnóstica para que el docente tenga la oportunidad de conocer de qué punto parte la clase a la hora de embarcarse en este taller, pues el nivel de competencia lectora, aun compartiendo gustos, puede influir enormemente a la hora de elegir un libro. Del mismo modo, si se lleva este taller a un grupo con una competencia comunicativa que presente un amplio margen de mejora, podrían adaptarse las exigencias para propiciar el aprendizaje y, al mismo tiempo, no desmotivar al alumnado pidiéndole cuestiones que se encuentran más allá de su zona de desarrollo potencial.

Esta propuesta de innovación didáctica, además, contempla el diseño universal de aprendizaje (DUA, de ahora en adelante): en las diferentes actividades se ofrecen formas diferentes de comprometerse con el taller, de representar el aprendizaje y de acción y expresión. Al tratarse de una propuesta didáctica planteada para llevarse a cabo a lo largo de todo el segundo trimestre, se parte de la idea de que el docente ya conoce la forma de trabajar, las dificultades, el nivel de las diferentes capacidades relacionadas con la lectura y la expresión oral y otras cuestiones que hay que tener en cuenta para que este taller comporte un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Así, se plantean diferentes maneras de comprometerse con este aprendizaje al emplear múltiples instrumentos de evaluación, cosa que implica dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar aquellas cuestiones que les resultan más complicadas, pero también permite que potencien sus puntos fuertes. Asimismo, el hecho de que el alumnado se distribuya de diferentes formas a lo largo de la sucesión de actividades posibilita que el alumnado desarrolle diferentes estrategias de trabajo y aprenda atendiendo a su zona de desarrollo próximo, tanto ayudado por el docente como por sus propios compañeros. Además, el hecho de que las sesiones planteen actividades de diversa tipología (recuperación y ampliación de conocimientos previos, trabajo individual, reflexión, diálogo, relación de conceptos,

creación de contenido, etc.) abre la puerta a que este aprendizaje se adapte a las características de cada uno de los estudiantes y, de nuevo, potencie sus puntos débiles y perfeccione los fuertes.

En lo respectivo a las múltiples maneras de representación que aborda el DUA, y retomando algunas de las cuestiones comentadas en el apartado respectivo a las medidas de atención a la diversidad del cuadro de presentación de la propuesta didáctica, cabe destacar que la propuesta de innovación didáctica que nos ocupa se plantea de forma que se simultanea la explicación o intervención oral con el soporte escrito (en la pizarra) o audiovisual (mediante fotocopias o la pizarra digital). Además, el hecho de ser un taller al que se dedique una hora semanal confiere al alumnado tiempo para que trabaje a su ritmo. Asimismo, las actividades se presentan desglosadas para su fácil operativización y, además, algunas sesiones se plantean en forma de rutina, todo ello con el objetivo de favorecer al alumnado con algún tipo de disfunción ejecutiva. A los estudiantes que presenten una dificultad significativa con alguna de las actividades de evaluación se les ofrecerá una alternativa adecuada a sus necesidades –grabar un vídeo con PECs en lugar de hablar en el pódcast, por ejemplo–. Para cerrar este subapartado del DUA, conviene mencionar que el alumnado puede autoevaluarse a partir de la reflexión acerca de su propio trabajo y la observación y comparación del material entregado y las instrucciones que se les han facilitado.

Este taller da cabida a múltiples maneras de acción y expresión a partir, de nuevo, de las diferentes maneras en las que se distribuye el alumnado en el aula durante el transcurso de las actividades, pues estas permiten involucrarse el aprendizaje de diversas formas. Asimismo, las diferentes tipologías que se observan en los instrumentos de evaluación atienden también a este apartado del DUA, igual que lo hacen las diferentes adaptaciones al respecto que se podrían hacer si fuera necesario. Por otro lado, el hecho de que el taller se lleve a cabo una vez a la semana en un día fijo (es decir, todos los martes o todos los viernes, por ejemplo) permite la creación de una rutina para que el alumnado que pueda beneficiarse de ello conciba las actividades relacionadas con el taller como rutinarias, cosa que ayuda al alumnado que precise de anticipación. La propuesta de innovación didáctica, por tanto, cumple con creces con el DUA, aunque la enorme diversidad que puede caracterizar a los diferentes grupos de secundaria obligan a que, en última instancia, sea el docente que lleve este taller a clase quien haga las adaptaciones pertinentes.

