

Universidad de Burgos

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

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

UNA PROPUESTA PARA EL FOMENTO DE LA
LECTURA EN EL AULA ESPAÑOLA DEL
SIGLO XXI: POESÍA, MULTICULTURALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

CURSO 2017-2018



ARRANZ GIL, HELENA

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

DIRECTORA: ANA BELÉN MORENO POZA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y MARCO CONTEXTUAL	2
1.1. La importancia de la lectura en el sistema educativo	3
1.2. Los planes de lectura en Castilla y León	8
1.2.1. Situación de la lectura en Castilla y León	8
1.2.2. Normativa sobre los planes de lectura	9
1.2.3. Estructura de un plan de lectura	9
1.2.4. El plan de lectura de un instituto público burgalés: “Leer es descubrir”	11
2. TÉCNICAS PARA INCREMENTAR EL INTERÉS POR LA LECTURA EN EL AULA	16
2.1. La animación a la lectura y las TICs	16
2.2. La animación a la lectura en el aula multicultural	18
2.3. Rasgos específicos del lenguaje poético y sus aplicaciones didácticas	21
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	23
3.1. Cómo acercar la lectura a los alumnos: la animación a la lectura y los talleres literarios	23
3.2. Criterios de selección y valoración de libros juveniles	24
3.3. Desarrollo de la propuesta práctica	26
3.3.1. Participantes	26
3.3.2. Materiales	26
3.3.3. Objetivos	28
3.3.4. Contenidos	28
3.3.5. Metodología	29
3.3.6. Temporalización	29
3.3.7. Evaluación	38
4. CONCLUSIÓN	40
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
6. ANEXOS	44
6.1. Anexo I: texto de Gianni Rodari “Uno y siete”	44
6.2. Anexo II: textos utilizados en la propuesta práctica	45

1. INTRODUCCIÓN

El motivo que me ha llevado a trabajar sobre las estrategias de motivación a la lectura en el aula ha sido la situación de la lectura en Castilla y León. Debido a la importancia de esta actividad en el desarrollo cognitivo de los adolescentes, a la falta de interés que los alumnos muestran y a los malos resultados que se extraen de iniciativas anteriores, considero este asunto de vital importancia en la enseñanza secundaria.

Por todo esto es necesaria una revisión de las iniciativas que se llevan a cabo para fomentar la lectura, además de proponer nuevos proyectos. El objetivo de esta investigación es realizar una propuesta práctica para fomentar el interés de los adolescentes por la lectura de forma lúdica a través de la poesía. Para ello, se analizarán el panorama actual de la lectura en el país y en Castilla y León, las leyes educativas vigentes y se tendrán en cuenta diversos factores sociales y didácticos tales como la multiculturalidad o los criterios de selección de textos destinados a los jóvenes.

Respecto a la situación de la lectura en España, según Gil Flores (2011: 118), el hábito lector ha estado en ascenso en los últimos diez años, pero en el 2011 ha retrocedido ligeramente. Según el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros, elaborado desde 2001 trimestralmente por la Federación de Gremios de Editores de España patrocinado por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, el porcentaje de españoles mayores de 14 años que leen libros con periodicidad diaria o semanal ha descendido del 56,7% en 2007 al 54,3% en 2009 (FGGE: 2009). El porcentaje de personas que se consideran a sí mismas como no lectoras, es decir, que no leen nunca o casi nunca, ha aumentado: del 43,1% en 2007 al 45,7% en 2009. Con estos datos, el índice de lectura en España está lejos del de la Unión Europea, donde un 71% de la población dice haber leído como mínimo un libro en el último año (Comisión Europea: 2007).

Según Gil Flores (2011:119-120), en el ámbito escolar la lectura se asocia a la competencia lectora. El compromiso con la lectura y el interés por ella son dos factores que ayudan a entender el rendimiento en comprensión lectora. Existe una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicado a la lectura fuera de la escuela en la educación primaria y las notas obtenidas en vocabulario, fluidez verbal, comprensión

lectora, deletreo o reconocimiento de palabras. Los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado, tanto en educación secundaria como en primaria.

Debido al bajo hábito lector no deben sorprender los bajos resultados obtenidos al evaluar la competencia lectora de los jóvenes españoles, como han mostrado los estudios internacionales realizados en España desde los años 90. Según las evaluaciones PISA (*Programme International form Student Assessment*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), los resultados logrados por los estudiantes españoles en comprensión lectora son inferiores a los de la mayoría de los países europeos participantes en la evaluación. Esto muestra un panorama negativo. La periodicidad de estas evaluaciones permite apreciar la evolución del fenómeno. Al analizar los resultados de las evaluaciones PISA realizadas en los años 2000, 2003 y 2006, se ve que en 2006 se da un descenso de la comprensión lectora en todos los países y sobre todo en España, donde se situó en 461 puntos, cuando la media de los países de la OCDE es de 492 puntos.

Los hábitos de lectura no se asocian únicamente con la competencia lectora sino también con los aprendizajes escolares. No solo favorecen la técnica lectora sino que a través de esta se mejora en diferentes ámbitos. El dominio de la lectura se considera un requisito básico para el éxito en la mayoría de las disciplinas escolares. Esto ha sido estudiado en numerosos artículos como los de Cromley, (2009); Meneghetti, Carretti y De Beni (2006), Nolen (2003), O'Reilly y McNamara (2007), Savolainen y otros (2008), y Topping, Samuels y Paul (2007). En España la asociación entre lectura y aprendizaje ha sido estudiada por Molina (2006), que investigaba sobre las calificaciones escolares y el gusto por la lectura o González (1996), que investigaba sobre las calificaciones escolares y la comprensión lectora.

1.1. La importancia de la lectura en el sistema educativo

El trabajo de Gil Flores (2011: 120) ha analizado la incidencia del hábito lector en las competencias básicas de los ámbitos matemático, científico y lingüístico. Gil Flores ha analizado las diferencias entre el alumnado de ESO en esas competencias según la frecuencia con la que realizan diferentes lecturas. En el estudio se excluyen las lecturas sobre materiales curriculares del proceso de enseñanza aprendizaje. El estudio se centra en ver la relación entre el modo de ocupar el tiempo libre extraescolar y el

desarrollo en estas competencias básicas mencionadas. Los hábitos lectores pueden mejorar otras competencias, además de la competencia lectora, como la comunicación lingüística, la matemática o la científica. El trabajo intenta descubrir si el tipo de lectura influye en el logro del mayor nivel alcanzado en esas competencias, ya que las diferentes lecturas generan procesos cognitivos diferentes y sirven a objetivos diferentes.

El avance de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad marca los hábitos lectores de los escolares. Los textos aparecen en diversos formatos de escritura, así que los formatos de lectura tradicional como los libros, las revistas y la prensa conviven con nuevas formas como los correos electrónicos y los chats. Los nuevos lectores están acostumbrados a la hipertextualidad y la lectura en pantalla. Según Gil Flores (2011: 128), la lectura en Internet es la forma más frecuente entre los alumnos que empiezan 3º de ESO: el uso de Internet, tanto académico como recreativo y académico, empieza a ocupar el momento que en otras épocas hubiera sido dedicado a la lectura.

Con respecto a la relación entre aprendizaje y hábitos lectores (Gil Flores, 2011: 128-130), se debe hablar sobre las modalidades de lectura. Los mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas del alumnado se dan cuando los alumnos tienen por costumbre leer como una forma de experiencia literaria, es decir, cuando leen como disfrute personal. Sin embargo, cuando los alumnos leen a través de una lectura instrumental cuyo fin es la comunicación, la adquisición de información no se convierte en altos niveles de aprendizaje.

Por tanto, parece conveniente desarrollar el hábito lector con material literario para favorecer el desarrollo de la competencia lectora y la adquisición de aprendizajes escolares. En otro tipo de textos se requiere la captación de información explícita, pero los textos literarios necesitan una mayor capacidad de integración de ideas, inferencia e interpretación. Los textos literarios están contruidos muchas veces con el fin de sugerir, con lo cual aparecen significados implícitos. Además, estos textos se diferencian de otros debido a la corrección gramatical, la riqueza de vocabulario y la construcción del discurso, lo que contribuye al desarrollo de la competencia lectora, y por ende, de la adquisición de aprendizajes escolares. Habría que actuar desde diferentes contextos para lograr este objetivo: desde la política de educación y cultura hasta las familias, pasando por el de las instituciones escolares.

Para dar remedio a los resultados obtenidos de los informes internacionales y nacionales, las administraciones nacionales, autonómica y locales ponen en marcha planes de fomento de la lectura. Estas iniciativas consisten en la dotación de recursos para las bibliotecas públicas o en la realización de campañas de animación a la lectura. En el contexto de los centros, se toman decisiones curriculares para fomentar la lectura. Los hábitos lectores se pueden fomentar a través de la biblioteca del centro y del aula. Pero la existencia de este recurso no tiene utilidad sin el uso del mismo. Uno de los factores que afectan al bajo rendimiento lector de los estudiantes españoles es el menor uso de las bibliotecas de centro y de aula y la baja formación de profesorado en el ámbito de didáctica de la lectura.

El contexto familiar puede ser decisivo para desarrollar hábitos lectores en los jóvenes. El nivel cultural de los padres y madres, el uso del tiempo libre y las características de cada familia pueden ayudar a crear un ambiente estimulante para que los hijos desarrollen el gusto por leer. Los niños en cuyos hogares se valora la lectura como algo positivo, se dedica tiempo a leer o se fomenta la lectura muestran una actitud positiva frente a la lectura. Algunas de las medidas que se podrían tomar para favorecer la lectura en las familias son: la inclusión de este contenido en la formación de padres y madres realizado por el centro y la apertura de las bibliotecas escolares a las familias.

Se puede contribuir al desarrollo de hábitos lectores entre los escolares a partir de diferentes ámbitos. El hábito de leer no solo es un medio para conseguir información o una forma de disfrute personal sino que ayuda a mejorar la competencia lectora y otras habilidades cognitivas del sujeto que serán la base del aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

En mi opinión, las claves para el fomento de la lectura que se extraen del artículo de Gil Flores (2011) son, por un lado, que la lectura debe incentivarse a través de los nuevos soportes digitales, ya que son los medios que utilizan los adolescentes y por otro, que se debe trabajar con textos literarios porque son los que ayudan a desarrollar mejor las habilidades cognitivas. También es necesario implicar a los padres a través de las bibliotecas de centro, así se aumenta el uso de la biblioteca escolar. Se tiene que ayudar a fomentar el hábito lector en el decisivo contexto familiar.

En palabras de Martín (2008: 124-125), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) presta mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las dos leyes anteriores. La LOE menciona la lectura en varios artículos. En primer lugar, en el segundo artículo se nombra el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas como factor esencial para la calidad de la enseñanza y se le da la misma importancia que a la evaluación, los recursos económicos o la autonomía educativa.

La LOE incluye por primera vez en 25 años una medida en la que se obliga a dedicar un tiempo a la lectura de forma obligatoria durante la Educación Primaria, que no puede ser inferior a treinta minutos.

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley indica que en esta etapa el estudiante tiene que empezar en el estudio, conocimiento y lectura de la Literatura. Sin embargo, en etapas anteriores no deben dejar de trabajarse textos literarios. A diferencia de la etapa anterior, en esta etapa se deberá dedicar un tiempo indeterminado de forma obligatoria a la lectura en todas las materias.

En Bachillerato se señala la función de la lectura como herramienta de aprendizaje en el artículo 33 de la ley, donde se habla en los objetivos de etapa de la necesidad de afianzar los hábitos de disciplina, lectura y estudio como herramientas de aprendizaje eficaz y desarrollo personal.

