



La Lectura de Textos Poéticos y/o Literarios

Estudio Empírico en la Asignatura de Inglés
de los Centros de Educación Primaria
de Andalucía

$$\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}{n}$$

Tesis realizada para la adquisición del Grado de Doctor
por la Universidad de Granada



Autoría: D. Antonio Garcés Rodríguez
Directora de tesis: Dra. María Cristina Pérez Valverde
Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación
Departamento: Didáctica de la lengua y la Literatura
Facultad de Ciencias de la Educación

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Antonio Garcés Rodríguez

ISBN: 978-84-9125-966-4

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43944>

Agradecimientos

Este trabajo de investigación va dedicado a todos los seres vivos que conforman el ecosistema de mi existencia, con excepción expresa de aquellos pocos que, en los últimos años, se han cruzado en mi vida con el único afán de hacerme infeliz.

Mi especial consideración y cariño a mi directora de tesis, la doctora, Dra. Cristina Pérez Valverde, por creer en mi desde el primer momento y acompañarme en este viaje de estudio e investigación.

Mi cariño siempre a mi amigos y compañeros de trabajo: Antonio Azor, Isabel García, Maria Luisa Cortés, David Caballero, Esther Puga, Rosario Padial y María Antonia Rovira. Siempre os estaré agradecido por estar a mi lado en los momentos difíciles. Por extensión, a mis amigos de toda una vida, María Jesús, Mila, Pilar, Javier y Cristina por dejarme envejecer a su lado.

A mi hermana Yane, por ser una luz en la sombra, constante. A mi hermano y su familia, en especial Sofia, Sara y Roberto, por constituir la esperanza de un futuro mejor.

A mi madre Dña Juana Rodríguez Ordoñez, por engañar al destino y reescribir un final feliz y ser la luz de mi vida.

El doctorando d. Antonio Garcés Rodríguez y la directora de la tesis Profesor Dra. Dña. María Cristina Pérez Valverde:

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de esta dirección de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores al ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

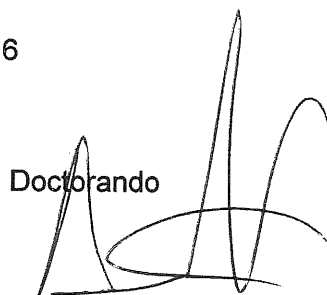


Director/es de la Tesis



Granada, 15 de Abril de 2016

Fdo. Pfra. Dra. M^a Cristina Pérez Valverde



Doctorando

Fdo. Antonio Garcés

Resumen

Esta tesis es un estudio cuantitativo empírico sobre el estado de la lectura poética en inglés como lengua extranjera en las aulas de primaria de la Comunidad de Andalucía. La muestra poblacional asciende a 42 colegios de primaria de los 72 existentes en la ciudad de Granada.

El estudio emplea una revisión de fuentes tales como: la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera, la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa, el acto de la lectura como proceso de disfrute, y el currículo nacional y autonómico para las lenguas extranjeras y la destreza de la lectura.

El diseño de investigación ha sido eminentemente cuantitativo y empírico, habiéndose usado como procedimiento principal la encuesta. Se han utilizado herramientas de toma de datos cualitativas y cuantitativas y elementos de la estadística descriptiva para realizar un análisis exploratorio de datos con variables discretas y continuas. Los resultados obtenidos en las variables cuantitativas fueron comparados con la situación de la lectura en lengua española con el fin de establecer un marco comparativo de las semejanzas y diferencias que existen con respecto al acto de lectura en ambas lenguas. La muestra poblacional respondió a una serie de cuestionarios de tres tipos: cerrados, semiestructurados, y abiertos o de respuesta libre. Se entrevistó/dialogó con maestros especialistas en inglés, que previamente habían completado el cuestionario cerrado. Los datos del estudio se han analizado con SPSS 11.5.

Los resultados obtenidos tanto en las variables cuantitativas y cualitativas aparecen muy atomizados y reflejan una gran heterogeneidad en la selección de lecturas literarias en inglés, complementarias a las programaciones docentes de la asignatura. Las conclusiones sugieren la inexistencia de un corpus textual general en lengua inglesa como sí parece ocurrir en lengua castellana. La lectura literaria en la clase de inglés depende en gran medida de la experiencia y el gusto personal de cada docente. Los currículos nacionales y autonómicos de lenguas extranjeras deberían revisar el concepto y finalidad de la competencia lectora para apoyar una aproximación pedagógica al acto lector en inglés más significativa, creativa, literaria y poética. De este modo, el estudiante podría desarrollar una competencia comunicativa más natural y completa en la lengua extranjera.

Abstract

This thesis is an empirical quantitative study of an exploratory investigation of the state of reading literature in English as a foreign language in primary classrooms in our Ansalusian Community. The sample population amounted to $n = 42$ primary schools of the $N = 72$ existing in the city of Granada city.

The research study used a review of sources grouped by Foreign Language – English – and Literature Didactics that include areas such as: children's literature in English, the act of reading as a process of enjoyment, the reading skill within Modern Foreign language Curricula – national and regional ones – and Poetic Linguistics applied to the teaching of English as a foreign language.

The research design is eminently empirical and quantitative and used as main proceedings the survey. Quantitative and qualitative data-collecting tools and discrete and continuous variables of exploratory descriptive statistics were developed to provide reliable *firmus et validus* results. The quantitative findings provided the opportunity to seek correlation and comparison statistics in order to see how similar the reading task in English and Spanish were, and where differences between them lay. The sample population responded to a series of questionnaires of three types: closed, and semi-open or open-ended questions. A group of volunteer teachers in English were interviewed who had previously completed the closed-ended questionnaires. Findings were analyzed with SPSS 11.5.

Results obtained from both quantitative and qualitative variables mirror an atomizing diversity in teachers' syllabus in their selection of complementary literary readings. Conclusions suggest that there is not a general corpus of literary texts and hardly reading plans designs. The literary reading in English classrooms depends heavily on each teacher's experience and personal will. The Foreign Language reading skill should be revised in national and regional curricula to support a more *poetic-ier* pedagogy aimed at providing learners with experiences of reading in English, more creative, literary and poetic so to seek a more natural and fully communicative competence in English as a Foreign Language.

Índice

Capítulo I – Introducción

El capítulo I contextualiza el proyecto dentro de los límites de su estudio: la situación de la lectura literaria en una lengua inglesa, dentro del horario lectivo de la asignatura de inglés en la etapa de Primaria.

Se establecen las motivaciones personales que marcan el inicio de esta tesis doctoral y se identifica el propósito de la investigación a partir de sus objetivos y finalidades.

Capítulo I I– Estudio piloto

En este capítulo se diseña un primer borrador de preguntas de investigación, que conformarán el embrión de los cuestionarios cuantitativos y cualitativos, durante la realización del proyecto de tesis. Se describen los antecedentes de la investigación a partir del estudio piloto realizado, indispensable para prever la metodología de investigación que usaremos y las herramientas de toma de datos, que se desarrollan en un capítulo posterior (capítulo IV).

Capítulo III – Estado de la cuestión epistemológica

Esta sección sitúa el proyecto dentro de los parámetros indispensables para su desarrollo. La poética y su implicación desde la Didáctica de La lengua y la Literatura Extranjera en la enseñanza de la competencia comunicativa plena en lengua inglesa nos lleva a revisar el concepto de texto literario y poético, el concepto de literatura infantil y juvenil, el acto de lectura literaria, la situación editorial de textos literarios en lengua extranjera como material suplementario en el contexto escolar. Finalmente se realizan dos propuestas modelo: el texto poético y literario a usar en la clase de inglés y modelo sobre géneros más adecuados en el trabajo con estos textos.