Por último, es preciso comentar que este modo de evaluación se puede adaptar sin ningún tipo de problemas para atender a la diversidad presente en las aulas: si, por ejemplo, hubiera un estudiante no verbal en uno de los grupos que se adscriben a este taller, para esta persona se sustituiría la participación en las sesiones explicativas y la grabación del pódcast por métodos de comunicación alternativos que permitieran realizar la actividad de una forma adecuada e inclusiva. Asimismo, en caso de contar con alumnado con trastornos del neurodesarrollo, y si fuera necesario, podría adaptarse el peso de los ítems

de la rúbrica para que aquellos que estén relacionados con la actitud primaran por encima de los que involucran las funciones ejecutivas, por ejemplo. Estos son solamente dos ejemplos, pero es importante dejar claro que la rúbrica es un modelo, una guía, no una ley, y que debe siempre primar el estudiante, su aprendizaje y –en este caso– la construcción de su hábito lector, que es el objetivo con el que se ha ideado esta propuesta de innovación didáctica.

6. Conclusiones

El presente trabajo de fin de máster concluye tras ofrecer una propuesta de innovación didáctica creada a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica que pretende constituir una herramienta adicional para solventar una de las problemáticas detectadas durante los períodos de observación activa de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: el nivel de competencia y hábito lectores en la mayoría del alumnado. Estas son cuestiones que, como hemos visto a lo largo de este trabajo, repercuten negativamente sobre las destrezas, las habilidades y, en general, el desempeño tanto académico como personal de los estudiantes.

La propuesta de innovación didáctica se ha planteado en forma de taller justamente por el carácter transversal que caracteriza a la competencia lectora: si bien este trabajo aborda esta cuestión desde la materia de lengua castellana y literatura, por ser esta la especialidad en la que me he formado en este máster, conviene tener presente que el desarrollo de las competencias relacionadas con la lectura, así como la mejora de las competencias comunicativa, digital, personal y social devienen esenciales para otras materias y para su futuro vital y profesional.

Hemos visto a lo largo del trabajo que la lectura y, en especial, el desarrollo del hábito lector es crucial para cuestiones tan dispares como la mejora de la ortografía, el enriquecimiento del vocabulario, la corrección de estructuras gramaticales, la mejora de las habilidades de construcción discursiva y la competencia retórica, pero también la comprensión lectora, la inferencia, interpretación e integración de ideas y consiguiente aprendizaje. La lectura, es por tanto, un aprendizaje crucial para transcurrir con éxito por las diferentes etapas educativas y vitales, y la herramienta principal para la obtención de información.

Asimismo, recordemos que la lectura tiene un papel clave también desde un punto de vista humano: hemos abordado cómo culmina en la adolescencia el proceso de conformación de la identidad, y la lectura influye aquí a partir de la identificación del lector con los personajes, mediante su repercusión en las formas de sociabilidad, a través de la influencia que tiene en el autoestima, la motivación y la integración de diferentes valores. La lectura, por tanto, goza de un papel clave en los planos cognitivo, epistémico, personal y social, y los años formativos constituyen un caldo de cultivo óptimo para promocionar el hábito lector entre los jóvenes y fomentar todas estas cuestiones.