La LOE destaca en todas sus etapas que las administraciones educativas tienen que promover medidas de estimulación de la comprensión lectora y el interés por la lectura sin perjudicar el tratamiento específico de este tema en algunas áreas. En esta ley cobra fuerza la antigua idea de que todo docente debe ser profesor de lengua. La LOE señala la importancia de la lectura al regular la necesidad de contar con bibliotecas escolares en los centros, lo hace en el artículo 113. Según Martín (2008: 126-127), la LOE señala en el artículo 155 que la responsabilidad sobre el desarrollo de planes de fomento de la lectura recae en las consejerías de Educación.

La novedad con respecto a los currículos anteriores es situar a la lectura como uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la competencia lingüística. El enfoque comunicativo se ve en esta norma de una forma más clara. La lectura aparece representada en esta visión como una vía para desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita en diferentes ámbitos como el privado, el público, el profesional, el académico y otros. En este enfoque no se desatiende el aprendizaje del código, pero se subrayan los rasgos más cercanos al texto, como las interferencias, la relación entre los conocimientos previos y la información del texto o la valoración crítica.

Sin embargo, lo más novedoso del currículum de la LOE es la dimensión epistémica de la escritura y la lectura, recogida en la competencia clave *aprender a aprender*. La regulación de los procesos de aprendizaje está íntimamente ligado con las capacidades de la lectura y escritura, aunque no depende solamente de ellas. En las enseñanzas mínimas de la LOE se presta más atención que antes a esta dimensión de la escritura y la lectura como herramientas de construcción del conocimiento.

Del artículo de Martín (2008) pienso que se extraen una serie de conclusiones fundamentales sobre la LOE. Por un lado, la dimensión epistemológica de la lectura y la escritura a través de la competencia *aprender a aprender*, que considera a estas actividades como herramientas para el proceso de aprendizaje autónomo, global y continuo por parte de los alumnos. Por otro lado, el situar a la lectura como pilar fundamental de la competencia lingüística remarca la importancia de la lectura dentro del currículum. Además, me parece importantísima la idea de que todos los profesores, independientemente de su materia, tienen que ser profesores de lengua.

Según la vigente ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, y tal como se recoge en la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, las siete competencias son (ORDEN ECD/65/2015: 6989): la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, la competencia de aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia en conciencia y expresiones culturales. La competencia de *aprender a aprender* aparece actualizada en esta nueva ley (ORDEN ECD/65/2015: 6997), donde se dice que exige la capacidad de motivarse por aprender partiendo de la curiosidad. Esta competencia propicia la autorregulación del aprendizaje y puede trabajarse tanto de forma individual como en grupo. Además, es necesario que los alumnos se den cuenta de que no solo pueden aprender solo de su propio proceso de aprendizaje sino también del de los demás. Esta competencia está íntimamente relacionada con la lectura. Por lo tanto, fomentar al fomentar el interés por la lectura no solo se está trabajando la competencia en comunicación lingüística sino también la de aprender a aprender y se está ayudando al proceso de aprendizaje integral de todos los estudiantes.

1.2. Los planes de lectura en Castilla y León

1.2.1. Situación de la lectura en Castilla y León

Según el Plan de Lectura Castilla y León (2006: 12-15), el informe PISA evalúa el rendimiento de los estudiantes al acabar la Educación Secundaria Obligatoria a través de la observación de ciertas competencias, entre ellas, la lectura. Según el Informe Pisa del año 2009, el tiempo que los jóvenes dedican a leer está fuertemente relacionado con su rendimiento académico. Esto ya se venía afirmando desde informes anteriores. El Informe PISA 2009 fue publicado en 2010 y situaba a Castilla y León en la primera posición respecto al resto de comunidades autónomas de España. Esta comunidad superaba el promedio de la OCDE (493 puntos) en 14 puntos con 503 puntos y se situaba muy por encima del conjunto de España (481 puntos).

Según este informe, el 63,9% de los alumnos de Castilla y León era capaz de realizar las siguientes acciones: localizar y reconocer la relación entre distintos elementos de información, contrastar y categorizar, identificar la idea principal de un texto, evaluar una característica de un texto y comprender un texto en relación con contextos familiares o cotidianos.

En el informe PISA 2012 este dato es aproximadamente equivalente al promedio de los países de la OCDE. Un 87,5% de los alumnos de Castilla y León dominan las competencias básicas de lectura. Estas competencias básicas de lectura que mide dicho informe son: localizar fragmentos de información que se ajusten a unos criterios determinados, reconocer la idea principal del texto, realizar comparaciones basadas en una única característica del texto y realizar conexiones entre el texto y los conocimientos extralingüísticos. El porcentaje de alumnos de quince años que no las alcanzaron en Castilla y León fue de 13,0%, cuando en los países de la OCDE fue del 18% y en España del 18,3%.

Por eso se puede decir que Castilla y León ha cumplido con el objetivo del Consejo de Europa para mantener esta tasa por debajo del 15%.

Sin embargo, pienso que a pesar de que los datos obtenidos son satisfactorios hasta cierto punto, se debe seguir trabajando para aquellos alumnos, el 13%, con quienes los planes de lectura no han funcionado. Esta es la justificación de la necesidad de crear nuevas propuestas de animación a la lectura.

1.2.2. Normativa reguladora de los planes de lectura en Castilla y León

La elaboración y ejecución de los planes de lectura en Castilla y León está regulada por la ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto. Esta orden es aplicable a los centros públicos y concertados de Castilla y León en los que se impartan enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria, además de a centros de que imparten enseñanzas de régimen especial, centros específicos de formación profesional, centros rurales de innovación educativa (CRIE) y de educación para adultos.

El plan de lectura de centro es la suma de metodologías, objetivos y estrategias utilizadas para promover el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora. El desarrollo de estas habilidades, según la ley, conlleva una ayuda a la adquisición de las competencias. Cada plan de lectura de centro debe ser revisado y actualizado anualmente. También tiene que ser incorporado a la programación general anual (ORDEN EDU/747/2014: 60663).

El plan de lectura de centro tiene unas características específicas (ORDEN EDU/747/2014: 60663-60664): tiene que ser viable, operativo y realista; debe crearse para todas las etapas educativas y edades y para todas las áreas y materias, no solo las lingüísticas; debe estar contextualizado y partir de la realidad individual de cada centro; ha de ser flexible y gozar del consenso de la comunidad educativa; tiene que estar vertebrado a partir de la biblioteca escolar y aprovechar los recursos del entorno relacionados con la cultura, como museos, por ejemplo; debe incluir las buenas prácticas del centro; debe incorporar mecanismos de evaluación con el fin de mejorarlo y tiene que incluir las estrategias del plan de lectura y escritura regulados por la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio.

1.2.3. Cómo se hace un plan de lectura: objetivos, estructura y evaluación del plan de lectura

Los objetivos generales que se persiguen con la realización de estos planes de lectura son: aumentar y consolidar el interés de la lectura como disfrute personal; la enseñanza de estrategias en torno a la escritura, la lectura y la comunicación oral para que los alumnos puedan desenvolverse eficazmente en el contexto escolar y fuera de él; facilitar al alumno métodos para diferenciar la información relevante en tipologías

textuales variadas y en soportes diferentes; la promoción entre el profesorado de la asociación entre comunicación oral, lectura y escritura y el desarrollo de las competencias; convertir a las bibliotecas escolares en centros de enseñanza, aprendizaje y disfrute de la lectura y el logro de la implicación de toda la comunidad educativa en el fomento por el interés en la lectura (ORDEN EDU/747/2014: 60664).

El objetivo más importante de un plan de lectura, a mi juicio, es aumentar y consolidar el interés por la lectura como disfrute personal. Me parece igualmente importante la idea que se recoge en la normativa legal sobre el aprovechamiento de recursos externos al centro, como museos, por ejemplo, y el hecho de que el plan de lectura tenga que incluir a todas las asignaturas. Creo que los planes de lecturas pueden ser más eficientes si el interés se centra más en estos puntos.

Las secciones de las que el plan de lectura tiene que constar de forma obligatoria son (ORDEN EDU/747/2014: 60664-60665): la justificación del plan, en la que se explica la importancia que el centro da a la lectura; el análisis de las necesidades, basadas en esta misma orden y adaptado a las características del centro y el alumnado, el diseño realizado a partir del estudio de las necesidades que se deben cubrir y el seguimiento y evaluación final.

El diseño del plan se realiza siguiendo una serie de pasos: se debe identificar a los destinatarios para definir acciones destinadas a objetivos sobre el colectivo tratado; hay que incluir las competencias básicas desarrolladas; se deben incluir el alcance y los objetivos del plan, comparando la situación de partida con las capacidades disponibles; se deben crear indicadores objetivos que ayuden a verificar el cumplimiento de las metas propuestas en el plan; se debe fijar la jerarquía que controlará y dirigirá el plan y las acciones de difusión; hay que diseñar las actuaciones que se llevarán a cabo y es necesario determinar los recursos necesarios que se utilizarán y establecer un calendario para la temporalización de las medidas acordadas.

Respecto a la coordinación del plan por parte del centro (ORDEN EDU/747/2014: 60665-60666), en cada sitio se constituirá un equipo de coordinación. El equipo será dirigido por un coordinador seleccionado entre el profesorado del centro, designado por el director a propuesta del jefe de estudios. Este equipo de coordinación del plan de lectura estará formado por el coordinador, el profesor a cargo de la biblioteca escolar, el profesor responsable de los medios informáticos y audiovisuales,

el profesor responsable de la formación del profesorado y el profesor responsable de las actividades extraescolares.

Las funciones del equipo de coordinación de centro son: el diseño del plan de lectura; el impulso de los proyectos e iniciativas que el profesorado proponga para incentivar la lectura, prestando especial atención al uso de las nuevas tecnologías y la elaboración de los informes de evaluación inicial y final del centro.

En relación al seguimiento y evaluación del plan (ORDEN EDU/747/2014: 60666) se realizará una evaluación inicial y otra final, al principio y al final de la experiencia, que tiene la duración de un curso escolar. El objetivo de la evaluación inicial es la recogida de información sobre diferentes asuntos relacionados con los hábitos lectores como la lectura en formatos diferentes y la frecuencia de la utilización de la biblioteca escolar. La evaluación final deberá reflejar el grado de cumplimiento de los objetivos, las competencias y las actividades propuestos. El equipo de coordinación elaborará el informe de evaluación final del centro, que se incluirá en la memoria anual. Dicha memoria será remitida a la Dirección Provincial de Educación y servirá como referente para la revisión del siguiente plan. Cada comisión provincial de coordinación elaborará un informe basándose en los informe finales de los centros que se remitirá a la dirección general encargada de las actividades de apoyo al desarrollo curricular, antes de final de julio.

1.2.4. El Plan de Lectura de un instituto público burgalés: “Leer es descubrir”

A continuación se mostrará el Plan de Lectura de un instituto de Educación Secundaria de la provincia de Burgos a modo de ejemplo de marco en el que se dan las actividades de fomento a la lectura en los institutos de la comunidad, según la propia página web del instituto: <https://bit.ly/2rTUBz9> [20.05.2018]

Desde la inauguración del instituto en el año 1984 se han llevado a cabo diferentes planes de lectura, ya que el fomento de la lectura ha sido uno de los principales objetivos de la comunidad educativa. El plan más significativo fue el de “Lee y disfruta”, realizado durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010. A partir del 2010 se trabajó con el “Plan para el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora”. Estos dos proyectos son la base del plan de lectura actual: “Leer es descubrir”.

Las necesidades concretas que presenta este centro público y que trata de suplir este Plan de Lectura se han detectado a través de las siguientes apreciaciones. Según el alumno asciende de curso las lecturas van disminuyendo. A partir de 3º de ESO los alumnos solo leen las lecturas obligatorias. Algunos alumnos realizan las lecturas optativas para mejorar su nota final. El alumnado está más interesado por la imagen que por la palabra impresa, por eso el Plan utilizará medios audiovisuales e informáticos, prestando especial atención a la lectura de libros electrónicos. La diversidad del alumnado se usará como incentivo y se tendrá en cuenta en la adquisición de materiales.