Capítulo IV – Estado de la cuestión legislativa

El segundo parámetro para entender la relevancia de la lectura literaria en la etapa obligatoria de primaria en la asignatura de inglés nos lo aportan las referencias legislativas. Se realiza una breve revisión de las leyes educativas hasta la actualidad y el papel que se le ha dado a la lectura de textos literarios en lengua extranjera (inglés). Se describen los diferentes elementos curriculares que diseñan un marco referencial para la enseñanza de lenguas extranjeras de mayor trascendencia en la escuela española contemporánea como son el marco europeo de referencia para las lenguas y el plan de plurilingüismo andaluz. Por último se introduce un estudio comparativo de los principales indicadores nacionales e internacionales que evalúan la comprensión lectora en lengua extranjera y la tipología de texto, principalmente, que se utiliza en tal proceso.

Capítulo V – Diseño y Metodología de Investigación

Esta sección está dedicada a mostrar la metodología y el diseño de la investigación. La relación triangular que mantiene la revisión teórica realizada, el estudio piloto previo y la propia experiencia personal, en mi doble función de maestro de primaria de inglés y como docente en un centro de formación de maestros actualmente, es analizada. Se presenta en detalle la metodología cuantitativa y cualitativa en uso en el proyecto. Se revisan y concretan las preguntas de investigación planteadas en el estudio piloto y se establecen las diferentes herramientas de toma de datos. Finalmente mediante la aplicación del mismo cuestionario de preguntas cerradas se toman datos cuantitativos respecto a la lectura en español, para poder tener un marco de referencia respecto a las similitudes y diferencias que existen en la selección y uso de materiales de lectura literaria en ambas lenguas.

Capítulo VI –Estudio empírico y análisis de resultados cuantitativos–

Se presentan los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las distintas propuestas elaboradas como preguntas de investigación. Se realiza un análisis detallado de los resultados y se utilizan datos obtenidos respecto a la situación de la lectura literaria en lengua española como marco comparativo para el análisis. Un conjunto de tablas y figuras ilustran los resultados.

Capítulo VII –Estudio empírico y análisis de resultados cualitativos

Este segundo capítulo de resultados, desarrolla los datos cualitativos, obtenidos de acuerdo con las preguntas abiertas de la encuesta y las entrevistas–diálogos mantenidas con los maestros de inglés. Las entrevistas proporcionaron la oportunidad de revisar los resultados cuantitativos. Se describen y analizan los resultados junto a las relaciones que se mantienen entre las diferentes preguntas de investigación. Un conjunto de tablas y figuras ilustran los resultados.

Capítulo VIII – Conclusiones, Discusión y prospectiva de Investigación

Este capítulo a modo de cierre recoge los datos en conjunto más relevantes para dar respuesta a los objetivos del proyecto. Desarrollamos un discurso tendente a valorar positivamente el uso de textos literarios en la clase inglés de primaria.

En la última sección de la tesis sugerimos una serie de preguntas abiertas sobre las diferentes implicaciones que los resultados obtenidos podrían tener en distintos entornos: los maestros especialistas en inglés respecto al diseño de su programación de inglés, las editoriales y autores que ofrecen textos en lengua inglesa y por último en las administraciones educativas y centros escolares para incluir la lectura literaria en lengua inglesa como un elemento esencial en el pleno desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de primaria.

Tabla de Contenidos	
Capítulo I –Introducción–	1
1.1 Objetivo del capítulo	1
1.2 Introducción	1
1.3 Motivaciones personales	3
1.4 Objetivos de la investigación	5
Capítulo II –Estudio piloto–	6
2.1 Objetivos del capítulo	6
2.2 Antecedentes	6
2.3 Descripción del estudio piloto	7
2.4 Cronograma	9
2.5 Preguntas de investigación: primera aproximación	9
2.6 Desarrollo del cuestionario estructurado y entrevistas–diálogo: primera aproximación	10
Capítulo III –Revisión epistemológica–	13
3.1 Objetivos de capítulo	13
3.2 Campo de estudio: didáctica de la lengua y la literatura en lenguas extranjera	13
3.3 Competencia Poética Lingüística	17
3.4 La literatura infantil y juvenil y su didáctica en una lengua extranjera	20
3.4.1 Propuesta–modelo de subgéneros de LIJ dentro de la DLLE: descripción de un texto modelo de TPL	27
3.5 El acto de la lectura y su contextualización en la enseñanza de una lengua extranjera	28
3.5.1 Modelos de enseñanza de la lectura	31

3.5.2	Modelo de enseñanza de la lectura en LE con textos literarios– poéticos	32
3.5.3	Propuesta–modelo de tipología de TPL: descripción de modelos	38
Capítulo IV –La lectura en una lengua extranjera dentro del currículo educativo–		45
4.1	Objetivos de capítulo	45
4.2	La lectura de Textos Poéticos y/o Literarios dentro del marco Europeo de Referencia para las Lenguas	45
4.3	Los sistemas educativos en España y la lectura literaria en lengua inglesa	48
4.3.1	La Ley de Educación española y la lectura de Textos Poéticos y/o literarios	50
4.3.2	La Ley Autonómica de Educación en Andalucía y la lectura	52
4.3.3	El currículo de Primaria y la lectura Textos Poéticos y/o literarios	52
4.4	La lectura de Textos Poéticos y/o Literarios en el Plan de Plurilingüismo Andaluz	56
4.5	La lectura en el Plan Andaluz de lectura	58
4.6	La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales	60
Capítulo V – Metodología de investigación–		69
5.1	Objetivos de capítulo	69
5.2	La muestra del proyecto de investigación	69
5.2.1	Los centros	71
5.2.2	Criterios de selección	71
5.2.3	Los centros que forman parte del estudio	71
5.3	Tipo de investigación	72
5.3.1	El cuestionario	75
5.3.2	La entrevista	76

5.4	Las preguntas de investigación	77
5.4.1	Pregunta de investigación numero 1	77
5.4.2	Pregunta de investigación 2	78
5.4.3	El procedimiento metodológico de encuesta concretado en las preguntas de investigación	79
5. 5	Las herramientas usadas en esta investigación	80
5. 5.1	Modelo de cuestionario en esta investigación	80
5.5.2	Modelo de entrevista en esta investigación	82
5. 6	Criterios de referencia para la interpretación de datos	82
5.6.1	Codificación para el análisis de los datos cuantitativos	83
5.6.2	Codificación para el análisis de los datos cualitativos	84
5.7	La lectura en la Lengua madre (español)	85
5.8	Cronograma principal de toma de datos para el estudio	86
	Capítulo VI – Resultados cuantitativos–	88
6.1	Objetivos del capítulo	88
6.2	Resultado de los cuestionarios: Usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre	88
6.2.1	Pregunta: ¿El centro posee biblioteca en uso actualmente?	88
6.2.2	Pregunta: ¿La biblioteca tiene una sección en lengua inglesa que contenga material de lectura literaria/ ficción que no sea exclusivamente libros de textos de cursos pasados o diccionarios?	89
6.2.3	Pregunta: ¿Tiene en su aula libros en inglés que los alumnos puedan usar y que no sean exclusivamente diccionarios?	90
6.2.4	Percepción gráfica del acceso que tienen los alumnos a TPL en: biblioteca escolar y de aula	91
6.2.5	Comparativa sobre los resultados obtenidos con la asignatura de lengua inglesa y aquellos que se obtendrían con la de lengua	92