En el marco teórico, además, se ha abordado la cuestión de los múltiples enfoques que se le puede dar a la lectura: lectura recreativa y lectura instrumental son algunos de los aspectos que se han abordado y que han constituido pilares a partir de los cuales formular la propuesta de innovación didáctica que

ocupa el presente trabajo. En este se ha pretendido, entre otros objetivos, tratar de romper con la disociación que existe entre lectura recreativa y lectura instrumental e inculcar al alumnado la idea de que en el tiempo que se dedica a la lectura como pasatiempo se puede dar cabida al aprendizaje; del mismo modo, uno puede disfrutar y dedicar tiempo de ocio a la lectura por el mero placer de disfrutar del aprendizaje autorregulado. Dicho esto, cabe destacar que para que el alumnado pueda enfrascarse en la lectura por el mero placer de disfrutar de ella y aprender, este precisará de un buen hábito lector, un buen nivel de cultura general y una buena predisposición hacia el aprendizaje. Todas estas son cuestiones que se pueden trabajar a partir del hábito lector, motivo por el cual este trabajo plantea una propuesta que trata de romper la frontera existente entre lectura recreativa –en la que participa un número alarmantemente bajo de estudiantes– y lectura instrumental –practicada cada día en el instituto– con el objetivo último de que al alumnado se le brinden todas las oportunidades posibles para desarrollar su hábito lector y romper con las limitaciones que la ausencia de este le impondría.

Asimismo, la realización de un diagnóstico y detección de necesidades en el que se encuestaba a alumnado y personal docente del centro antes de plantear la propuesta ha permitido mejorar la adaptación y contextualización de esta al centro. Es por esto que se han intercalado metodologías cooperativas, individuales y otras más propias de clases magistrales, pues la incorporación de diversas cuestiones de esta índole permite romper con la monotonía, dar tiempo al alumnado para que reflexione acerca de su proceso de aprendizaje y trabaje competencias transversales, conferir al docente la posibilidad de atender a todos los estudiantes desde diversas perspectivas y, sobre todo, plantear un taller que trabaje una cuestión tan central en el proceso de aprendizaje y en el ocio como es el hábito lector y la competencia lectora, pero alejándola de las metodologías más tradicionales.

La incorporación de las TICs y el elemento del pódcast responden a un prejuicio que durante los períodos de prácticum pude detectar entre el alumnado: es harto habitual concebir de forma disociada las tecnologías y el aprendizaje, a pesar de que el instituto incorpore de forma periódica elementos complementarios a la formación reglada mediante estas TIC (sobre todo mediante *Google Classroom* y la proyección de materiales en la pizarra digital del aula). Existe, por tanto, una asociación entre los dispositivos electrónicos y el entretenimiento y entre el mundo analógico y el aprendizaje. La propuesta de innovación didáctica que vertebra este trabajo ha tratado de romper con esta concepción, y para ello se ha dado cabida a la lectura de libros electrónicos en el aula, a la búsqueda de información relacionada con la lectura (recomendaciones literarias, por ejemplo) a través de internet y, sobre todo, a la grabación de la actividad final mediante un soporte digital. El objetivo de todo ello es inculcar al alumnado la idea de que el aprendizaje se puede llevar a cabo en distintos contextos y con medios tanto analógicos como digitales.

La incorporación de la grabación del pódcast y de las actividades que conducen a ello responden a otra de las cuestiones observadas en el instituto: la necesidad de plantear una propuesta efectiva de mejora de las habilidades comunicativas del alumnado en contextos formales. Las clases a las que pude asistir como observadora activa se caracterizaban por un elevado índice de participación por parte del alumnado para tareas de diversa índole, sin embargo, y aun teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, aprecié que priorizaban el mensaje que querían transmitir y no prestaban tanta atención como sería necesario a las formas en que se expresaba este mensaje. De este modo, planteo esta cuestión como un aspecto que sería interesante abordar esta cuestión más en profundidad en futuros trabajos, pues pienso que es preciso abordar en la secundaria cuestiones como el lenguaje no verbal, el respeto al tiempo que precisa una intervención oral, la expresividad y demás cuestiones que entran en juego en estas situaciones de expresión oral. La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo plantea breves pinceladas para empezar a trabajar esto, pues se han priorizado las cuestiones perceptivas relativas a la comunicación por encima de las productivas por un simple motivo: son acciones que deben sucederse en el tiempo; la comprensión siempre debe preceder a la expresión. Sin embargo, pienso que se trata de una habilidad importante para que el alumnado pueda desenvolverse adecuadamente en contextos formales en un futuro.