La biblioteca es considerada como el centro de la lectura para toda la comunidad educativa. Los departamentos, no solo el de Lengua, deben potenciar esta tarea recomendando lecturas relacionadas con sus materias y colaborando con las actividades propuestas desde la biblioteca.

Me parece muy acertado fomentar el uso de dispositivos electrónicos y basar la oferta literaria en las características del alumnado del centro, como la multiculturalidad. Es decir, si el centro cuenta con alumnos de diferentes procedencias, de diferentes ambientes y países, la selección de textos en los que se puedan ver reflejados puede ser un importante factor de motivación. Por ejemplo, si hay alumnos que provienen de Hispanoamérica, les interesarán las historias o los autores que hablen sobre sus países de origen. Esto además enriquece al grupo. Además, el uso de las nuevas tecnologías puede ayudar también a la motivación general del grupo.

Los objetivos generales que el Plan de Lectura “Leer es descubrir” pretende cumplir son: despertar, aumentar y consolidar el interés del alumnado por la lectura como disfrute personal; proporcionar estrategias desde todas las áreas curriculares para el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita de los alumnos; facilitar estrategias que permitan al alumno diferenciar la información relevante en una variada tipología textual y en diferentes soportes; promover que el profesorado asocie la lectura y la comunicación oral y escrita al desarrollo de competencias; transformar la biblioteca escolar en un centro de recursos relacionados con la enseñanza y aprendizaje y el disfrute de la lectura y conseguir la implicación de toda la comunidad educativa en el interés por la lectura y las actividades realizadas.

Los objetivos específicos que se persiguen son: diseñar y promocionar canales de difusión de los recursos, temas y actividades relacionados con la lectura y la

biblioteca a través de la elaboración de carteles y anuncios en soporte escrito y digital; mantener el blog específico para el Plan de Lectura, que está conectado con el de la biblioteca y con el de la página web del instituto; recomendar en todas las asignaturas recursos en papel y *online* para ampliar y complementar los contenidos que se están impartiendo; descubrir la poesía como medio para indagar en los sentimientos y extenderlo a toda la comunidad, incentivar el placer por la lectura a través de lecturas juveniles y clásicas con repercusión en la nota del alumnado; hacer de la biblioteca un espacio para toda la comunidad escolar, incluyendo a padres y tutores; ofrecer entre toda la comunidad educativa el uso de los recursos de los que dispone el centro; completar la oferta de servicios básicos con otros adicionales como la información de actividades culturales desarrolladas en las bibliotecas municipales o en el barrio; promover la participación de los alumnos en actividades lúdico-formativas planteadas desde la biblioteca que afectan a todo el centro, como la celebración de efemérides o la semana cultural; colaborar con diferentes departamentos y apoyos didácticos como el taller de teatro, el de poesía o la participación en el programa “El País de los estudiantes”; planificar y organizar actividades de dinamización, sobre todo relacionadas con la animación lectora; durante la tarde como espacio de ocio y dinamizar el Club de Lectura para padres y profesores.

Las competencias básicas que se pretenden trabajar con este plan son: la comunicación lingüística, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital y competencia cultural y artística.

La competencia lingüística está muy relacionada con la lectura ya que hace referencia al uso de lenguaje como instrumento de comunicación. De esta competencia es interesante el lado social de la lectura, que incluye habilidades como la empatía o la capacidad para defender derechos. Para desarrollar esta competencia se pueden llevar a cabo actividades de lectura, trabajo en equipo y talleres. La competencia digital es fundamental en la sociedad actual. Desde la biblioteca o en su domicilio el alumno podrá utilizar diferentes soportes de lectura o medio de búsqueda. La competencia cultural y artística se trabajará a través del fomento de lecturas interculturales, y con la creación de talleres y concursos realizados durante el periodo escolar. Además, se potenciará la lectura y audición de géneros literarios menos usuales como el teatro y la poesía.

Respecto a las estructuras organizativas, la dirección y coordinación del Plan implica a profesores del departamento de Lengua Castellana y Literatura, que colaboran

con en la biblioteca y en el Plan de Lectura. Las comunicaciones a la comunidad educativa y la difusión de las actividades realizadas se hace mediante diferentes canales: la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), de una web específica, a través del blog principal de la biblioteca del instituto, del blog específico para las actividades relacionadas con la biblioteca o con la cultura (“Tablón de anuncios”), de la página web del instituto, de la televisión informativa que se encuentra a la entrada del instituto, de los tabloneros de anuncios del instituto y las aulas, de la red social Twitter y de una pestaña dentro del blog del plan de lectura llamada “Club de Lectura” y del blog específico para los clubes.

Los materiales serán realizados por el equipo de profesores que se encarga de la biblioteca y por los componentes del departamento de Lengua Castellana y Literatura.

Respecto al diseño de actividades, se organizará un horario amplio de apertura de la biblioteca, se realizarán presentaciones a todos los alumnos de 1º de la ESO durante las actividades de bienvenida informándoles sobre las posibles lecturas que podrán hacer durante el curso; se realizarán talleres de poesía en los que se crearán, declamarán, memorizarán y se difundirán poemas; se elaborarán actividades en las que participará toda la comunidad educativa, como la celebración de días internacionales, como el Día Internacional de la Poesía; se potenciará la lectura de cómics en formato de papel u *online*, ya que es un formato motivador para los alumnos, se realizará el Club de Lectura destinado a padres y profesores, se creará por parte de los alumnos un blog sobre resúmenes y comentarios de los libros juveniles como intercambio de recomendaciones; se seguirá trabajando en el blog en el que se recogen títulos de obras relacionadas, se establecerán cauces de participación directa del alumnado, como un buzón de sugerencias; cada departamento propondrá actividades, en el caso del de Lengua se realizarán presentaciones de escritores, talleres de poesía y cuentos, recomendaciones de libros optativos y el concurso anual de poesía y relatos.

La biblioteca también servirá para la divulgación del fomento a la lectura. Lo que se hará a través de la realización de carteles, el uso de la televisión de la entrada y de la web del instituto, por ejemplo; se incentivarán los puntos de *bookcrossing* para que los alumnos liberen libros que puedan ser leídos por sus compañeros; la biblioteca del instituto se coordinará con otras bibliotecas municipales o escolares de la zona; la biblioteca podrá participar en la actividad Salón del Libro, organizada por el Ayuntamiento de Burgos; se catalogará la totalidad de los fondos de la biblioteca y los departamentos y se pondrá a disposición de la comunidad escolar el equipo informático;

se realizarán listados bibliográficos que podrán ser consultados a través de Internet; se creará una campaña de marcapáginas denominada “Poesía Necesaria” donde se distribuirán marcapáginas con poesías seleccionadas por los profesores participantes en el Plan de Lectura y se participará como asistentes o como ponentes en cursos del CFIE relacionados con la lectura.

La biblioteca escolar desempeña una labor fundamental en el desarrollo y cumplimiento de este Plan de Lectura. Con los planes anteriores se intentó cambiar la imagen de la biblioteca del centro, pero con este plan en concreto se persigue una doble transformación. En primer lugar se necesita una transformación física, y en segundo lugar hay que cuidar los fondos bibliográficos para que la comunidad escolar pueda sentir la necesidad de utilizarla y encontrar lo que le interese, como cómic, revistas, documentales, etc. o los materiales recomendados por los diferentes departamentos. Se necesita una mayor difusión sobre los materiales de la biblioteca y, sobre todo, una mayor implicación del profesorado del instituto en el desarrollo de actividades relacionadas con la lectura.

Los recursos de los que consta este plan son la presencia de un profesor coordinador-bibliotecario que dedica un número significativo de horas lectivas al desarrollo y fomento de este Plan. Todos los departamentos están implicados en el Plan a través de las actividades propuestas y de las lecturas optativas u obligatorias.

Por último, cabe destacar el seguimiento y evaluación del Plan. Se valorará el grado de alcance de los objetivos en la memoria final del curso. Se comparará con los cursos anteriores, tanto en las lecturas que han hecho los alumnos durante ese curso como el uso de los fondos de préstamo de los departamentos. Se valorarán las actividades propuestas, exposiciones, talleres, marcapáginas, etc. a través de la realización de encuestas anónimas dirigidas a los diferentes grupos de la comunidad escolar para recabar su opinión sobre el Plan y también se evaluará el Plan a través de encuestas anónimas a todos sus integrantes.

Como se puede ver, este Plan se adapta perfectamente a la normativa legal mencionada previamente: ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto. En este plan se puede ver el marco legislativo en el que se desarrollan las actividades de fomento de la lectura en los institutos y las propuestas concretas que se llevan a cabo.

2. TÉCNICAS PARA INCREMENTAR EL INTERÉS POR LA LECTURA EN EL AULA

A continuación se mostrarán los aspectos que me parecen más importantes para trabajar la motivación hacia la lectura. Entre ellos se incluyen las Tecnologías de la Información (TICs), la multiculturalidad y los rasgos específicos de la poesía como género con el que trabajar en el aula.

2.1. La animación a la lectura y las TICS

He decidido centrar mi propuesta en las TICS porque creo que son un elemento que está presente en la vida diaria de toda la comunidad educativa, tanto alumnos como docentes. Por ello, los estudiantes se sienten cómodos trabajando con nuevas tecnologías. Me parece imprescindible tratar este tema en cualquier proyecto que vaya a ser realizado en el aula, y aún más cuando se trata de adolescentes.

Según Paredes Labra (2005: 257), Toledano (2002) propone una lista de consideraciones de carácter social, individual y escolar, que se deben tener en cuenta al desarrollar un proyecto sobre las TIC y la animación a la lectura.

Se debe atender a que la relación con la lectura es un proceso largo que se desarrolla en cada alumno de forma individual, por lo que no deben esperarse resultados positivos a corto plazo; la influencia de la familia y los maestros de Infantil y Primaria suelen ser dos factores determinantes en la actitud del estudiante hacia la lectura; la animación a la lectura necesita una planificación minuciosa en la que se engloba una selección adecuada de actividades y textos para antes, después y durante la lectura; es conveniente conocer la experiencia previa de los alumnos con la lectura; la lectura no es solo acercamiento al canon literario; la lectura y la escritura no se pueden aislar y animar a leer es también animar a escribir, se puede leer y escribir en diferentes soportes físicos y digitales.

De esta serie de consideraciones mostradas por Paredes Labra (2005) se extrae la conclusión, a mi modo de ver, de que la lectura es un proceso complejo. A la hora de desarrollar un proyecto con TIC las ideas más importantes que se deben tener en cuenta son que no se deben esperar resultados a corto plazo y que la relación con la lectura es

algo individual, así que los proyectos pueden funcionar con algunos alumnos y con otros no.

En opinión de Paredes Labra (2005:258), existen cinco principios para hacer efectiva la alfabetización con las TICS: primero aparece la actuación del profesor y luego la de las tecnologías; este uso debe ser complementario con la actuación del profesor, las actividades con tecnologías deben ser practicables, se deben equiparar las prácticas educativas con la integración de las otras actividades y la integración de las TIC debe adaptarse a los fines iniciados por los procesos emprendidos en las aulas.

Es decir, al integrar las nuevas tecnologías en el aula se deben responder a una serie de preguntas: ¿Qué modelos pedagógicos tienen en cuenta la alfabetización y usos de las TIC en contextos reales? ¿Qué nuevas posibilidades generan estas nuevas herramientas y cómo cambian en función de los contextos de aplicación? ¿Qué principios y métodos guían la integración de las nuevas tecnologías con el aprendizaje? ¿Qué posibles usos se las puede dar?

De todo esto se deduce, según lo aducido por Paredes Labra (2005) que lo importante reside en que las TIC son siempre un apoyo para la labor docente, no un sustituto para la práctica en el aula.

Aparecen nuevos espacios para el aprendizaje con las TIC como las bibliotecas escolares, los espacios colaborativos, la web y los blogs. El alumno es polivalente porque es capaz de leer en diferentes formatos y domina diferentes espacios, como la Red.