	española	
6.3	Resultado de los cuestionarios: usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre	93
6.3.1	Pregunta: ¿Acuden los alumnos en horario de clase de lengua inglesa a leer a la biblioteca?	94
6.3.2	Pregunta: ¿Existe un plan lector en la asignatura de inglés?	94
6.3.3	¿El profesor lee habitualmente en voz alta – storytelling– como actividad de promoción de lectura?	95
6.3.4	¿Qué tiempo (en minutos) se le dedica a la lectura de textos poético–literarios a la semana?	95
6.3.5	Percepción gráfica de elementos metodológicos en relación con el uso de textos poético–literarios que se hace en la asignatura de inglés	96
6.3.6	Comparativa sobre los resultados obtenidos respecto a variables metodológicas en la asignatura de lengua inglesa y de lengua española	99
6.4	Resultado de los cuestionarios: Textos literarios y/o poéticos leídos en lengua inglesa.	101
6.4.1	Pregunta: ¿Qué lecturas TPL forman parte de su programación docente en la asignatura de inglés?	101
6.5	Representación gráfica de textos TPL usados en la asignatura de inglés en educación primaria	106
6.5.1	Comparativa sobre los resultados obtenidos respecto a variables metodológicas en la asignatura de lengua inglesa y de lengua española	108
	Capítulo VII – Resultados cualitativos–	130
7.1	Objetivos de capítulo	130
7.2	Usar la ENTREVISTA–DIÁLOGO (cuestionario abierto) para	130

interrogar sobre el uso metodológico que se hace de los TPL en diferentes variables:	
7.2.1 Tema de diálogo: ¿Qué uso se hace del recurso de la biblioteca?	131
7.2.2 Tema: “¿Qué tiempo se dedica a la lectura literaria y qué lecturas de tipo poético o literario (extensas) forman parte de su programación docente en la asignatura de inglés?	133
7.2.3 Pregunta: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?, ¿Se les lee a los alumnos en voz alta?	138
7.2.4 Pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades de enfrentar a los alumnos a la lectura TPL en LE?	138
7.3 Resultado de los cuestionarios	141
7.3.1 Actividades de lectura realizadas en torno a la lectura poética	149
7.3.2 Actividad: lectura silenciosa	150
7.3.3 Comprensión lectora	151
7.3.4 Resúmenes	151
7.3.5 Reescritura	152
7.3.6 Vocabulario y gramática	153
7.3.7 Debates	154
7.3.8 Textualidad descriptiva y textualidad narrativa	154
7.3.9 Escritura creativa	154
7.3.10 Dramatización y Role Play	155
7.3.11 Otras	155
7.4 Percepción gráfica de las actividades realizadas en torno a la lectura de TPL	156
Capítulo VIII –Conclusiones y prospectiva de investigación futura–	157
8.1 Objetivos del capítulo	157
8.2 Conclusiones	157
8.3 Discusión y prospectiva de investigación futura	163
Referencias	168

Mención Internacional	179
Anexos	203

Lista de tablas

<Las tablas van ordenadas según capítulo al que pertenecen – tabla 5.5 – capítulo 5: tabla quinta>

Tabla 2.1	Preguntas de investigación iniciales y estudio piloto.
Tabla 2.2	Borrador de cuestionario. Estudio piloto.
Tabla 5.1	Listado de centros de Primaria, por titularidad, en el caso urbano de Granada
Tabla 5.2	Muestra de centros categorizados por línea bilingüe (español–inglés)
Tabla 5.3	Pregunta de investigación 1. Herramientas de investigación usadas.
Tabla 5.4	Pregunta de investigación 2. Herramientas de investigación usadas.
Tabla 5.5	Claves de interpretación de entrevista
Tabla 5.6	Cronograma del diseño de investigación
Tabla 6.1	Biblioteca de centro. Sección lengua inglesa
Tabla 6.2	Acceso a biblioteca de aula: sección lengua inglesa
Tabla 6.3	Asistencia de los alumnos en horario de clase a la biblioteca
Tabla 6.4	Plan lector en lengua inglesa
Tabla 6.5	Lectura storytelling del maestro a los alumnos
Tabla 6.6	Materiales en uso con el hacer poético
Tabla 6.7	Editoriales en uso de la muestra obtenida
Tabla 6.8	Tipología de textos encontrados en la muestra
Tabla 6.8 bis	Resultados de títulos y tipología de textos
Tabla 6.9	Títulos hallados agrupados por el ciclo donde se utiliza
Tabla 7.1	Variables absolutas respecto a las dificultades que tiene el alumno ante la lectura literaria
Tabla 7.1–bis	Actividades de comprensión lectora
Tabla 7.2	Actividades de lectura realizadas con TPL

Lista de figuras

<Las figuras van ordenadas según capítulo al que pertenecen –figura 5.5 – capítulo 5: figura quinta>

- Figura 3.1 Campo de estudio donde se contextualiza la tesis doctoral
- Figura 3.2 Propuesta modelo de subgéneros en Literatura Infantil y Juvenil dentro de la Didáctica de la lengua y la Literatura en lengua Extranjera
- Figura 3.3 Propuesta modelo Textos Poéticos Literario
- Figura 5.1 Diseño de investigación
- Figura 6.1 Biblioteca de centro con sección en lengua inglesa
- Figura 6.2 Biblioteca de aula con sección lengua inglesa
- Figura 6.3 Gráfica de contraste entre lengua española e inglesa, respecto al recurso de la biblioteca
- Figura 6.4 Gráfica de contraste entre lengua española e inglesa, respecto al recurso de la biblioteca de aula
- Figura 6.5 Plan lector en LE
- Figura 6.6 Uso de la biblioteca en el horario de clase
- Figura 6.7 Lectura en voz alta –storytelling– a los alumnos en la asignatura de inglés
- Figura 6.8 Tiempo dedicado a la lectura minutos/semana
- Figura 6.9 Comparativa de planes lectores en lengua inglesa y lengua española
- Figura 6.10 Uso de la biblioteca como lugar de lectura en lengua inglesa y lengua española
- Figura 6.11 Uso de storytelling por parte del maestro en lengua inglesa y lengua española
- Figura 6.12 Media comparada de minutos/semana dedicado a la lectura de textos poético–literarios
- Figura 6.13 Frecuencia absoluta de tipología de textos hallados
- Figura 6.14 Textos hallados agrupados por editoriales
- Figura 6.15 Textos leídos agrupados por título y ciclo donde se usan
- Figura 6.16 Comparación entre material lector poético y/o literario en L1 y LE
- Figura 7.1 Valores absolutos de las dificultades del alumno ante la lectura de TPL
- Figura 7.1–bis Valores absolutos de actividades de comprensión lectora

Figura 7.2 Actividades de lectura con Textos Poéticos y/o Literarios

Lista de anexos

<Los anexos van ordenados según capítulo y sección en la que son mencionados – anexo 5.5 – capítulo 5: sección quinta>

Anexo 1

Tabla de acciones y decisiones tomadas en el estudio piloto y presentación cronológica de las mismas (6 meses previos al inicio de la investigación)

Anexo 2

Cronograma de tesis

Anexo 3

Cuestionario

Esquema de recogida de datos: recursos

Anexo 3.1

Esquema de recogida de datos: metodología

Anexo 3.2

Esquema de recogida de datos: Textos Poéticos y/o literarios

Anexo 3.3

Esquema de recogida de datos: actividades lectoras

Anexo 4

Entrevista–Diálogo

Esquema de temas a tratar en entrevista–diálogo:

Anexo 4.1

Procedimiento de entrevista a maestros especialistas de la asignatura de inglés

Anexo 4.2

Número de entrevistas realizadas y códigos

Anexo 4.3

Ejemplo de entrevista 1 (3Pr. CB1–2–3)

Anexo 4.4

Ejemplo de entrevista 2 (37PB1–2–3)

Anexo 4.5

Ejemplo de entrevista 3 (5PrB2–3)

Anexo 5

Modelo de escrito enviado a colegios

Anexo 6

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Anexo 6.1

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Dificultades de la lectura literaria