Este trabajo se ha enfocado sobre todo en los estudios de secundaria obligatoria, de nuevo, por la tipología del máster, y especialmente en el segundo curso de la ESO por ser este con quien más contacto tuve durante mis prácticas y por pertenecer al ciclo inicial de esta etapa. La experiencia en diferentes grupos de 2º de ESO me han permitido, por un lado, tomar conciencia de esta problemática, pero también de la capacidad que tienen los estudiantes de mejorar si se les proporcionan las herramientas adecuadas. Es por esto y porque considero que el correcto desarrollo de las habilidades, destrezas, competencias y conocimientos relativos a la lectura debe encauzarse lo antes posible que se plantea la propuesta didáctica en este curso; sin embargo, sería interesante que futuros trabajos aborden más profundamente la relación entre lectura y desempeño académico en la educación primaria o incluso la vinculación que existe entre el hábito lector y la capacidad expresiva y cognitiva del alumnado.

Por último, debo agradecer tanto a todas las personas involucradas en este máster –especialmente a mi tutora, la Dra. Raquel Velázquez– como a todo el equipo humano del Institut Ítaca –desde el equipo directivo hasta el alumnado, pasando por el personal docente y el de administración y servicios– por haberme brindado la oportunidad de formarme como futura docente, con todo lo que ello implica.

7. Bibliografia

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Bolívar Botía, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Dantas, T., Cerdón-García, J. A. y Gómez-Díaz, R. (2017): Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Revista OCNOS*, 16 (2), 60-74.

Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'Educació Secundària Obligatòria* (2ª Ed.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-digital.pdf> [Consultado en mayo de 2021].

Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana). Identificació i desplegament a l'Educació Secundària Obligatòria* (2ª Ed.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf> [Consultado en mayo de 2021].

Departament d'Ensenyament (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament a l'Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social.pdf> [Consultado en mayo de 2021].

- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Revista OCNOS*, 3, 39-53.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2007.03.03/155
- España, Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Madrid: Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura.
<https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>
- España, Ministerio de Cultura y Deporte (2019). *Estadística 2018-2019. Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:1712f192-d59b-427d-bbe0-db0f3e9f716b/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2018-2019.pdf>
- García Rodríguez, A. (2013). El papel de las plataformas de distribución y venta en la promoción del libro electrónico infantil y juvenil. *Anales de Documentación*, 16(1).
<https://doi.org/10.6018/analesdoc.16.1.166601>
- Gil Flores, J. (2012). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- González, L. (2016). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura. En Millán, J. A. (Coord.) (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Granado Alonso, C. (2014), El docente como lector: estudio de los hábitos lectores. *Cultura y Educación*, 26, 57-70.
- López Jiménez, S. (2016). Prosodia y comprensión lectora: una relación bidireccional. Trabajo de fin de grado. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En Millán, J.A. (Coord.) (2008). *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Millán, J. A. (Coord.) (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