Algunos aspectos clave para incluir el trabajo con ordenadores en los centros son: la disponibilidad de los recursos, la existencia de la docencia colaborativa entre el profesorado y la planificación de su uso según los espacios y horarios disponibles en el centro.

Según Paredes Labra (2005, 261-263), la utilización de ordenadores puede ayudar a los alumnos a sensibilizarse con el mundo escrito y sobre la relación entre la comunicación verbal y no verbal, especialmente con los códigos audiovisuales.

El uso de procesadores de texto en la escuela empezó en los ochenta. En muchas escuelas primarias inglesas hacen los borradores a mano, son corregidos por sus profesores y luego los pasan a ordenador. De ello se deduce que el ordenador es una

herramienta que se usa para reproducir esquemas ya habituales en el proceso de enseñanza.

Los procesadores de texto permiten acciones básicas de escritura tales como la organización y planificación del texto, presentación y corrección. Además, el texto está en la pantalla y por ello tanto, es público. La escritura en este formato se presta a tareas de creación y colaboración como podría suceder en la elaboración de un periódico escolar. Antes de trabajar con procesadores de texto es conveniente haber realizado actividades de escritura en papel. Los alumnos que se inician en el uso de esta tecnología requieren el apoyo y las actividades programadas por parte del docente.

Existen procesadores de texto específicos para trabajar las habilidades metacognitivas de los alumnos mientras atienden a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, como los mencionados por Macarthur (1999), Wiemer-Hastings y Graesser (2000). Con las mejoras técnicas como la revisión ortográfica y gramatical o la predicción de escritura, se contribuye a crear una escritura donde se superan dificultades mecánicas y errores que distraen del sentido global de las composiciones escritas por los alumnos, ayuda a mejorar la motivación de los alumnos.

Un ejemplo de actividad puede ser el siguiente: el trabajo con sinónimos, propuesto por Martí (1992) y Sierra (2002): se le da al alumno una serie de frases cortas y una lista de palabras y el alumno debe sustituir una palabra con otra palabra de la lista utilizando el cursor y las teclas «borrar» e «insertar».

Desde mi punto de vista, es necesario incluir estas ideas de Paredes Labra (2005) sobre el papel de los procesadores de textos en las iniciativas de fomento a la lectura. Los procesadores de texto pueden ayudar como instrumento de fomento a la escritura. Dicha herramienta debería ser una parte fundamental de la animación a la lectura. Los procesadores de texto también pueden funcionar como elemento motivador.

2.2. La animación a la lectura en el aula multicultural

He decidido incluir el tema de la multiculturalidad en mi propuesta práctica porque se puede fomentar el interés por la lectura al mismo tiempo que se trata el conocimiento de las formas de vida de los demás. La lectura fomenta la empatía, la tolerancia y el respeto porque hace que el lector se ponga en el lugar del otro. Creo que lectura y multiculturalidad van unidos debido a la misma esencia de la actividad lectora.

Según Pascua Febles, Wirnitzer, Perera Santana, y Ramón Molina (2007: 120-121), la escuela no es ajena a los patrones socioculturales dominantes, ya que el sistema educativo transmite modelos y valores, no solo conocimientos. El currículo marca los contenidos que deben enseñarse pero también influyen otros factores como las actitudes y comportamientos de los padres, la organización de la enseñanza o la burocracia administrativa. En un aula multicultural es imposible someter la realidad a principios homogéneos, por tanto.

Las respuestas que se pueden dar ante la multiculturalidad son tres fundamentalmente. Por un lado, la asimilación, es decir, los grupos más reducidos adoptan la cultura mayoritaria para lograr una mayor integración en el mercado laboral o estructuras sociales o políticas. Por otro lado, la segregación consiste en que cada grupo posee sus propias instituciones, como las sanitarias, laborales, educativas, etc. y el contacto entre diferentes grupos no existe. Finalmente, existe una tercera posibilidad, la interacción, que quiere superar las posturas anteriores. Su objetivo es lograr un desarrollo paralelo basado en la interrelación de las distintas culturas donde favorezca el enriquecimiento mutuo.

Las políticas educativas que se han construido a partir de estas tres perspectivas son la asimilacionista, la multiculturalista y la perspectiva intercultural. La política asimilacionista se basa en la creencia en la incompatibilidad de diferentes culturas en un mismo contexto social y por ello se recurre a la compensación educativa o económica, porque se entiende la diferencia cultural como una desventaja. La política multiculturalista afirma la diversidad cultural. Por ello se incluyen aspectos de las otras culturas en el currículo aunque no se reconsidera el planteamiento global sobre la escuela y su función. Para la política intercultural lo importante es la interacción y el establecimiento de un marco relacional para la coexistencia de las diferentes culturas.

Los principios sobre los que se basa el enfoque educativo intercultural son (Aguado, 1996: 31): la educación intercultural es importante para todos los estudiantes, no solo para los emigrantes; es necesario promover el respeto por todas las culturas coexistentes; ningún problema planteado por la diversidad cultural tiene una solución unilateral; este enfoque educativo se basa en la mutua aceptación de las culturas coexistentes; es necesario demostrar que el conocimiento es común a todas las culturas y pueblos a través de un esquema conceptual transcultural y hay que adaptar una

perspectiva intercultural en todas las decisiones y acciones pedagógicas elaborando a su vez diseños de intervención.

Según Pascua Febles, Wirnitzer, Perera Santana, y Ramón Molina (2007: 126-128), los objetivos de una propuesta didáctica que dé información para contrastar estereotipos son: propiciar un acercamiento a la realidad compleja que forman la multiculturalidad y la educación, reflexionar sobre las posibilidades didácticas que ofrece la literatura multicultural, crear cuentos que reflejen otras culturas y costumbres, ofrecer recursos didácticos que permitan la utilización de los textos multiculturales en las aulas de secundaria y familiarizarse con los textos que muestran esa realidad multicultural.

La propuesta didáctica que plantean estos autores, sobre la que se va a hablar a continuación, conjuga la literatura multicultural, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos y su competencia literaria. Se basa en el uso multidisciplinar de recursos y técnicas, actividades que usan de forma individual y colectiva el lenguaje y en la reelaboración de textos recibidos a través de la tradición oral y escrita.

El trabajo con cuentos multiculturales en el aula posibilita la consecución de los objetivos y contenidos relacionados con el tema concreto de los mismos y el ejercicio de habilidades lingüísticas y literarias según la etapa y el ciclo a través del trabajo colaborativo.

Los materiales empleados son cuentos o poemas que ayudan a reflexionar sobre los aspectos que conforman a la persona, como el nombre, la familia o la pertenencia a una comunidad o el sentimiento de ser diferente a los demás. Los textos se deben adaptar a la edad y al nivel del alumno. También se utilizan textos que reflejan aspectos y valores de la cultura de otros países y libros para encontrar bibliografía sobre la vida de los jóvenes en otros países.

Una de las actividades que proponen Pascua Febles, Wirnitzer, Perera Santana, y Ramón Molina (2007: 133-134) se basa en un texto de Gianni Rodari llamado “Uno y siete”, recogido en el Anexo I, donde se presentan a jóvenes de distinta procedencia geográfica y social. Para llevar a cabo la actividad se forman siete grupos de alumnos y a cada grupo se le otorga una tira de papel donde aparecen las frases que describen a cada uno de los chicos que presenta el autor. En un papel o en cartulina los alumnos dibujan al joven, sus circunstancias y el país en el que vive. Después lo exponen ante el

resto de la clase y se reflexiona sobre el título del texto y por qué al ser siete son solo una persona.

Este texto ayuda a reflexionar sobre valores como el respeto, la tolerancia y la libertad de forma directa y de forma indirecta sobre la justicia, la solidaridad o el amor.

Esta actividad se puede ampliar en casa: cada alumno trabajaría con uno de esos valores y los valores volverían a la clase en otro formato, en forma de cuentos, dibujos o collage, por ejemplo.

Personalmente, creo que el factor de la multiculturalidad es muy importante y se debe tener en cuenta en los proyectos de animación a la lectura, ya que nuestras aulas hoy en día presentan gran diversidad. Además, el deber del docente es promover los valores democráticos, entre los que destacan la tolerancia y el respeto hacia los demás. Por tanto, creo que esta actividad sobre el texto de Rodari es un gran ejemplo de cómo trabajar la multiculturalidad y es un modelo de ejercicio aplicable a otros textos diferentes.

2.3. Rasgos específicos del lenguaje poético y sus aplicaciones didácticas

Me parece adecuado trabajar la poesía como género literario en mi propuesta práctica porque es un género con el que me resulta más sencillo interactuar en el aula. La poesía está formada por textos en general breves a los cuales, sin embargo, se les puede sacar mucho partido lingüístico. Creo que la brevedad y la plasticidad de los textos poéticos puede ser un gran aliciente para fomentar el interés hacia la lectura.

Las cualidades del lenguaje poético lo convierten en una herramienta óptima para su tratamiento en la clase de lengua. Naranjo (1999: 18-19) sintetiza algunos de estos rasgos: autorreferencialidad, brevedad y significado condensado, universalidad, accesibilidad, motivación, ambigüedad, implicación personal, facilidad para ser recordado y ritmo.

El lenguaje poético no está orientado hacia la realidad a la que alude ni al emisor, receptor, canal o código, sino hacia el mensaje en sí mismo. Por eso la poesía se distingue por su autorreferencialidad. La poesía también se caracteriza por la brevedad y condensación del significado, ya que es un texto breve y abarcable caracterizado por la

economía expresiva. Además, la lírica trata temas universales comunes a todas las culturas, como el amor o la muerte, y, por lo tanto, puede llegar a cualquier lector.

La poesía es accesible en el sentido en que ofrece la oportunidad de jugar con ella y con el lenguaje. Es un medio extraordinario para la experimentación lingüística. Esto también hace posible el desarrollo de ejercicios de escritura creativa, donde el alumno pasa de ejercer el papel de emisor al de receptor. El estudiante puede ofrecer una respuesta personal ante los poemas, con lo que existe un importante factor motivador.

Respecto a la ambigüedad, el poema no es unívoco sino que trabaja con la sugerencia y la potencialidad del lenguaje. La poesía pretende despertar una reacción al lector. Esta reacción compromete a los sentimientos del lector con el proceso de aprendizaje. La rima, la musicalidad y el colorido de los poemas facilitan la memorización y les confiere un carácter mnemotécnico. Así, de forma inconsciente los alumnos retendrán determinada información léxica y gramatical. Aunque el ritmo de la poesía no se corresponde con el del discurso coloquial, es un reflejo de del patrón rítmico de cada lengua. Esto puede ayudar a desarrollar sensibilidad hacia la musicalidad del español.

Las técnicas que Naranjo (1999: 21-24) propone para el trabajo con la poesía en el aula son: la reconstrucción, la reducción, la sustitución, el emparejamiento, el cambio de formato, la selección, la jerarquización, el contraste y el análisis.

La reconstrucción consiste en que los textos se presentan de una forma incompleta y alterada y el alumno debe restaurarlos con su forma original. Esto puede hacerse, por ejemplo, eliminando determinados elementos del poema y dejando huecos, como los conectores y el vocabulario del tema. En la reducción se eliminan ciertos elementos del texto con el objetivo de acortarlo. Por ejemplo, se separan los fragmentos descriptivos del texto. En la expansión los alumnos añaden fragmentos al texto, como al añadir uno o dos versos extra al poema.

En la sustitución unos elementos se intercambian por otros. Por ejemplo, se reemplaza un tiempo verbal con otro. El emparejamiento consiste en buscar la semejanza entre dos grupos de elementos, como los principios y finales de varios poemas. En el cambio de formato se pasa la información del poema a otro tipo de texto o de representación visual como carteles, diarios, mapas o gráficos. En la selección los estudiantes eligen un poema de acuerdo con una finalidad o criterio como buscar el

poema que no está en consonancia (de tema, vocabulario o estilo) dentro de un grupo de textos.