Anexo 6.2

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Tiempo dedicado a la lectura de TPL en minutos/semana

Anexo 6.3

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Material TPL en uso en la clase de inglés Anexo 6.4

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Tipología de actividades realizadas a partir de la lectura de TPL en la clase de inglés

Anexo 7

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Relación de títulos obtenidos de lectura TPL ordenados alfabéticamente y las claves utilizadas para la investigación

Anexo 7.1

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Relación de autores o equipos editoriales, con porcentajes de frecuencia relativa obtenidos

Anexo 7.2

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Relación de títulos de textos TPL con frecuencia relativa de uso

Anexo 7.3

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo

Relación de editoriales utilizadas para la lectura de textos TPL con su frecuencia relativa de uso

Anexo 8

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
PISA 2012

Anexo 8.1

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
Marcos y Pruebas de Evaluación de PISA (2012)

Anexo 8.2

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
PIRLS 2011

Anexo 8.3

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
Estudio de Evaluación de habilidades de alumnos en la asignatura de inglés en ocho países europeos (2002)

Anexo 8.4

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
First European Survey on Language Competences (2012)

Anexo 8.5

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales
Evaluación General de Diagnóstico de Educación Primaria (2009)

Anexo 9

Datos recogidos en tablas Excel del estudio cuantitativo
Clasificación del corpus textual encontrado, usando los modelos teóricos sugeridos en figura y figura...

Anexo 9.1

Claves para la interpretación de “Género” al que pertenece el texto:

Anexo 10

Corpus textual recogido en la toma de datos: fichas bibliográficas en lengua inglesa

Anexo 10.1

Corpus textual recogido en la toma de datos: fichas bibliográficas en lengua inglesa

Glosario de términos y abreviaturas

EFL – Inglés como lengua extranjera.

FL – Lengua extranjera.

L1 – Lengua madre o primera lengua. En nuestro estudio: el español.

LE – Lengua extranjera. En nuestro estudio: inglés.

SLA – Adquisición de una segunda lengua. Término asociado al proceso inconsciente que ocurre en un estudiante que utiliza una L1 y adquiere una LE, de manera natural, en el contexto de la lengua extranjera. La teoría de SLA, por cuestiones prácticas, se asocia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en edad temprana en un entorno escolar, ya sea como LE o como segunda lengua.

TPL – Textos poéticos y/o literarios. Utilizamos ambos términos para incluir: textos de lectura con un carácter poético que permiten la ambigüedad del lenguaje, la inferencia de un significado oculto y polisémicas que dan la oportunidad al lector de construir una trama y literarios: aquellos que conforman parte de un canon clásico establecido y otro tipo de materiales de lectura, que a diferencia de los textos factuales, trabajen un modelo de ficción (cualquiera que este sea), estén o no, históricamente reconocidos en los cánones establecidos.

"I never travel without my diary. One should always have something sensational to read in the train"

Oscar Wilde "The Importance of Being Ernest"

Capítulo I –Introducción–

1.1 Objetivo del capítulo

El presente capítulo introduce el proyecto de investigación, describiéndolo y contextualizándolo en mi experiencia profesional y personal.

1.2 Introducción

Esta tesis tiene un enfoque empírico, a partir de la toma de datos sobre el uso de textos literarios dentro de la escuela de primaria en la asignatura de inglés. Se trata fundamentalmente de abordar desde una perspectiva empírica y cuantitativa los textos literarios, a los que tienen acceso los estudiantes. Los centros son catalogados según su perfil: privado, concertado o público y sus proyectos educativos. Además, se dividen en función de si tienen o no línea bilingüe español–inglés y si tienen o no diseñado un plan de lectura en lengua inglesa. A partir de la obtención de resultados, se realiza una breve ficha bibliográfica de cada texto, un análisis cuantitativo de autores, editoriales y tipología de géneros en uso. Finalmente, se describen de manera cuantitativa y cualitativa las tipologías de actividades más populares que los diferentes centros promueven a partir de las lecturas literarias. El trabajo de investigación desde el estudio piloto hasta la obtención y análisis de datos tuvo lugar entre el segundo cuatrimestre de 2012 y 2015 (véase cronograma estudio piloto y tesis: anexo 1 y 2)

La justificación y propósito de este proyecto de tesis es múltiple y constituye un importante campo de trabajo en la Didáctica de la lengua y la Literatura (DLL). En primer lugar definiremos qué es un material de lectura literario poético y/ o literario. Con el propósito de huir de un canon literario preestablecido, incluiremos dentro del concepto "literario": todo aquel texto con un carácter poético, ficcional, creativo, estético, además del propiamente literario (ajustado al canon). En adelante, TPL, véase

la argumentación sobre este tipo de textos en capítulo III – . Abordaremos, por tanto, un estudio sistematizado y comparado del estado de la lectura de textos TPL, como fuente de placer y no un mero hábito de comprensión lectora a partir de textos informativo. En segundo lugar investigaremos cuantitativamente qué TPL se usan dentro de la asignatura de lengua extranjera, en adelante (LE). En tercer lugar estableceremos el uso cualitativo que se hace de: las actividades, tiempo empleado en la lectura de TPL y disponibilidad de recursos que los centros ofrecen a sus alumnos. Por último establecer un marco de referencia con lo que ocurre en la asignatura de lengua española y sus proyectos lectores.

En este proyecto pretendo centrarme en mi entorno próximo, en el ámbito de la enseñanza del inglés. Es un hecho que no existen demasiados estudios donde se analice cuantitativamente qué textos TPL acompañan la formación lingüística del discente en edad temprana, y qué herramientas, estrategias o actividades se utilizan para ayudar a fomentar el placer de la lectura y la conciencia literaria en Educación Primaria en la enseñanza de una LE. La creación de centros bilingües en nuestra comunidad autónoma nos tienta a pensar que al igual que han proliferado la publicación de materiales específicos para la enseñanza de las materias bilingües de *Science*, *Social Environment*, *Arts* y cualquier otra asignatura del currículo, existe una mayor conciencia literaria por parte de los equipos docentes y la administración educativa por fomentar la lectura de la LE en las aulas de primaria, pero no existen datos objetivos al respecto. De ahí que este trabajo de investigación intente esclarecer estas cuestiones tomando como zona geográfica la ciudad de Granada. La zona urbana de Granada capital no posee una singularidad específica y mantiene similares proporciones entre el número de centros con titularidad pública o privada y colegios bilingües que el total poblacional de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y por tanto los resultados obtenidos, pueden al menos indiciariamente, ser fácilmente extrapolables.

Partimos de la creencia de que la función poética es un elemento esencial en el conocimiento de una lengua extranjera, pero no sólo como una función lingüística de los elementos del lenguaje, sino como generadora de la competencia comunicativa en edades tempranas (véase capítulo III). Al igual que Sánchez corral (2003), cuando habla del hecho literario para el desarrollo lingüístico de la lengua materna (en adelante, L1)

entendemos que el niño en una LE a edades tempranas opera de forma similar y por tanto la lectura y manejo de TPL, cualquiera que sea su formato, a través de clásicos, literatura instrumental, adaptaciones o ficciones propias, forman parte del desarrollo autónomo de la competencia lingüística. En ese sentido, estamos plenamente de acuerdo con Sánchez Corral (2003:321) cuando afirma que la competencia lingüística plena se alcanza mediante la “lectura de textos literarios” que tienen como finalidad el “placer” de la lectura y un desarrollo “estético”