- Miret, I. y Baró, M. (2017). Bibliotecas escolares a pie de página. En Millán, J. A. (Coord.) (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, 2, 105-122.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07
- Núñez, P. (2016). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*, 97-130. Madrid: Pirámide.
- Rovira Collado, J. (2008). Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes: Literatura Infantil y Juvenil en la blogosfera. *Espéculo* (s. f.). Recuperado 12 de mayo de 2021, de http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_10.html
- Rovira Collado, J. (2011). *Literatura Infantil y Juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Alicante.
- Rovira Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0, Investigaciones sobre Lectura, *Asociación Española de Comprensión Lectora*, 3, 106- 122.
<https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.36>
- Rua Burgo, P. (2014). *La cultura de la inmediatez. Dicho y hecho*. Trabajo de Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Soldevilla Elduayen, C. (2019). *Los hábitos lectores en educación secundaria y Bachillerato*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna, Facultad de Educación y Formación del Profesorado, San Cristóbal de La Laguna, España.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Trujillo Sáez, F. (2017). El sistema educativo. En Millán, J. A. (Coord.) (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Williams, D., Wavell, C. y Morrison, K. (2013) *Impact of school libraries on learning: critical review of evidence to inform the Scottish education community*. Aberdeen: Robert Gordon University, Institute for Management, Governance & Society (IMaGeS).
<https://core.ac.uk/reader/222839820>
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18 (1), 109-123.
<https://doi.org/10.1007/BF01807064>
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista OCNOS*, 6, 7-20. <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>

8. Anexos

8.1. Anexo 1: Encuesta dirigida al alumnado

1. ¿En qué curso estás?

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

1º BAT

2º BAT

2. Indica tu género:

Mujer

Hombre

Otro / No binario

3. ¿En qué año naciste? (por ejemplo: 2003)

4. ¿A qué dedicas tu tiempo libre? Marca todas aquellas casillas que creas oportuno.

Pasar tiempo con los amigos

Redes sociales (aquí se incluyen WhatsApp, Twitch, Discord...)

Escuchar música

Jugar a videojuegos (incluidos los juegos del móvil)

Estudiar

Hacer deporte

Leer

Ver películas o series

Otra...: _____

5. ¿Te definirías a ti mismo/a como lector/a?⁶

⁶ En función de su respuesta a esta pregunta el cuestionario llevaba a los participantes a unas preguntas u otras: quienes marcaron “sí” respondieron a las preguntas 7, 8 y 9; quienes marcaron “no”, fueron dirigidos a las pregunta 6. Todos los participantes contestaron a todas las preguntas de la 10 en adelante.

Sí

No

6. Si has respondido que no, ¿por qué no? Marca todas aquellas casillas con las que te sientas identificado/a.

No leo nada fuera del instituto

No tengo tiempo para leer

Leer me parece aburrido

No sé qué leer, necesito recomendaciones

A veces no entiendo bien lo que leo

No creo que leer me aporte nada interesante

Prefiero dedicar mi tiempo a otras actividades

Creo que ya leo suficiente en el instituto

Antes leía, pero he perdido la costumbre

Otra...: _____

7. En el caso de que te consideres una persona lectora, ¿qué sueles leer? Marca todas aquellas casillas que creas oportuno.

Novelas

Teatro

Poesía

Novela gráfica (cómic, manga)

Revistas

Fanfics

Prensa (periódicos)

Textos online, en redes sociales, etc.

Otra...: _____

8. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo dedicas semanalmente a la lectura?

Menos de 1 hora

Entre 1 y 3 horas

Entre 3 y 5 horas

Más de 5 horas

9. ¿Qué libros te han gustado especialmente? Escribe el título y, si lo recuerdas, el/la autor/a.

10. Teniendo en cuenta tu edad y el curso en el que estás, crees que tu nivel de comprensión lectora es...

- Inferior a la media
- Estándar
- Superior a la media

11. ¿Crees que la lectura debería tratarse en todas las asignaturas o solo en las de lengua (catalán, castellano, inglés)?

- En todas
- En las de lengua

12. En tu opinión, ¿qué nos aporta la lectura? Marca todas las que te parezcan pertinentes.

- Nos permite conocer otros puntos de vista
- Nos entretiene, es un buen pasatiempo
- Ayuda a mejorar nuestro desempeño académico
- Favorece la concentración
- Estimula la imaginación
- Es una manera útil de obtener información
- Otra...: _____

13. ¿Qué opinas sobre las formas en las que has trabajado la lectura en el instituto?