La jerarquización consiste en señalar diferencias y semejanzas en dos poemas. Por ejemplo, se pueden diferenciar puntos de vista o concepciones éticas. El análisis es el estudio en profundidad del poema, de sus propiedades y elementos constituyentes, como hacer una lista de palabras de registro formal e informal.

Considero que el libro de Naranjo (1999) plantea una serie de técnicas para crear actividades lingüísticas a partir de textos poéticos de una forma muy clara, sencilla y acertada. Opino que a partir de un número limitado de estrategias simples se pueden lograr un gran número de actividades de distintos tipos, que sirven para trabajar con la lengua de una forma lúdica y creativa. Estas técnicas serán utilizadas a la hora de diseñar las actividades de la propuesta didáctica de la que se hablará a continuación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Cómo acercar la lectura a los alumnos: la animación a la lectura y los talleres literarios

Según Borda Crespo (2002: 258-259), el objetivo de la animación lectora no debe ser la mejora en la adquisición de una competencia técnica sino potenciar el hábito de la lectura. Lo primero que hay que plantearse para definir el concepto de animación lectora es diferenciar claramente entre la enseñanza de la lectura o el fomento de la misma. Este segundo caso está basado en la libertad y el placer. Hay que evitar plantear el fomento de la lectura desde una perspectiva de instrumentalización de la lectura. La animación a la lectura tiene que ver con las posibilidades que la lectura y la escritura facilitan, como son la imaginación, la fantasía y el ocio.

Lo que se pretende con la animación a la lectura es propiciar un acercamiento al libro y a la lectura en general, no crear un hábito desde un momento a otro. Esto se puede conseguir de varias maneras, a partir de un libro en particular o con estrategias que cuestionen las ideas previas sobre la lectura que tienen los alumnos. El contexto de estas actividades tiene que ser festivo, divertido, de diversión y grupal. Estas actividades de animación deben ser constantes y no se puede esperar que el adolescente dé el paso

de actividades lúdicas colectivas a la lectura individual y silenciosa de forma automática.

En resumen, la animación a la lectura se puede definir como «cualquier acercamiento que ayude a promocionar el mundo de la lectura en general y del libro en particular.» (Borda Crespo, 2002, 259). Esto se puede dar en diferentes actos o técnicas con carácter lúdico. Esta visión sobre la animación a la lectura ha sido potenciada por la LOGSE (Decreto 105/1992), ya que promulgaba una educación de corte experiencialista funcional y lúdica, en contra de la visión racionalista y eficientista de la educación. La nueva ley hace que el objetivo sea la lectura por placer.

Opino que el hecho de que la LOGSE ampare y potencie esta visión lúdica de la lectura es algo beneficioso para la lectura en España. El marco legal que potencia el enfoque en contra de la visión racionalista del hábito lector hace que las iniciativas de fomento de la lectura no se queden como meros elementos al margen del currículo sino que formen parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura.

Según Lomas (2002: 33), en el aula conviene conjugar los ejercicios de comprensión de textos literarios, en las que realizan procesos de análisis, interpretación y lectura, con la creación de textos literarios. Esto se puede hacer como juego de forma libre, siguiendo los modelos de la tradición literaria o como juegos individuales y colectivos regulados por ciertas normas textuales. Esta es una de las formas más eficaces de acercar a los alumnos al lenguaje literario. Los talleres literarios se muestran como una forma muy útil de desarrollar la competencia lingüística de los alumnos.

En la propuesta práctica que presentaré un poco más adelante se intentan conjugar estas ideas para lograr una propuesta de fomento a la lectura de carácter lúdico en la que los alumnos tengan un papel activo y creador, donde jueguen y experimenten con el lenguaje. De esta manera se conjugan la animación a la lectura con las estrategias del taller literario y se mantienen unidos los conceptos de lectura y escritura.

3.2. Criterios de selección y valoración de libros juveniles

Según Colomer (1999: 228-230), hay que tener en cuenta una serie de factores principales a la hora de elegir el libro con el que se quiere trabajar: el tipo de lector, la

experiencia literaria que se quiere dar y el propósito de la actuación que se va a llevar a cabo.

Respecto al lector al que se destine la propuesta se le debe proporcionar un abanico lo suficientemente amplio para encontrar la obra que el receptor requiera en cada ocasión. Es decir, hay que anticiparse. Se tiende a elegir los mejores libros entre aquellos que puedan gustar a un número más amplio de lectores. Pero también es necesario tener en cuenta a las minorías. Para este tipo de público se deben incluir libros que serán poco leídos, pero que proporcionarán una experiencia literaria interesante.

Además, es necesario incluir libros que por alguna cualidad especial, como la moda, el tema o la facilidad de su lectura pueden resultar seductores para personas que rechazan la lectura. La previsión no debe adaptarse solo a los lectores concretos sino también al contexto. Por eso, debe haber libros que traten el mundo propio y conocido de dichas personas.

Respecto a la variedad de propuestas literarias que se pueden ofrecer, el docente debe dar la oportunidad de conocer diferentes géneros como los relatos breves, la poesía o el teatro, entre otros. Se debe evitar encasillarse en un solo modelo de texto. Por ejemplo, si se eligen narraciones se deben incluir historias fantásticas, históricas y humorísticas. Se debe tener en cuenta la importancia del género fantástico dentro de la oferta de literatura juvenil. Es necesario darse cuenta de que no se desea lo que no se conoce y, por lo tanto el profesor debe negociar con cada alumno su apertura a nuevas experiencias. Por tanto, la oferta de lecturas debe cumplir un plan de diversificación previo.

Existen libros que enlazan con los aprendizajes escolares, como por ejemplo, obras para conocer los mitos clásicos. También se pueden presentar libros como lectura libre sobre un tema que se está tratando en el aula. Además hay libros cercanos al juego. En la selección deben combinarse estas posibilidades.

En resumidas cuentas, la selección de las obras debe ofrecer un amplio espectro de experiencias lectoras de calidad que debe adecuarse a la competencia lectora de cada destinatario, su evolución psicológica y a los propósitos de lectura. Es decir, el corpus debe adecuarse al contexto concreto.

Creo que es fundamental la adecuación contextual como punto de partida de cualquier propuesta didáctica. Para que los proyectos educativos tengan éxito deben adaptarse al perfil del receptor y en un tema tan complicado como el fomento de la

lectura esto se debe reflejar en un corpus variado dentro de las características de los adolescentes como grupo generacional. Esto es: deben aparecer temas como la vida cotidiana (el instituto), el amor, la amistad y la fantasía junto con una diversidad de géneros, formatos y culturas.

3.3 Desarrollo de la propuesta práctica

Título: “Jugamos con el texto”

La justificación de esta propuesta reside en los trabajos de Gil Flores (2011) y Martín (2008), en los que se relacionan los resultados en las pruebas nacionales e internacionales de lectura con las leyes de educación vigentes y pasadas y se recalca la importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje.

La propuesta didáctica que voy a presentar se enmarca dentro de la normativa vigente: se encuentra dentro de un Plan de Lectura de centro regulado por la ley ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto y se trabajan las competencias recogidas en ley de educación LOMCE, regulada por la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero.

El objetivo fundamental de la propuesta que voy a presentar es el acercamiento a la lectura a través de procesos lúdicos y creativos con textos poéticos. Para ello se conjugarán las ideas que se han tratado anteriormente en el marco teórico.

3.3.1. Participantes

Los participantes en esta propuesta son 20 alumnos de 4º ESO.

3.3.2. Materiales

Esta propuesta está pensada para llevarse a cabo en el espacio de la biblioteca y en la sala de informática. Por lo tanto, se utilizarán los materiales que se encuentran en esos lugares. En la biblioteca se usarán las sillas y mesas, se proporcionará a los alumnos materiales de consulta, como diccionarios y revistas. En la sala de informática lo más importante son los ordenadores.

El género escogido ha sido la poesía. Me he basado la relación entre los rasgos del lenguaje poético y su aplicación en el aula, descrita por Naranjo (1999: 18-19). En

lo que a mi propuesta se refiere, los criterios más importantes a la hora de escoger este tipo de texto han sido la brevedad y la condensación del significado, la subjetividad y el carácter motivador de la poesía. Los fragmentos seleccionados se pueden consultar en el Anexo II.

La selección de poemas se ha llevado a cabo siguiendo los criterios de Colomer (1999: 228-230) antes mencionados: el tipo de lector, el tipo experiencia que se quiere dar y el objetivo de la propuesta. Los criterios que se han seguido a la hora de elegir los poemas han sido formales y temáticos. Respecto al tipo de lector, se han seleccionado textos que trabajen con un registro estándar o no excesivamente culto, cuyo significado no sea oscuro y que posean un carácter narrativo. Ejemplos de ello son los poemas de Galeano, García Montero o Cuenca. Se han buscado poemas cuyo lenguaje sea fácil de entender para los destinatarios, que son alumnos de 4º de la ESO. La experiencia literaria que se pretende proporcionar es lúdica. Esto se ve en la selección de actividades propuestas para realizar con los textos seleccionados. El objetivo de la propuesta es que los alumnos se acerquen a la poesía de una manera festiva a través de textos que son accesibles para ellos pero que, al mismo tiempo, estén llenos de significado.

Respecto al contenido, se ha querido tratar el tema de la multiculturalidad, siguiendo las ideas de Pascua Febles, Wirnitzer, Perera Santana, y Ramón Molina (2007: 120- 121) sobre la importancia de este asunto en el aula. En el poema de Buesa se habla sobre el sentimiento de ser extranjero, en el texto de Rodari se habla de la pobreza infantil, por ejemplo. Este tema de la multiculturalidad también se trata a través de la figura de los propios autores, que pertenecen a diversos países de habla hispana. Los textos seleccionados pertenecen a autores destacados del ámbito panhispánico, de España e Hispanoamérica: de Argentina, como Alejandra Pizarnik, de Chile, como Pablo Neruda, y de Cuba, como José Ángel Buesa. Incluso se ha añadido un autor italiano: Gianni Rodari, que no puede faltar en una propuesta como esa debido a su importancia en el trabajo con los jóvenes y la literatura.

Las características temáticas de los textos son: por un lado, la multiculturalidad y por otro, el tema amoroso. Para tratar la multiculturalidad se han elegido textos que trabajen sobre los problemas que sufren las personas en diferentes circunstancias sociales y culturales: se han escogido poemas de autores destacados que tratan el tema de la discriminación por razones étnicas, como el poema de Lorca, que reflexiona sobre el colectivo gitano, o por razones de orientación sexual, como el de Gloria Fuertes. Se

trata la figura del extranjero en el poema de José Ángel Buesa y la del pobre en el de Eduardo Galeano.

Se ha intentado presentar textos de tonos diversos para que haya variedad: hay poemas alegres, como “El desayuno”, de Luis Alberto de Cuenca y “Oda al día feliz”, de Pablo Neruda, y otros de carácter más melancólico, como “Life vest under your seat”, de Luis García Montero.

Hay nueve poemas para ocho sesiones porque en la cuarta sesión es la única en la que se trabaja con dos textos.

A continuación se presenta una lista con los poemas seleccionados, que se pueden consultar íntegramente en el Anexo II:

- Sesión 1: “Los nadies”, de E. Galeano
- Sesión 2: “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla” (F.G. Lorca)
- Sesión 3: “Quien alumbra” (A. Pizarnik)
- Sesión 4: “Nota biográfica”, de Gloria Fuertes y “Oda al día feliz” de Pablo Neruda
- Sesión 5: “El extranjero”, José Ángel Buesa
- Sesión 6: poema de Gianni Rodari
- Sesión 7: “El desayuno” de Luis Alberto de Cuenca
- Sesión 8: “Life vest under your seat”, de Luis García Montero

3.3.3. Objetivos

- Favorecer el interés por la lectura.
- Incrementar el interés hacia la poesía como género.
- Promover la motivación.
- Trabajar con textos poéticos.
- Favorecer dinámicas de grupo.
- Trabajar en la biblioteca.
- Utilizar las nuevas tecnologías en relación al taller literario.