1.3 Motivaciones personales

Mi experiencia desde mi nacimiento tiene por casualidades de la vida una relación muy directa con la lengua inglesa y la literatura. Mi nacimiento se produce en la ciudad de Oxford (Reino Unido de Gran Bretaña) y uno de mis primeros recuerdos es la facilidad que tenía en aquellos primeros años para narrar historias y cuanto me deleitaba escuchando las de mis compañeros, y, sobre todo, aquellas maravillosas historias de Miss Jane (mi profesora de *kindergarden*). Aunque los recuerdos, como generalmente ocurre con el pasado, terminan idealizándose, estoy convencido de que esa es una de las primeras razones por las que me convertí en un gran lector y apasionado de la escritura. Mis primeros contactos con la docencia tuvieron lugar mucho después, cuando intentaba ganarme algún dinero extra dando clases particulares, y como los cuentos me permitían aproximarme a cualquier asignatura aburrida y alumno apático. La invención de un supuesto *guardián de las llaves* que custodiaba los diferentes elementos de la tabla periódica de química y permitía que el átomo de hidrógeno (2) se escapara para unirse con su amante el oxígeno y formar una molécula de agua. O como se rebelaba un *obrero* en la *fábrica Fotosíntesis* al descubrir que a los recién nacidos de esa casta les sacaban los ojos. Pero dejando al margen historias simplistas y con un claro carácter didáctico, fueron las primeras experiencias académicas más formales, en países anglosajones, con el hecho literario y la enseñanza de segundas lenguas en edades tempranas, las que me ayudaron a comprender, al menos de un modo experimental, que la lectura literaria, el interés y activa participación que la misma provoca, se anticipa, de algún modo, al propio aprendizaje de la lengua abriendo los cerrojos de una sólida puerta, que de otro modo era muy fatigoso traspasar. Tras retornar a España, al aprobar

un proceso de oposición al cuerpo de profesores de primaria, como maestro especialista en lengua inglesa, tuve claro que el uso del texto literario era una herramienta fundamental para la instrucción del inglés a mis alumnos y de un sentido estético. El libro de texto escolar editado por cualquiera de las editoriales, aún hoy en día pese a los formatos multimodales, no ofrece, a mi juicio, la creatividad, el estímulo y la concepción estética que puedan derivarse de un buen uso de un texto poético y/o literario bien seleccionado por un maestro.

La realización de este proyecto de investigación supone, por tanto, la consolidación de un trabajo continuado dentro del mundo de la docencia en diferentes niveles educativos, desde la Primaria hasta los estudios universitarios, con especial atención a lo que yo denomino dentro de mi experiencia profesional “el cruce de caminos”, fruto de mi dedicación de casi dos décadas a la formación de futuros maestros de Primaria dentro del Área de Didáctica de la Lengua y Literatura en la Escuela de Magisterio “la Inmaculada”, adscrita a la Universidad de Granada. El planteamiento inicial del proyecto y su estudio piloto es fruto de mis visitas como tutor académico en los diferentes periodos de prácticas docentes que durante su formación como maestros de lengua extranjera –inglés–, mis alumnos deben cursar en la antes denominada Diplomatura de Magisterio y ahora con la nueva regulación universitaria –LOU– Grado de Maestro de Primaria, Mención Lengua extranjera. Las visitas a los centros escolares que desde hace más de 15 años realizo, han mostrado la realidad cambiante de una sociedad dinámica y abierta al conocimiento. Con sus más luces que sombras, desde mi modesta opinión, el interés por la formación en lenguas extranjeras en la escuela de Primaria andaluza ha ido variando a medida que han variado las leyes nacionales, desde la más absoluta marginalidad de la Ley General de Educación Básica –EGB–, (1970), a la aperturista Ley orgánica del derecho a la Educación –LODE– (1985), la integradora Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE– (1990), hasta llegar a la Ley orgánica de la Educación –LOE– (2006) y las modificaciones sugeridas en Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– (2013) y el texto refundido LOE (2015). Todas ellas han contemplado como un saber instrumental básico desde los primeros años de escolarización la lengua extranjera, y la relevancia tanto lingüística como cultural que ello conlleva. El actual Marco Común de Referencia de las lenguas, la actual ley del fomento del Plurilingüismo, con la creación de numerosos colegios

bilingües en nuestra Comunidad Autónoma Andaluza, y el nuevo DECRETO 97/2015 andaluz por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, no hacen sino reforzar la idea de la importancia que las lenguas extranjeras tienen en la sociedad del siglo XXI.

1.4 Objetivos de la investigación

1. Reflexionar sobre el texto poético literario como modelo de desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.
2. Conocer el estado del material lector de textos poéticos y/o literarios en la asignatura de inglés en las aulas de Primaria de Granada.
3. Realizar un análisis cuantitativo de los materiales lectores según cumplan la condición de categorizarse como textos poéticos y/o literarios en la asignatura de inglés como lengua extranjera
4. Realizar un análisis cualitativo de las acciones más relevantes respecto a la lectura de textos poéticos y/o literarios en la asignatura de inglés
5. Concluir y valorar la importancia de la lectura literaria desde la muestra seleccionada

Para el alcance de estos objetivos, se parte de un estudio piloto (capítulo II) donde de manera inicial se introducen una serie de preguntas abiertas de investigación, que a posteriori tras la revisión bibliográfica y el diseño de investigación se transformaran en definitivas (capítulo V). El desarrollo y alcance de los objetivos propuestos se realizará desde una función descriptiva (cuantificación del dato) e inferencia (cualificación del dato).

Éthier (2004: 2010) destaca la importancia de llevar a cabo este tipo de estudios, para ir mejorando el material escolar, que tienen como objetivo fomentar el conocimiento real de la situación de enseñanza y aprendizaje. Estos datos pueden aportar un conocimiento exhaustivo de los materiales en uso en lengua inglesa para la enseñanza de la competencia literaria en edades tempranas.

Capítulo II –Estudio piloto–

2.1 Objetivos del capítulo

- Decidir y desarrollar diferentes borradores de preguntas de investigación
- Diseñar los instrumentos de toma de datos cuantitativos y cualitativos
- Determinar las herramientas de valoración de los datos obtenidos

2.2 Antecedentes

El estudio piloto nace de manera casual a partir de un seminario que impartí en un Centro de Formación del Profesorado sobre la importancia de la lectura estética para fomentar valores éticos en la etapa de primaria. Una posterior charla con amigos maestros especialistas en la asignatura de inglés focalizó esa charla inicial en el contexto escolar y la asignatura de inglés en educación primaria. Las preguntas abiertas iniciales fueron:

- ¿Se lee algo más que el libro de texto en la asignatura de inglés de primaria?
- ¿Cuál es el estado de la lectura en LE en los centros de Primaria?
- ¿Existen verdaderas diferencias entre los centros bilingües y aquellos que no lo son en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en el material lector al que se expone al alumno?
- ¿Qué se hace con los textos literarios – si los hubiera –?

Tras desechar, con los primeros datos observados en el estudio piloto, realizar un estudio puramente de revisión bibliográfica de la Didáctica de la Literatura en Lengua Extranjera, surgió un interrogante: –“¿Pero verdaderamente los alumnos leen en inglés textos más allá de lo que aparece en el libro de texto?”. Ante la falta de estudios de campo y datos objetivos sobre qué se lee – desde la didáctica de la literatura de la LE– se diseñó el embrión de un modelo de trabajo de investigación más exploratorio,

descriptivo y empírico de la situación del TPL en inglés en Primaria, que finalmente se convertiría en el presente trabajo de tesis.

2.3 Descripción del estudio piloto

El hecho de tener un gran círculo de amigos maestros de inglés y antiguos alumnos por mi trabajo como docente en el centro de magisterio “La Inmaculada”, me permitió durante mis visitas a los colegios de prácticas realizar una serie de catas informales sobre cómo se trabajaba el hecho literario en las clases de inglés y qué textos (como material principal o complementario) se sugerían por el docente. Por otro lado, compañeros maestros, permitieron tener un primer acercamiento más profundo, a través de entrevistas personales, a la cuestión que se convertiría en uno de los objetivos prioritarios de esta tesis: ¿cuál es la presencia de textos literarios en la asignatura de inglés en las aulas de primaria?