14. ¿Qué es lo que menos te gusta de las actividades que giran en torno a la lectura (comprensión lectora, lecturas obligatorias, etc.) que haces en el instituto?

15. ¿Qué es lo que más te gusta de las actividades que giran en torno a la lectura (comprensión lectora, descubrir libros a partir de las lecturas obligatorias, actividades individuales para trabajar la lectura, comentar la lectura en clase, relacionar lo leído con tu vida o tu día a día, poder relacionar la lectura con lo aprendido en otras asignaturas, etc.)?

16. ¿Qué medidas crees que se podrían tomar para promover la lectura entre el alumnado del instituto?
Algunos ejemplos de respuesta: cambiar alguna lectura obligatoria, proponer trabajos alternativos a los exámenes de las lecturas, no leer siempre libros (leer artículos de prensa o novela gráfica, por ejemplo), dejar elegir al alumnado los libros de lectura, etc.

8.2. Anexo 2: Encuesta dirigida al profesorado

1. Indica tu género:

- Mujer
- Hombre
- Otro / No binario

2. Indica en qué rango de edad te encuentras:

- 22-30
- 30-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- +60

3. ¿Cuántos cursos llevas siendo docente (contando el actual)?

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-30
- 31-40
- +40

4. ¿En qué cursos das clase este año? Marca todos los que correspondan.

- 1º ESO
- 1º ESO PIM
- 2º ESO
- 2º ESO D
- 3º ESO
- 3º ESO D

- 4º ESO
- 4º ESO AO
- 1º BAT
- 2º BAT

5. ¿Qué asignaturas impartes este año?

- Lengua castellana y literatura
- Lengua catalana y literatura
- Inglés
- Otra...: _____

6. ¿Consideras que tienes un buen hábito lector?

- Sí
- No

7. ¿Estás satisfecho/a con tu hábito lector?

- Sí
- No

8. ¿Cuáles crees que son los principales problemas que te impiden tener un hábito lector satisfactorio?

Marca todas las que sean aplicables a tu situación.

- Falta de tiempo
- Prefiero dedicar mi tiempo a otras actividades
- No me interesa
- No sé qué leer, necesito recomendaciones
- No me gusta leer
- Leo, aunque pienso que debería leer más
- Leo, aunque creo que debería diversificar mis lecturas
- Otra...: _____

9. ¿Compartes tu hábito lector con tu alumnado?

- Sí
- No

10. ¿Cómo calificarías tu nivel de competencia literaria?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. ¿Estás satisfecho/a con tu nivel de competencia literaria?

Sí

No

12. Explica el porqué de tu respuesta:

13. ¿Cómo calificarías tu nivel de conocimiento sobre literatura juvenil?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. ¿Qué obras crees que sería interesante leer en el instituto? Justifica tu respuesta.

15. ¿Recomiendas lecturas a tu alumnado?

Sí

No

16. ¿Cuánto tiempo de clase dedicas a la lectura (a lo largo de todo el curso)?

<25%

25-50%

50-75%

>75%

17. ¿Qué importancia le das a la lectura y la comprensión lectora?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. ¿Estás satisfecho/a con el hábito lector de tu alumnado?

Sí

No

19. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tus alumnos consideras que tienen un buen hábito lector?

<25%

25-50%

50-75%

>75%

20. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tus alumnos consideras que tienen un buen nivel de comprensión lectora?

<25%

25-50%

50-75%

>75%

21. Las lecturas obligatorias, ¿las lees en clase o las lees en casa?

En clase

En casa

En clase y en casa

22. ¿Cómo evalúas las lecturas obligatorias?

En el examen estándar

En un examen aparte

Con un examen tipo test

Con actividades audiovisuales (*booktuber*, etc.)

Con actividades artísticas (*lapbook*, etc.)