3.3.4. Contenidos

- La multiculturalidad y el respeto hacia los demás.

- La poesía como género.
- Técnicas didácticas de trabajo con poemas.
- Rasgos específicos del lenguaje poético.
- Interés hacia la lectura y la poesía.
- Creatividad.
- Uso de las nuevas tecnologías.

3.3.5. Metodología

El uso de nuevas tecnologías vendrá dado sobre todo por la creación de una entrada en la página web del instituto en la que toda la comunidad educativa podrá ver el resultado del trabajo de los alumnos. Además, el uso de las TICs se verá reflejado en la realización de algunas de las sesiones en la sala de informática, donde los alumnos tendrán que utilizar programas de procesamiento de textos como Microsoft Word, siguiendo las ideas de Paredes Labra (2005, 261-263), y el programa de dibujo Paint.

Las técnicas que se van utilizar en la realización de los ejercicios están inspiradas en actividades de diferentes autores como Naranjo (1999), Cavia Tamayo (2007), Domenech y Romeo (2003), Alonso de Leciñana Gómez, Cerecedo Lavín, Fernández Campos, Gandariastebeitia Zubizarreta y Martín Gallego (1997) y Delmiro, (1994), quien a su vez adapta técnicas de Gianni Rodari. Después de la explicación sobre la realización de cada actividad se comparará la actividad original con la adaptación de la misma que yo propongo.

Algunas de las estrategias que usan en las actividades son la gamificación y el cambio de formato. Muchos ejercicios no solo trabajan la comprensión escrita sino también la expresión. Pretenden acercar la lectura a los jóvenes a través del ejercicio de la escritura. El objetivo de hacer escribir a los estudiantes es fomentar la creatividad y la motivación.

Todas las actividades se llevarán a cabo en grupos medianos: en cuatro grupos de cinco alumnos. La razón para esto es que esta forma de trabajo fomenta el compañerismo y la motivación de los estudiantes.

3.3.6. Temporalización

Esta propuesta está pensada para hacerse en ocho sesiones de cincuenta minutos cada una. Las sesiones se repartirán en las horas lectivas a lo largo de dos meses. Se llevaría a cabo una sesión cada semana. Los textos que se utilizarían aparecen por sesiones en el Anexo II.

- Sesión 1: “Los nadies”, de Eduardo Galeano

Esta actividad se llevará a cabo en la sala de informática, ya que requiere que cada grupo utilice un ordenador.

- Secuenciación de las actividades:

10 min.	Leer el poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema
20 min.	Actividad de cambio de formato
15 min.	Puesta en común

- Actividades:

Los alumnos leerán el poema en grupos medianos. Esto es, en cuatro grupos de cinco alumnos. La profesora preguntará a los alumnos si lo han entendido, de qué va el poema, cuál es el tema y la intención del autor. La profesora dará las explicaciones pertinentes. Después, cada grupo debe utilizar el programa Paint en el ordenador para dibujar las diferentes secuencias de lo que se cuenta en el poema. Una vez terminada la actividad, cada grupo enseña sus dibujos a los compañeros y entre todos los alumnos tienen que decidir qué grupo se ha acercado más al contenido de la obra original. Los alumnos, de forma individual, tienen que decidir qué dibujo les ha gustado más. Tienen que justificar esta decisión. Puede ser por la calidad de los dibujos, la originalidad, etc.

Esta actividad está inspirada en la actividad “Nosotros adivinamos los versos y ellos los adivinan” del libro de Naranjo (1999: 37) cuyo objetivo es la reconstrucción en forma gráfica de un texto y su posterior descodificación. La técnica que se emplea es el cambio de formato y la destreza fundamental que se practica es la comprensión oral.

Mi actividad difiere respecto a la original propuesta por Naranjo (1999:37) en que el ejercicio original se estructura a través de la técnica de la gamificación: Naranjo propone que se creen dos equipos, donde un integrante de cada uno tiene que dibujar un verso en la pizarra y el resto del equipo lo tiene que adivinar. De esta forma, a cada respuesta se le asigna un punto y el equipo que más puntos consiga, gana. Yo me he

centrado más en la faceta creativa sin dejar de lado la competición: mi objetivo es que los alumnos se expresen creando uno o varios dibujos en grupo y después entre ellos elijan las propuestas que más les gustan en base a la relación entre el texto original y el dibujo.

- Sesión 2: “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla” (Federico García Lorca)

Esta actividad se debe llevar a cabo en la biblioteca.

- Secuenciación de las actividades:

15 min.	Actividad de ordenación de estrofas
10 min.	Actividad de elegir resumen
10 min.	Puesta en común
10 min.	Lectura del poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema

- Actividades:

Para comenzar, tendrá lugar la actividad de ordenación de estrofas: en cuatro grupos de cinco alumnos se les presentará el poema recortado según las diferentes estrofas. Se les entrega los fragmentos de papel con las estrofas desordenadas y tienen que reconstruirlo siguiendo el orden argumental. Más adelante, se les presenta a los alumnos tres resúmenes del argumento del poema. Los estudiantes deben elegir solo uno, pues dos de los resúmenes son falsos y solo uno es verdadero. Después, se hace una puesta en común sobre la ordenación de estrofas y la elección del resumen. Finalmente, los alumnos tienen que leer el poema original en grupos medianos y la profesora explicará el significado del texto.

Esta actividad está inspirada en los ejercicios de Naranjo (1999: 43-45) “Revoltijo de versos” y “¿Qué resumen eliges?”. El primer ejercicio de Naranjo sirve para trabajar la comprensión escrita y la expresión oral y utiliza la técnica de la reconstrucción, mientras que el segundo usa la técnica de la selección para trabajar la comprensión escrita y la expresión oral.

La diferencia fundamental entre el ejercicio que yo propongo y las actividades originales de Naranjo (1999: 43-45) reside sobre todo en la actividad “Revoltijo de versos” (Naranjo, 1999: 45): Naranjo propone que se lleve a cabo en parejas. Cada

pareja tiene que ordenar el poema dividido en versos en vez de en estrofas. Yo he decidido segmentar el poema por estrofas, debido al carácter narrativo y a la extensión de la composición que he elegido. Pienso que es más fácil para los alumnos, más sencillo y más rápido que los estudiantes ordenen estrofas donde hay una unidad de acción que versos individuales. Por otro lado, considero que la realización de las actividades en grupos medianos fomenta el compañerismo y el trabajo en equipo. Por eso considero que es mejor realizar esta actividad en grupos que en parejas.

La única variación que he realizado con respecto a la actividad de Naranjo (1999: 43) “¿Qué resumen eliges?” es el la distribución de los alumnos. En el ejercicio original los estudiantes trabajan primero en grupos de tres y luego en grupos de dos a cuatro personas. Yo opino que es mejor que realicen la actividad entera con los mismos grupos y que esos grupos estén formados por cinco personas. Así se fomentan el compañerismo y la motivación, ya que sienten que forman parte de un grupo.

- Sesión 3: “Quien alumbra” (Alejandra Pizarnik)

Esta actividad se realizaría en el aula de informática, ya que es necesario que cada grupo utilice un ordenador.

- Secuenciación de las actividades:

10 min.	Lectura del poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema
25 min.	Actividad de escribir una carta a la poeta.
10 min.	Puesta en común

- Actividades:

Los alumnos leen en poema divididos en cuatro grupos de cinco. La profesora explica el significado del poema y resuelve las dudas que puedan surgir entre los estudiantes. Después, se les entrega una hoja a los alumnos donde tiene que elegir entre una de las siguientes opciones:

- La escritora es una amiga tuya que te ha mandado el poema para que lo comentes. ¿Cómo le responderías?
- Has leído el poema en una revista. Hay ciertas preguntas o comentarios que te gustaría hacer. Anótalos y escribe con ellos una carta que enviarías a la autora.

- Te han pedido que traduzcas el poema a otra lengua. Escribe las preguntas que te gustaría hacerle a la autora sobre el significado de palabras o expresiones concretas. (Naranjo, 1999, p. 76)

A continuación, los alumnos redactarán una breve carta a la autora, con una extensión aproximada de una cara, en la que desarrollen la opción elegida. La herramienta que utilizarán será el procesador de texto Microsoft Word. Después se pondrán en común las propuestas de los diferentes grupos. Cada grupo debe decir qué opción ha elegido y por qué y debe leer su carta. Para terminar, los alumnos deben elegir qué carta les ha gustado más y justificarlo.

Esta actividad está inspirada en la actividad “Vamos a dirigirnos por escrito al poeta” (Naranjo, 1999:76). Este ejercicio se basa en el cambio de formato y sirve para practicar el género de la carta. Trabaja cuatro habilidades comunicativas de la lengua: comprensión y expresión oral y escrita.

Las variaciones que he realizado con respecto a la actividad original de Naranjo (1999: 76) han sido: por un lado, la agrupación de los alumnos, porque el ejercicio original está planteado para ser realizado por parejas y yo propongo que se realice en grupos medianos y, por otro lado, en la actividad de Naranjo se plantea una situación de teatralización donde un miembro de la pareja es el lector y otro el escritor. Después se intercambian los papeles entre los miembros de la pareja y con otras parejas. El objetivo de esta parte de la actividad es practicar la expresión oral. Sin embargo, yo he considerado más importante centrarme solo en una habilidad comunicativa de la lengua, la expresión escrita. De esta manera se dedica más tiempo a escribir y el resultado será mejor. No dejo de lado la expresión oral ya que los alumnos deben leer al final todas sus cartas, justificarlas y argumentar entre todos cuál ha sido la favorita. Además, creo que es más motivador trabajar en grupos medianos que en parejas.

- Sesión 4: “Nota biográfica”, de Gloria Fuertes y “Oda al día feliz”, de Pablo Neruda.

Para la realización de esta actividad es necesario que cada alumno cuente con un ordenador, así que es conveniente que se haga en la sala de informática.

-Secuenciación de las actividades:

10 min.	Lectura del poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema
35 min.	Realización de la actividad: ¿Este texto es un poema o un relato?

- Actividades:

La profesora les entrega el poema original y una versión reescrita en prosa (realizada previamente por el profesor). Los alumnos, en cuatro grupos de cinco, leen el poema en las dos versiones. Después la profesora explica el significado del poema y resuelve dudas. A continuación, se realiza la actividad: cada grupo tiene que elegir cuál de las dos formas, prosa y verso, es la original. Para ello, el grupo debe decidir qué argumentos van a apoyar su posición. Luego se establece un debate entre los diferentes grupos, entre los que defienden que la forma original estaba escrita en prosa y en verso. Luego se les entrega a todos los grupos un texto en verso que cada grupo deberá transformar en prosa. Ese texto es “Oda al día feliz”, de Pablo Neruda. Por último, cada grupo debe justificar la distribución de los párrafos en relación con los acontecimientos que se narran.

Esta actividad está inspirada en la propuesta de Naranjo (1999: 40) “¿Poesía o prosa?”, donde los alumnos tienen que construir un texto a partir de unos elementos previos del texto original. Se utiliza la técnica del análisis para trabajar la expresión oral y la comprensión escrita.

En la actividad original de Naranjo (1999: 40) la actividad se propone como un debate sobre la adecuación de un texto a un formato determinado. Es decir, los alumnos solo tienen que decidir si el texto original estaba escrito en verso o en prosa y por qué. Naranjo propone, sin embargo, una posible ampliación del ejercicio (1999: 41), en la que se les entrega a los alumnos un texto en prosa y los alumnos tienen que transformarlo en verso por parejas.

En cambio, yo opino que sería más sencillo para los alumnos hacer la versión en prosa que en verso. Considero que se sentirían más seguros pasando del texto de verso a prosa que al revés, ya que normalmente el verso requiere de diferentes y más variados recursos lingüísticos, como la métrica y la fonética, de los que los alumnos no suelen disponer. Por lo tanto, he añadido la ampliación que propone Naranjo pero la he versionado en base a mi propia consideración.