En sucesivos encuentros con compañeros maestros, se fueron perfilando una serie de criterios de inclusión a la hora de iniciar el estudio:

- la existencia de sección de lengua inglesa en las bibliotecas escolares
- El uso de material de lectura complementario en LE en las programaciones docentes
- Las programaciones docentes de la asignatura de inglés
- La existencia de un plan lector en lengua inglesa,

Paralelamente a la elaboración de un borrador de preguntas de investigación potenciales, se perfilaron posibles instrumentos para el análisis e interpretación de los potenciales datos a obtener.

Durante el desarrollo del estudio piloto, se puso de manifiesto que una de las necesidades más urgentes era intentar definir el concepto de TPL, puesto que constituía una línea fronteriza en la búsqueda y posterior análisis. Una primera catalogación de criterios de inclusión sobre qué era un TPL fue que cumpliera las siguientes condiciones:

- Que estuviera asociado al concepto Poética
- Que fuera “literario” (alejándonos de lo “exclusivo” determinado por el canon)
- Que el material lector expresara una condición creativa y de desarrollo de la imaginación

- Que el mensaje que transmitiera admitiera distintos significados a partir de la interpretación del lector
- Que fuera un texto de ficción –no factual informativo–.
- Que fuera un texto completo (libro u obra y no un extracto)

Una vez perfilado un presunto marco referencial del texto que daba origen a nuestra investigación (la revisión de este modelo inicial se encuentra en el capítulo III: sección 3.5), el estudio piloto se encaminó a observar el grado de concreción que los materiales lectores poético y/o literarios tenían en las programaciones docentes de la LE, planes lectores del proyecto de escuela y bibliotecas de centro de tres escuelas de primaria (una de cada tipología: pública, concertada y privada). De las entrevistas informales realizadas y la visita a alguna biblioteca escolar se observó que el hecho literario en LE tenía una presencia casi exclusiva en fragmentos o extractos que apareciesen en el libro de texto en uso. La presencia de textos de lectura (cuentos, lecturas graduadas, clásicos, en las bibliotecas escolares) se limitaba en el mejor de los casos a un conjunto de obras sin catalogar, de segunda mano y abandonadas en el estante donde se encontraban los diccionarios, manuales de gramática y antiguos libros de texto.

De la cata realizada, sólo uno de los centros utilizaba un texto literario como complemento al libro de inglés. Lo sorprendente de esta primera cata era que el texto que se había utilizado era *Fantastic Mr Fox* de Roald Dahl, en la edición original, no graduada. Una primera conclusión motivó el seguir con este proyecto: los datos mostraban que cuantitativamente la presencia era muy escasa pero cualitativamente cuando se producía era de un gran nivel. Con este primer dato y una extensión de la cata a maestros que enseñaban en centros bilingües, llegamos a una segunda conclusión: la lectura de textos literarios en lengua inglesa en los centros bilingües se extendía en algunos casos a otras asignaturas. En un centro, encontramos que se utilizaba como complemento de la asignatura de *Science* el TPL titulado: *Ben Franklin and the Magic Squares* de Frank Murphy (2001) y en otro distinto *Football Crazy* de Collin MacNaughton (1989) para la asignatura de Physical Education.

Con una clara idea de flexibilidad en la organización y uso de instrumentos y herramientas, si los datos que se fueran obteniendo así lo demandaran, a partir de estas primeras conclusiones se establecieron y concretaron las diferentes preguntas de

investigación que compondrían el cuestionario y la entrevista para la obtención de datos en esta investigación.

2.4 Cronograma

Una tabla sobre las principales acciones tomadas aparece en el anexo 1

2.5 Preguntas de investigación: primera aproximación

Durante la primera fase de desarrollo del estudio piloto, las preguntas de investigación encaminadas a intentar alcanzar los objetivos de la tesis propuestos, se suceden, superponen, se concretan o extienden. La siguiente tabla muestra las preguntas de investigación más relevantes surgidas (en su mayoría salvo contadas excepciones) del diálogo con maestros especialistas de inglés de primaria y compañeros docentes universitarios del área de didáctica de la lengua y la literatura y fruto, a su vez, de las primeras catas informales sobre la situación de la lectura literaria en los colegios de primaria.

Para leer las preguntas de investigación definitivas, que emergen tras esta fase inicial y la contextualización del marco teórico de referencia, véase capítulo V, sección 5.4.

La tabla 2.1 muestra el propósito de cada pregunta de investigación inicial, su relación de procedencia con el estudio piloto y el propósito de la misma:

Preguntas de investigación iniciales	Estudio piloto	Propósito
Pregunta 1: Qué es un texto literario-poético	Sí	Definir distintos cánones (literarios y didácticos) al hablar de un texto con características poéticas y/o literarias
P. 2: Qué textos concretos (ficha bibliográfica) se utilizan en la clase de inglés. Existen diferencias de un ciclo a otro	Sí	Sistematizar los textos complementarios al libro de texto en la asignatura de inglés de la etapa de primaria
P. 3: Qué importancia se le da al texto TPL (oral o escrito) en la asignatura de inglés	No	Cuantificar el interés que los alumnos muestran por el TPL e inferir la importancia que los maestros le otorgan. Ampliar la sistematización a textos orales (que fueran leídos por el maestro o usando o recurso)
P.4: Qué uso medio se hace de la lectura en la asignatura de inglés	Sí	Cuantificar el tiempo medio minutos/semana en los que se usa el TPL en la clase de inglés

P. 5: Qué acceso tiene el alumno a los TPL	Sí	Describir la situación general de las bibliotecas escolares y sus secciones de lengua inglesa
P. 6: Cuáles son las actividades principales que se realizan para desarrollar la competencia lingüística y literaria	Sí	Describir a partir de los cuestionarios semiestructurados y entrevista-diálogo la tipología de actividades generales que se realizan con la lectura literaria
P. 7: Cómo podemos clasificar los TPL usados en la clase de inglés	No	Utilizando una revisión científica del campo de la literatura infantil y de la didáctica del inglés realizar una propuesta de clasificación de TPL en la asignatura de inglés, a partir de los resultados obtenidos
P. 8: Qué importancia tienen los TPL en el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera	No	Reflexionar y proponer, a partir de los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos), una revisión del concepto de competencia comunicativa y la función poética del lenguaje.
P. 9: Existen planes lectores en la LE	Sí	Comprobar si los planes lectores (en inglés) tienen representación sobre todo en los centros bilingües (español-inglés)
P. 10: Qué diferencias fundamentales emergen del contraste con la lectura de TPL en L1 y LE	No	A grandes rasgos y utilizando el canal abierto de contacto con los centros, realizar una toma de datos para poder contrastar a grandes rasgos la realidad de la lectura en L1 y en LE (siendo conscientes de que este no el objetivo fundamental de la investigación) puede ser muy revelador y aclaratorio

Tabla 2.1. Preguntas de investigación iniciales y estudio piloto.

Fuente: elaboración propia

Nota de interpretación de la tabla 1. Sí= La pregunta se deriva del estudio piloto / No= La pregunta es incorporada tras una primera revisión bibliográfica y no es fruto del debate

2.6 Desarrollo del cuestionario estructurado y entrevistas-diálogo: primera aproximación

La primera aproximación al cuestionario fue desarrollada siguiendo las premisas básicas que respecto a la investigación cuantitativa mantienen Oppenheim (1999) y Robson (1993) para la elaboración de preguntas a partir de un estudio piloto previo. En ese sentido, seguimos los criterios que sustentan la naturaleza propia de esta investigación (Keeves, ed.1997), conocida como *Post Facto* (después de ocurridos los hechos) y que define Kelinger (1983) como un tipo de investigación sistemática en la que el

investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables.