No las trabajo más allá de la lectura

Otra...: _____

23. ¿Cuáles crees que son los principales problemas con los que se encuentra el alumnado a la hora de desarrollar el hábito lector? Marca todas las opciones que te parezcan oportunas.

Distracciones

El currículum no lo propicia

- Falta de interés
- Falta de modelos
- Falta de tiempo para abordar mejor la cuestión de la lectura en clase
- Otra...: _____

24. ¿Qué medidas adicionales crees que podrían tomarse para fomentar la lectura entre el alumnado?
Escribe tanto como quieras en esta pregunta.

25. ¿Crees que deberían leerse clásicos en el instituto?

- Sí
- No

26. En caso de leer clásicos, ¿crees que deberían adaptarse?

- Sí
- No
- Depende

27. Justifica tu respuesta a las dos preguntas anteriores.

28. ¿Crees que las lecturas que marca el currículum deberían sustituirse por otras más juveniles o cercanas a los intereses del alumnado?

- Hay que sustituirlas
- No creo que haya que cambiarlas

29. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior.

8.3. Anexo 3: ¿Cómo grabar un buen pódcast?

¿Cómo grabar un buen pódcast?

BUSCAD UN LUGAR POCO RUIDOSO

Tened en cuenta que los micrófonos captan vuestra voz, pero también los sonidos de vuestro alrededor. Debéis procurar que vuestro archivo de audio esté lo menos contaminado posible.

CINCO MINUTOS

Este es el tiempo aproximado por el que debería extenderse la grabación. No pasa nada si os extendéis brevemente u os quedáis un poco cortos, pero sí debéis procurar ceñiros a este tiempo.

DIÁLOGO

En los cinco minutos que debe durar vuestro pódcast, debéis hablar los dos integrantes de la pareja literaria durante, aproximadamente, el mismo tiempo. Recuerda que esta actividad se plantea como una tertulia literaria a la que el oyente asiste en diferido: procurad que lo sienta como tal.

ESTRUCTURA

El pódcast no consiste solo en hablar, debéis darle una estructura. Para encauzar bien la grabación, partiréis de esta estructura y elaboraréis un discurso coherente y cohesionado a partir de ella:

- Título de los libros y autoría
- ¿Qué editorial lo edita? ¿En qué formato (rústica, cartoné, digital)?
- ¿A qué género pertenece? Explica brevemente sus características
 - Organización interna del libro (prólogos, capítulos, etc.)
- Resumen del argumento: aquí debes hablar, como mínimo, de los personajes, los espacios y el tiempo narrativo.
 - Puntos en común entre los libros que habéis leído
 - Opinión personal

BORRADOR

Una vez habéis completado la lectura y sabéis qué estructura debe tener vuestro pódcast, podéis hacer un borrador que os sirva de guía para el día de la grabación. Este se va a evaluar, así que procurad seguirlo cuando grabéis. ¡Recuerda! Un borrador debe ser esquemático, contener anotaciones relevantes y palabras clave; no es una redacción.

¿IN ALBIS?

Recuerda que puedes utilizar los apuntes que tomaste sobre los géneros literarios y las anotaciones que hiciste durante la lectura.

Silvia Pers Pérez

8.4. Anexo 4: ¿Cómo ser buen comunicador?



¿Cómo ser buen comunicador?

DIÁLOGO

Recordad que es una tertulia literaria, respeta los turnos de palabra y escucha lo que tiene que decir tu compañero antes de lanzarte a hablar tú. Incorpora esta información en tus intervenciones.

VOLUMEN

Procurad hablar ambos al mismo volumen. Este no debe ser excesivamente elevado o bajo.

PRONUNCIACIÓN

Recordad que grabáis solo audio, el oyente no os ve. Debéis esforzaros por vocalizar bien.

ENTONACIÓN

La expresión es clave a la hora de comunicar. Procura que tu tono de voz y el ritmo de tu intervención concuerden con el mensaje que intentas transmitir. No olvides la importancia de las pausas.