Además, pienso que el texto elegido para versionar en prosa, “Oda al día feliz”, de Pablo Neruda, ofrece muchas posibilidades para trabajarlo como prosa, ya que

permite la descripción inventada de la situación, del espacio, los personajes y la historia previa entre ellos.

- Sesión 5: “El extranjero”, de José Ángel Buesa

- Secuenciación de las actividades:

5 min.	La profesora escribe la lista de nexos en la pizarra
20 min.	Realización de la actividad de elección de nexos
10 min.	Puesta en común
10 min	Lectura del texto original
5 min.	Explicación del poema original

- Actividades:

Se le suprimen al texto original las conjunciones coordinantes y subordinantes que conectan unos versos con otros. Se recorta cada verso del poema. Después, la profesora entrega a cada grupo de alumnos uno de los versos incompletos. Los alumnos trabajan en cuatro grupos de cinco alumnos. La profesora escribe en la pizarra una serie de nexos. Los alumnos, por grupos, tienen que reconstruir el poema original conectando los versos a través de los procesos de subordinación, coordinación y yuxtaposición. Al final de la actividad, cada grupo expone su solución al resto de la clase y la justifica. Después, los alumnos leen por grupos el texto original y la profesora lo explica.

Esta actividad está inspirada en el ejercicio “Ensalada de versos”, propuesto por Cavia Tamayo (2007: 55). La actividad original está pensada para ser realizada a partir de un poemario completo: los alumnos tienen que elegir cada uno un verso de un poema al azar. Sin embargo, pienso que es más sencillo y más útil para la reflexión lingüística que trabajen con un solo texto, ya que los textos resultantes de la actividad tendrán más sentido y coherencia de esta forma que si se trabaja con el poemario entero. Al utilizar un solo texto se trabaja dentro de una unidad que ya está cohesionada de ante mano. De esta forma los alumnos pueden apreciar la diferencia significativa entre utilizar un tipo de nexo u otro.

- Sesión 6: poema de Gianni Rodari

- Secuenciación de las actividades:

10 min.	Los alumnos leen el poema en grupos medianos
10 min.	La profesora aclara el poema, resuelve dudas, explica el concepto de caligrama y pone ejemplos
20 min.	Realización de la actividad de los caligramas
10 min.	Puesta en común

- Actividades:

Los alumnos trabajan en cuatro grupos de cinco. La profesora les entrega una copia del texto de Gianni Rodari a cada grupo. Los alumnos lo leen y la profesora explica el texto. Después, la profesora les aclara lo que es un caligrama y les enseña algunos ejemplos, como por ejemplo, los caligramas de Vicente Huidobro, en fotocopias o proyectado a través del ordenador. La profesora les comunica a los alumnos que cada grupo va a tener que realizar un caligrama sobre ese poema. Los miembros de cada grupo tienen que elegir la forma que van a querer plasmar en el caligrama del poema de Rodari. Para el poema de Rodari pueden dibujar un ojo, el mar, un tren, un cubo, por ejemplo, entre otras figuras. Se dibuja sobre el papel la forma elegida y se escribe el poema siguiendo el contorno. Los versos del poema no pueden sobrepasar los límites del dibujo. Para terminar, los grupos ponen en común sus propuestas y entre todos votan la opción que más les gusta y la justifican.

Esta actividad está inspirada en el ejercicio “Caligramas”, de Domenech y Romeo (2003: 2). La actividad aparece dentro de un conjunto de propuestas didácticas para trabajar sobre el poemario *De todo corazón, 111 poemas de amor*. En la propuesta original de Domenech y Romeo se les da a elegir a los alumnos entre una selección de textos, pero he preferido sugerir que todos los grupos trabajen el mismo para fomentar la competitividad y hacer ver a los alumnos cómo la creatividad individual da lugar a diferentes soluciones.

Además, creo que el texto elegido presenta muchas opciones a la hora de elegir la forma que se quiere plasmar en el caligrama y es un texto de longitud breve, lo cual me parece muy ventajoso para la realización del caligrama, ya que se puede escribir todo el texto dentro del dibujo sin problemas.

- Sesión 7: “El desayuno”, de Luis Alberto de Cuenca

- Secuenciación de actividades:

10 min.	Lectura del poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema
25 min.	Realización de la actividad de cambio semántico
10 min.	Puesta en común

-Actividades:

Se les entrega el poema a los alumnos y lo tienen que leer en grupos medianos (cuatro grupos de cinco alumnos). Después, la profesora explica el texto y resuelve las dudas que pueden surgir. A continuación, se realiza la actividad de cambio semántico. Cada grupo tiene que hacer una lista con todos los sustantivos y los verbos que aparecen en el texto. Deben decidir qué connotación expresan, si es positiva o negativa, y cambiarla por la contraria: se cambian todos los sustantivos alegres referentes a la vida cotidiana y cambiarlos por otros tristes en referencia al mismo tema. Por ejemplo, pueden cambiar *me gustas* por *no me gustas*, o *llego tarde* por *llego pronto*. De esta manera, los alumnos versionan el poema original. Al final de la actividad cada grupo lee su versión del poema al resto y se decide el favorito.

Esta actividad está inspirada en el ejercicio “Modificaciones de vocabulario”, de Alonso de Leciñana Gómez, Cerecedo Lavín, Fernández Campos, Gandariastebeitia Zubizarreta y Martín Gallego (1997: 41-47). En la propuesta original también se incluyen otras posibilidades, como completar palabras originales del poema a las que se les ha suprimido la parte central y final o solo la final. Considero que mi propuesta amplía esta actividad y la hace más interesante para los alumnos.

- Sesión 8: “Life vest under your seat”, de Luis García Montero

- Secuenciación de actividades:

10 min.	Lectura del poema en grupos medianos
5 min.	Explicación del poema por parte de la profesora.
25 min.	Realización de la actividad cambio de punto de vista
10 min.	Puesta en común

- Actividades:

Se les entrega a los alumnos el poema. Los alumnos tienen que leer el texto y trabajar en cuatro grupos de cinco alumnos. El objetivo es que los alumnos cambien el

punto de vista del texto original, que en este caso es el de la tripulación del avión. Para ello, en grupos tienen que pensar e inventarse la historia de los personajes de los que se habla en el texto. Una vez que tienen claro qué es lo que ha pasado entre la pareja, los alumnos tienen que escribir una carta en prosa en la que un miembro de la pareja hable con el otro. Por ejemplo, la carta puede empezar así:

Querida María:

Siento haber tenido que marcharme de Nueva York pero nuestra relación no puede funcionar porque yo trabajo en la Universidad y tú eres una alumna (...).

El objetivo es que sean capaces de cambiar el punto de vista de la historia: de la voz poética, que es la tripulación del avión, a la de los propios protagonistas de la historia. La carta no tiene por qué ser muy larga, pero como mínimo debe tener una extensión de cinco líneas. La misiva la escribirían utilizando el procesador de textos Microsoft Word.

Este ejercicio está inspirado en la técnica de Gianni Rodari “Confusión de cuentos” (Delmiro, 1994:7-8). Rodari, en su obra *Cuentos por teléfono*, cambió el punto de vista de los cuentos tradicionales para reescribirlos de una forma paródica. Por ejemplo, Caperucita era mala y el lobo, bueno. Si bien la técnica de Rodari fue utilizada en prosa, me parece interesante aplicarla a la poesía. El poema de Luis García Montero está escrito desde la perspectiva de la tripulación del avión. Los alumnos tienen que escribir desde la perspectiva de los protagonistas de los hechos. Si los alumnos lo desean, pueden seguir la estela de Rodari y cambiar también el tono, pueden darle un tono paródico a la historia.

3.3.7. Evaluación

A continuación se presentan las competencias que se trabajan en esta propuesta y sus correspondientes estándares de aprendizaje evaluables.

Competencias	Estándares de aprendizaje evaluables
Comunicación lingüística	Es capaz de comunicar sus opiniones al resto de miembros del grupo, a la profesora y a la clase.
Comunicación lingüística	Entiende el significado general del poema.

Comunicación lingüística	Es capaz de cambiar el poema a otro formato (gráfico, textual, etc.).
Comunicación lingüística	Puede trabajar con diferentes elementos lingüísticos de los distintos niveles de la lengua (semántica, morfosintaxis, pragmática, etc.).
Digital	Es capaz de utilizar de forma práctica las nuevas tecnologías de la información para realizar actividades relacionadas con la lengua y la literatura.
Aprender a aprender	Es consciente de las posibilidades de comunicación que ofrece el lenguaje.
Sociales y cívicas	Es consciente de que debe respetar a las demás personas aunque sean diferentes a él y entiende que todos los seres humanos son iguales.
Conciencia y expresiones culturales	Entiende el valor de la poesía como conocimiento, cultura y expresión artística.

4. CONCLUSIÓN

En primer lugar, me gustaría hablar sobre las propuestas de ampliación de esta investigación. Por un lado, se pueden ampliar los conceptos que se han tratado, como la poesía, la multiculturalidad y el uso de nuevas tecnologías en el aula. Por ejemplo, se puede continuar trabajando sobre cómo trabajar la poesía en el aula o cuál es el impacto real de la multiculturalidad en las aulas españolas.

Por otro lado se puede profundizar en la parte legal y normativa haciendo un estudio más amplio sobre el papel de la lectura en el sistema educativo español a lo largo del tiempo. Se puede hablar sobre normativas más antiguas anteriores a la LOE que en este trabajo no se han podido tratar. Se puede continuar estudiando la relación entre la competencia de aprender a aprender, la lectura y la competencia lectora.

Me he sentido cómoda realizando esta investigación, ya que el fomento de la lectura es uno de los aspectos que más me interesan como futura docente de Lengua Castellana y Literatura.

Como se ha podido comprobar, a partir de un contexto formado por las leyes nacionales, la normativa regional sobre los planes de lectura, la situación del hábito lector en el país y la comunidad, en esta investigación se demuestra que la lectura es un factor fundamental en la educación de los jóvenes españoles. Según lo expuesto anteriormente, la lectura cada vez aparece integrada de una forma más completa en la normativa del sistema educativo español, dejando de quedar relegada únicamente a la clase de Lengua. Al mismo tiempo que las leyes y la comunidad educativa se van concienciando más respecto a este asunto, el hábito lector de los estudiantes disminuye, no solo en los de Castilla y León. Por lo tanto, queda mucho por hacer para fomentar la lectura y conseguir atrapar a esos estudiantes que se mantienen al margen.

A partir de ahí, se ha creado una propuesta práctica tomando como base un marco teórico que se fundamenta en tres elementos: el trabajo con el género poético, la multiculturalidad y el uso de las nuevas tecnologías. El objetivo fundamental de la propuesta es fomentar el interés de los alumnos hacia lo escrito a través de una serie de actividades lúdicas sobre el lenguaje que se vertebran a través de la poesía.

Las actividades que forman dicha propuesta están inspiradas en las de múltiples autores. A su vez, son dinámicas, motivadoras y adecuadas al perfil de los alumnos. Los textos han sido cuidadosamente seleccionados en función de una serie de criterios

específicos como son la nacionalidad de los autores, la temática, la complejidad del lenguaje y la longitud, entre otros.

Respecto a la consecución de los objetivos, creo que la propuesta que he planteado se adapta a las características del alumnado actual, promueve en gran medida los factores motivacionales, fomenta el trabajo en grupo y el compañerismo entre los alumnos y cumple el objetivo final: que los estudiantes disfruten con la lectura.