La tabla 2.2 muestra los cinco bloques sobre los que versó el cuestionario y el diálogo/entrevista en el estudio piloto. Son los antecedentes de los ítems finales del cuestionario estructurado, semiestructurado y libre –véase anexo 3.1, 3.2, 3.3– que conforman los instrumentos cuantitativos y cualitativos de toma de datos.

La recogida de datos del estudio piloto cumple dos características:

- 1) Validez: que el resultado obtenido, mida lo que realmente se deseaba medir.
- 2) Confiabilidad y equilibrio entre muestra y población en estudio: para invertir de consistencia, exactitud y estabilidad a los resultados

El margen derecho de la tabla 2.2 establece la relación con la pregunta–borrador de investigación que se pretendía realizar. El propósito establece el contenido a conseguir con la pregunta en relación con los objetivos de esta tesis. No existe ningún ítem específico para que los encuestados definan qué entienden por TPL, puesto que el objetivo de esta investigación es post–facto, y el interés de la misma es cuantificar qué se utiliza como material lector en las aulas de inglés de primaria. Por otro lado, en el estudio piloto se comprobó la gran variedad de “creencias” respecto a lo qué es un material de lectura literario. Se decidió a partir de las primeras entrevistas informales, proponer una definición de TPL y que esta apareciera en el cuestionario final.

Se han seleccionado las preguntas más convenientes una vez analizados los borradores del estudio piloto. El cuestionario resultante final se puede ver en Anexo 5

Cuestionario: temas	Propósito	Pregunta de investigación
Datos básicos	Identificar la población N y la potencial n (muestra) con datos relevantes para tener una muestra $n > 50\%$ de la realidad escolar. Nos interesa especialmente aquellos centros con línea bilingüe	No
TPL biblioteca de centro y de aula	Comprobar el acceso a TPL de los alumnos usando los recursos de los centros. Contraste con sus proyectos educativos	P: 4, 5 y 10

Metodología del acto de lectura TPL	Cómo se lee en las clases de inglés los TPL y dificultades más significativas encuentran los maestros en el uso de TPL	P: 3, 4, 5, 6, 9 y 10
TPL en el aula	Material de lectura TPL	P: 2, 5, 8, 9 y 10
Actividades con TPL	Nos interesa ver los procedimientos y tipologías generales en la actividad de la lectura	P: 6 y 10

Tabla 2.2. Borrador de cuestionario. Estudio piloto.

Fuente: elaboración propia

"Watch with glittering eyes the whole world around you, because the greatest secrets are always hidden in the most unlikely places. Those who don't believe in magic will never find it."
The Minpins by Roald Dahl

Capítulo III –Revisión epistemológica–

3.1 Objetivos de capítulo:

El presente capítulo tiene 4 finalidades que pretenden aclarar el sustrato científico en el que se apoya nuestro proyecto de investigación:

- 1ª Contextualizar el proyecto de investigación dentro del campo de estudio adecuado
- 2º Revisar el concepto de competencia poética y lectura eferente en una LE
- 3º Profundizar sobre el género de la literatura infantil y juvenil dentro del campo de enseñanza de lenguas extranjeras y su didáctica
- 4º Concretar un modelo de texto poético que es la base de este estudio empírico.

3.2 Campo de estudio: didáctica de la lengua y la literatura en lenguas extranjera

El presente trabajo se enmarca en primer lugar dentro del campo de estudio de la Didáctica de la lengua y la Literatura (en adelante DLL) desde un enfoque “eclectico” y “disciplinado”.

El enfoque es “eclectico”, porque como cualquier modelo de investigación con una base fenomenológica empírica, muchas son las áreas de estudio que están forzadas a co-existir en la construcción de los cimientos teóricos del proyecto: literatura y su género infantil, didáctica específica, teoría de la investigación y estadística, hermenéutica, enseñanza de lenguas extranjeras, lingüística teórica y aplicada a la enseñanza de idiomas, y pedagogía. Camps (2007; 2012) en el propio título de su artículo “La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos”,

determina el carácter transversal de la DLL. Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, (2010) comparten la idea del complejo proceso del campo de estudio de la DLL, y defienden su independencia de otras ciencias con las que interactúa. Estos autores sitúan la DLL como un área de la ciencia que tiene como finalidad el complejo proceso de enseñar, aprender, mostrar y valorar la lengua y la literatura, con el propósito de mejorar las prácticas docentes y adecuarlas a las diferentes situaciones donde esta actividad se desarrolla. En esa visión pluridimensional y “eclectica” de la DLL, entendida no únicamente como enseñar lengua o literatura, sino construir conocimientos y reflexionar sobre su enseñanza y aprendizaje, realizamos la primera contextualización de nuestro proyecto de investigación.

Decimos que un enfoque es “disciplinado” porque, el presente proyecto de tesis y su estudio empírico invita a reflexionar de un modo sistematizado sobre una disciplina y un eje fundamental de la DLL, como es el contenido de enseñanza y por extensión los materiales en uso. En nuestro caso específico: el uso de textos TPL como material de lectura literaria en la clase de LE. Nuestro principal interés es, primero, promover de ese modo un aprendizaje y enseñanza más reflexiva de la LE y su literatura proporcionando información verificada y retroalimentación al profesorado, administraciones educativas y editoriales. En segundo lugar, nos adherimos a aquellos que defienden el carácter de disciplina independiente de la DLL en Lengua Extranjera (en adelante DLLE) como la identifican Mendoza et al. (1996; 2000; 2003); Suso y Fernández, (2001) y Pérez Valverde, (2002 y 2005). Por último, el término un enfoque “disciplinado” nos permitirá utilizar una doble interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación con dos modelos de herramientas: cuantitativas y cualitativas. En su primera forma nos ofrecerá una gran cantidad de datos verificables y en su segunda opción nos aportará información para su correcta interpretación e inferencia de datos dentro del contexto escolar para el que fueron concebidas.

Con el objetivo de clarificar lo pertinente de situar este proyecto dentro de un campo de estudio tan dinámico como la DLL, se realiza un modelo conceptual que se muestra en la figura 3.1, que es una modificación del propuesto por Mendoza (1998: 249 y 2008: 3) y Suso & Fernández (2001: 23) La representación, no pretende en modo alguno ser exclusiva de cuáles son las áreas de interrelación de la DLLE y sus diferentes objetos de

estudio, sino situar el punto de partida de nuestro trabajo en un marco científico justificado (marcado en la figura con “X”).