GESTUALIDAD

Aunque luego no quede registrado, gesticular os puede ayudar a meteros más en el papel y comunicar mejor.



Silvia Pers Pérez

8.5. Anexo 5: Rúbrica de evaluación

	4	3	2	1
Actitud	Sus intervenciones en clase son pertinentes y constructivas. Se aprecia predisposición a trabajar. Escucha y respeta a los compañeros.	Sus intervenciones en clase son, la mayoría de veces, pertinentes y constructivas. Normalmente se aprecia predisposición a trabajar. La mayoría de veces escucha y respeta a los compañeros.	Sus intervenciones en clase deberían estar más relacionadas con el tema que se está tratando. Podría mejorar su predisposición a trabajar. Podría mejorar su actitud frente a los compañeros (escuchar, respetar).	No interviene en clase o estas intervenciones son disruptivas. No muestra predisposición a trabajar. Su actitud frente a los compañeros debe basarse más en la escucha y el respeto.
Capacidad de relación y asociación	Muestra una gran habilidad para asociar conceptos y ejemplos, relacionar ideas y es capaz de aportar nuevas ideas.	Muestra una habilidad adecuada por asociar conceptos y ejemplos y relacionar ideas	Presenta dificultades para asociar conceptos y ejemplos y relacionar ideas.	Presenta dificultades significativas para asociar conceptos y ejemplos y relacionar ideas.
TICs	Demuestra un gran dominio de las TICs y se maneja sin problemas.	Demuestra un dominio adecuado de las TICs y se maneja sin problemas en la mayoría de situaciones.	Su dominio de TICs puede mejorar. Precisa ayuda más de la mitad de las veces.	Su dominio de las TICs es muy deficiente.
Actitud frente a la lectura	Trae siempre el libro de lectura.	Trae el libro la mayoría de veces.	Trae el libro de lectura menos de la mitad de veces.	Nunca trae el libro de lectura.
Actividades perilectoras	Muestra gran predisposición y proactividad hacia las actividades relacionadas con la lectura.	Muestra predisposición y proactividad hacia las actividades relacionadas con la lectura.	No suele mostrar predisposición o proactividad hacia las actividades relacionadas con la lectura.	No muestra predisposición ni proactividad hacia las actividades relacionadas con la lectura.
Lectura	Tiene gran facilidad y gusto por la lectura o esto mejora significativamente durante el taller.	Se aprecia facilidad o gusto por la lectura o esto mejora durante el taller.	No se aprecia facilidad o gusto por la lectura en la mayoría de sesiones o esto no mejora durante el taller.	No se aprecia facilidad ni gusto por la lectura, y tampoco se aprecia voluntad de mejora.
Borrador	Tiene en cuenta todas los consejos para elaborar un borrador y	Tiene en cuenta la mayoría de consejos para elaborar un	Tiene en cuenta menos de la mitad de consejos para elaborar un	Apenas tiene en cuenta alguno o ninguno de los consejos para

	entiende cuál es el objetivo de este.	borrado y tiene una idea general del objetivo de este.	borrador y no se aprecia esfuerzo por el trabajo bien hecho.	elaborar un borrador y no se aprecia esfuerzo por hacer bien el trabajo.
Pódcast	Tiene en cuenta todos los consejos para grabar un pódcast e integra todas las cuestiones trabajadas en las actividades previas.	Tiene en cuenta la mayoría de consejos para grabar un pódcast e integra la mayoría de cuestiones trabajadas en las actividades previas.	Tiene en cuenta menos de la mitad de consejos para grabar un pódcast e integra menos de la mitad de las cuestiones trabajadas en las actividades previas.	No tiene en cuenta casi ningún consejo para grabar un pódcast y tampoco integra las cuestiones trabajadas en actividades previas.

8.6. Anexo 6: ¿Qué género quiero leer? Ejemplo de la web Trello