Por todo esto se puede concluir que la propuesta que se muestra en este escrito se adapta a los requisitos del aula del siglo XXI y pretende cubrir las necesidades de lectura existentes en el alumnado español.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de Leciñana Gómez, A., Cerecedo Lavín, P., Fernández Campos, Á., Gandariastebeitia Zubizarreta, E. y Martín Gallego, I., (1997). Poesía para la ESO. *Colección de materiales curriculares*, 48, 41-47.
- Aguado, M. T. (1996). Educación multicultural. *Su teoría y su práctica*. UNED. Madrid.
- Armiño M. (1981). *Federico García Lorca. Antología poética*. Biblioteca EDAF, 137-138.
- Borda Crespo, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Cano, J.L. (1991). *Vida y poesía de Gloria Fuertes*. Madrid, España: Ediciones Torremozas, 36.
- Cavia Tamayo, P. (2007). *Animación a la lectoescritura*. Editorial CCS.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Consejería de Cultura y Turismo. (2006). Plan de Lectura de Castilla y León 2006-2010.
- Cuenca, L. A de. (2011) *Por las calles del tiempo: Antología personal, 1979-2010*. Editorial Renacimiento, 75.
- Delmiro, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 11, 7-8.
- Domenech, L. y Romeo, A., (2003). Materiales de lengua y literatura: *De todo corazón, 111 poemas de amor*, 2.
- Feu, A. (2006). *Sombra hecha luz: antología de poesía andaluza actual 1950-1978*. Difusión cultural UNAM, 104.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*. 14 (1), 117-134.
- IES Pintor Luis Sáez. (2018). *IES "Pintor Luis Sáez"*. Recuperado de <https://bit.ly/2rTUBz9> [20.05.2018]
- IES "Pintor Luis Sáez" (2017). Plan de lectura del curso 2017-2018.
- Junta de Castilla y León. (2014). ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López Lemus, V. (2018). *José Ángel Bursa. Yo, poeta: Poesía completa*. Madrid, España: Verbum, 459.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. *La lectura en España. Informe*, 123-136.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. *Boletín oficial del estado*, 25, 6986–7003.
- Naranjo, M., y Acquaroni Muñoz, R. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera: memoria final" Máster en formación de profesores especialistas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera"*. Edinumen.
- Neruda, P. (2005). *Odas elementales*. Santiago de Chile, Chile: Pehuén Editores, 69.
- Paredes Labra, J. (2005). Animación a La Lectura Y Tic: Creando Situaciones Y Espacios. *Revista de Educación*, (1), 255–279.
- Pascua Febles, I., Marcelo Wirmitzer, G., Perera Santana, Á., y Ramón Molina, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía completa*. Penguin Random House Grupo Editorial España, 53.
- Rodari, G. (1990). *Cuentos por teléfono*. España, Barcelona: Juventud.
- Rodari, G. (2013). *Retahílas de cielo y tierra*. Madrid, España: Ediciones SM, 135.
- Tejerina Lobo, I. (2004). *Contra las guerras: antología de textos*. Universidad de Cantabria, 111.

6. ANEXOS

6.1. Anexo I: Texto “Uno y siete” de Gianni Rodari

(Pascua Febles, Wirnitzer, Perera Santana, y Ramón Molina, 2007: 133-134)

He conocido un niño que tenía siete años.

Vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era un tranviario.

Pero vivía también en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de automóviles.

Pero vivía también en Berlín, y allá arriba se llamaba Kart y su padre era un profesor de violonchelo.

Pero vivía también en Moscú, se llamaba Yuri, como Gagarin, y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

Pero vivía también en Nueva York, se llamaba Jimmy, y su padre tenía una gasolinera.

¿Cuántos he dicho ya? Cinco. Faltan dos:

Uno se llamaba Ciú, vivía en Shanghái y su padre era un pescador; el último se llamaba Pablo, vivía en Buenos Aires, y su padre era pintor de brocha gorda.

Paolo, Jean, Kart, Yuri, Jimmy, Ciú y Pablo eran siete pero siempre el mismo niño que tenía ocho años, sabía ya leer y escribir y andaba en bicicleta sin apoyar las manos en el manillar.

Paolo era moreno, Jean era rubio y Kart, castaño, pero eran el mismo niño. Yuri tenía la piel blanca, Ciú la tenía amarilla, pero eran el mismo niño. Pablo iba al cine en español y Jimmy en inglés, pero eran el mismo niño, y reían en el mismo idioma.

Ahora han crecido los siete, y no podrán hacerse la guerra, porque los siete son una sola persona.

6.2. Anexo II: Poemas trabajados en la propuesta

- Sesión 1: “Los nadies”, de E. Galeano (Tejerina Lobo, 2004: 111)

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

- Sesión 2: “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla.”, de F.G. Lorca. (Armiño, 1981: 137-138)

a Margarita Xirgú

Antonio Torres Heredia,
hijo y nieto de Camborios,
con una vara de mimbre
va a Sevilla a ver los toros.
Moreno de verde luna
anda despacio y garboso.

Sus empavonados bucles
le brillan entre los ojos.
A la mitad del camino
cortó limones redondos,
y los fue tirando al agua
hasta que la puso de oro.
Y a la mitad del camino,
bajo las ramas de un olmo,
guardia civil caminera
lo llevó codo con codo.

*

El día se va despacio,
la tarde colgada a un hombro,
dando una larga torera
sobre el mar y los arroyos.
Las aceitunas aguardan
la noche de Capricornio,
y una corta brisa, ecuestre,
salta los montes de plomo.
Antonio Torres Heredia,
hijo y nieto de Camborios,
viene sin vara de mimbre
entre los cinco tricornos.
Antonio, ¿quién eres tú?
Si te llamaras Camborio,
hubieras hecho una fuente
de sangre con cinco chorros.
Ni tú eres hijo de nadie,
ni legítimo Camborio.
¡Se acabaron los gitanos
que iban por el monte solos!
Están los viejos cuchillos
tiritando bajo el polvo.

A las nueve de la noche
lo llevan al calabozo,
mientras los guardias civiles
beben limonada todos.
Y a las nueve de la noche
le cierran el calabozo,
mientras el cielo reluce
como la grupa de un potro.

- Sesión 3: “Quien alumbra”, de A. Pizarnik (Pizarnik, 2016: 53)

Cuando me miras
mis ojos son llaves,
el muro tiene secretos,
mi temor palabras, poemas.
Sólo tú haces de mi memoria
una viajera fascinada,
un fuego incesante.

- Sesión 4: “Nota biográfica”, (G. Fuertes) y “Oda al día feliz”, (P. Neruda)

“Nota biográfica”, de G. Fuertes (Cano, 1991: 36)

Gloria Fuertes nació en Madrid
a los dos días de edad,
pues fue muy laborioso el parto de mi madre
que si se descuida muere por vivirme.
A los tres años ya sabía leer
y a los seis ya sabía mis labores.
Yo era buena y delgada,
alta y algo enferma.
A los nueve años me pilló un carro
y a los catorce me pilló la guerra;
a los quince se murió mi madre, se fue cuando más falta me hacía.

-
Aprendí a regatear en las tiendas
y a ir a los pueblos por zanahorias.
Por entonces empecé con los amores
-no digo nombres-,
gracias a eso, pude sobrellevar mi juventud de barrio.
Quise ir a la guerra, para pararla,
pero me detuvieron a mitad del camino.
Luego me salió una oficina,
donde trabajo como si fuera tonta
-pero Dios y el botones saben que no lo soy-.

-
Escribo por las noches
y voy al campo mucho.
Todos los míos han muerto hace años
y estoy más sola que yo misma.
He publicado versos en todos los calendarios,
escribo en un periódico de niños,
y quiero comprarme a plazos una flor natural
como las que le dan a Pemán algunas veces.

“Oda al día feliz”, de P. Neruda (Neruda, 2005: 69)

Esta vez dejadme
ser feliz,
nada ha pasado a nadie,
no estoy en parte alguna,
sucede solamente
que soy feliz
por los cuatro costados
del corazón, andando,
durmiendo o escribiendo.
Qué voy a hacerle, soy
feliz.

Soy más innumerable
que el pasto
en las praderas,
siento la piel como un árbol rugoso
y el agua abajo,
los pájaros arriba,
el mar como un anillo
en mi cintura,
hecha de pan y piedra la tierra
el aire canta como una guitarra.

Tú a mi lado en la arena
eres arena,
tú cantas y eres canto,
el mundo
es hoy mi alma,
canto y arena,
el mundo
es hoy tu boca,
dejadme
en tu boca y en la arena
ser feliz,
ser feliz porque sí, porque respiro
y porque tú respiras,
ser feliz porque toco
tu rodilla
y es como si tocara
la piel azul del cielo
y su frescura.

Hoy dejadme
a mí solo
ser feliz,
con todos o sin todos,

ser feliz
con el pasto
y la arena,
ser feliz
con el aire y la tierra,
ser feliz,
contigo, con tu boca,
ser feliz.

- Sesión 5: “El extranjero”, (J.Á. Buesa) (López Lemus, 2018: 459)

«Mirad: Un extranjero...» Yo los reconocía,
siendo niño, en las calles por su no sé qué ausente.
Y era una extraña mezcla de susto y de alegría
pensar que eran distintos al resto de la gente.

Después crecí, soñando, sobre los libros viejos;
corrí, de mapa en mapa, frenéticos azares,
y al despertar, a veces, para viajar más lejos,
inventaba a mi antojo más tierras y más mares.

Entonces yo envidiaba, melancólicamente,
a aquellos que se iban de verdad, en navíos
de gordas chimeneas y casco reluciente,
no en viajes ilusorios como los viajes míos.

Y hoy, que quizás es tarde, con los cabellos grises,
emprendo, como tantos, el viaje verdadero;
y escucho que los niños de remotos países
murmuran al mirarme: «Mirad: Un extranjero...»

- Sesión 6: poema de Gianni Rodari (Rodari, 2013: 135)

Conozco a un niño que es tan pobre
que nunca ha podido ver el mar.
El puente de agosto voy a ir a buscarlo
y en tren a la playa lo voy a llevar.
“¡Ahí está, mira!” le diré.
“¡Este es el mar, te lo puedes quedar!”
Entre tanta gente, con su cubito,
podrá robar solo un poquito,
pero en los ojazos que abrirá
el mar entero se llevará.

- Sesión 7: “El desayuno”, Luis Alberto de Cuenca (Cuenca, 2011: 75)

- Me gustas cuando dices tonterías,
cuando metes la pata, cuando mientes,
cuando te vas de compras con tu madre
y llego tarde al cine por tu culpa.
Me gustas más cuando es mi cumpleaños
y me cubres de besos y de tartas,
o cuando eres feliz y se te nota,
o cuando eres genial con una frase
que lo resume todo, o cuando ríes
(tu risa es una ducha en el infierno),
o cuando me perdonas un olvido.
Pero aún me gustas más, tanto que casi
no puedo resistir lo que me gustas,
cuando, llena de vida, te despiertas
y lo primero que haces es decirme:
«Tengo un hambre feroz esta mañana.
Voy a empezar contigo el desayuno».

- Sesión 8: “Life vest under your seat” de Luis García Montero (Feu, 2006: 104)

Señores pasajeros buenas tardes
y Nueva York al fondo todavía,
delicadas las torres de Manhattan
con la luz sumergida en una muchacha triste,
buenas tardes señores pasajeros,
mantendremos en vuelo doce mil pies de altura,
altos como su cuerpo en el pasillo
de la Universidad, una pregunta,
podría repetirme el título del libro,
cumpliendo normas internacionales,
las cuatro ventanillas de emergencia,
pero habrá que cenar, tal vez alguna copa,
casi vivir sin vínculo y sin límites,
modos de ver la noche y estar en los cristales
del alba, regresando,
y muchas otras noches regresando
bajo edificios de temblor acuático,
a una velocidad de novecientos
kilómetros, te dije
que nunca resistí las despedidas,
al aeropuerto no,
prefiero tu recuerdo por mi casa,
apoyado en el piano del Bar Andalucía,
bajo el cielo violeta
de los amaneceres de Manhattan,
igual que dos desnudos en penumbra
con Nueva York al fondo, todavía
al aeropuerto no,
rogamos hagan uso
del cinturón, no fumen
hasta que despeguemos,
cuiden que estén derechos los respaldos,

me tienes que llamar, de sus asientos.