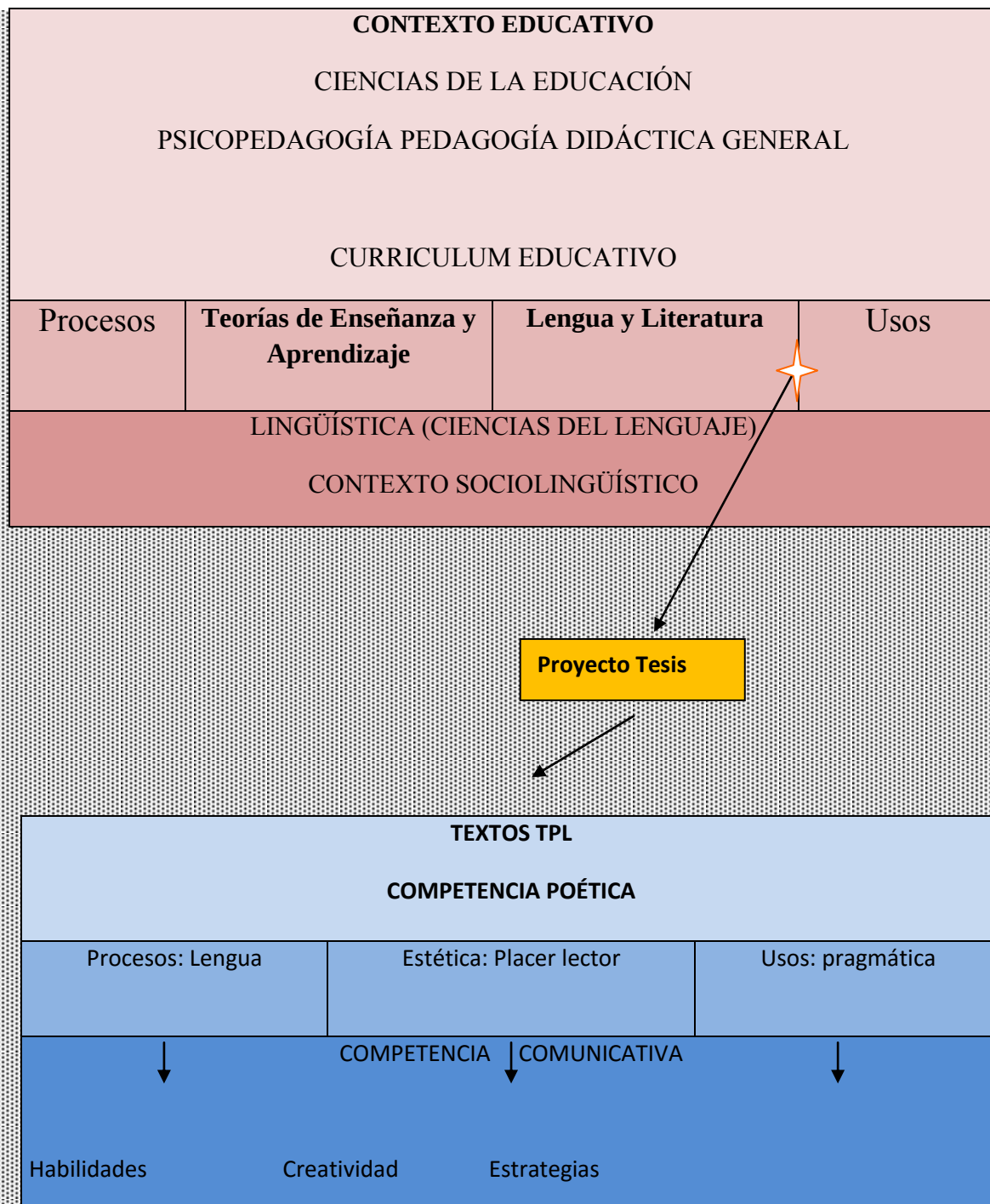


Figura 3.1. Campo de estudio donde se contextualiza la tesis doctoral
Fuente: elaboración propia

En nuestro estudio nos centramos particularmente en la relación entre literatura y/o poética y enseñanza de una lengua extranjera como principio aglutinador y reforzador de las diferentes metodologías y prácticas docentes. En el primer caso, durante los primeros años de la educación primaria, el material de lectura literaria “aglutina” contenidos de la competencia comunicativa como una serie de “amalgama” que los hace memorables y placenteros. En el segundo caso, el material lector sirve como “refuerzo” de los contenidos lingüístico–comunicativos en los niveles superiores del aprendizaje de la LE en la misma etapa.

Nos interesa especialmente plantear cómo desde el comienzo histórico de la enseñanza de segundas lenguas en los currículos educativos en la escuela, los métodos propuestos se han preocupado por establecer una separación entre la cuestión literaria y la enseñanza del segundo idioma, construyendo e ideando toda una serie de actividades o tareas, en el mejor de los casos, más encaminadas a alejar al alumno de la literatura que a intentar establecer una relación de dependencia entre literatura y lengua. Es necesario entender, como lo estiman Coseriu (1986) y Cervera (1984; 1989; 1991; 1992; 1994), que el hecho literario en su triple manifestación: poética, literaria y ficcional, debe ponerse en juego en el proceso de enseñanza de una LE en edades tempranas, para realzar al máximo todas las posibilidades que tiene el idioma. La enseñanza de la LE conlleva, por tanto, la presencia continua en los primeros niveles de acercamiento a la lengua de un material primario que es el texto literario y/o poético, pues constituye la propia sustancia del idioma. Desde nuestro proyecto de investigación describimos cómo está teniendo lugar ese proceso de aproximación al texto literario. Estamos convencidos de que caminar hacia un proceso de comunicación plurilingüe obliga a generar en los escolares una mayor consciencia literaria de la LE, que permitirá a los investigadores y maestros recorrer y describir nuevos caminos en la enseñanza y formación de lenguas extranjeras.

Con el propósito de ser fieles a nuestro enfoque de “eclecticismo disciplinado”, una vez emplazada la tesis en su campo de estudio, presentamos, sin ser excluyentes, los diferentes tipos y modelos de estudio que co–existen en este trabajo. (El orden de presentación no necesariamente es coincidente con el orden de relevancia que se podría esperar desde las diferentes áreas científicas que interactúan con nuestro proyecto).

3.3 Competencia Poética Lingüística

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) articula la competencia comunicativa en tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas, así como otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación). Los tres componentes quedan resumidos en nuestra idea de Competencia Poética Lingüística (CPL) para edades tempranas. La Poética como experiencia cultural (lo literario), poética como experimentación lingüística funcional (función poética de la lengua) y poética mediante la presentación de enunciados (ficcionalidad) que no sólo sean gramatical y socioculturalmente correctos, sino pragmáticamente estéticos. La unidad de lingüística y poética, en la enseñanza temprana de la LE, puede lograr mirar la acción educativa de otro modo, como un todo único. Lo poético conforma la imaginación del niño y el lenguaje se contextualiza en lo poético. En ese contexto poético, la resolución de una tarea comunicativa no viene marcada por un número determinado de metáforas o metonimias, por la rima o la aliteración, sino por la creatividad del subtexto, por la textura, por la informatividad y la aceptabilidad del texto producido.

Desde esta perspectiva de la trascendencia que tiene la CPL en la enseñanza de una LE, analizar el texto TPL que se ofrece al estudiante es indispensable para otorgar de significado a la metodología. Describir la realidad lectora de nuestras aulas nos mueve a: argumentar, pensar, reflexionar, sopesar, llegar más allá de opiniones ajenas y promover en nuestro caso un uso de lo poético en la enseñanza de la LE. Repetimos, lo poético esta en el ADN de la propia lengua y es primigenio en su enseñanza.

Pero antes de continuar, respondamos al interrogante qué es la Poética. En una lectura de diccionario: Poética es una voz polisémica que abarca:

1. f. poesía (|| arte de componer obras poéticas).
 2. f. Ciencia que se ocupa de la naturaleza y principios de la poesía, y en general de la literatura.
 3. f. Tratado en que se exponen los conocimientos de poética. En la biblioteca hay una buena colección de poéticas.
 4. f. Conjunto de principios o de reglas, explícitos o no, que observan un género literario o artístico de un género o un autor.
- DRAE edición 23ª (2014).

En primer lugar, como poesía, o lo poético, en relación a la expresión de la belleza usando la palabra, cuya manifestación principal está en la poesía. La segunda acepción es una continuación de la anterior, extendiéndose a todo el estudio de la obra literaria, es también expresión de la función poética, una de las funciones del lenguaje que tiene como objetivo la belleza estilística del mismo, por último el “conjunto de principios o reglas, explícitos o no [...]” que rigen un género discursivo de carácter literario o artístico. En esta investigación lo usaremos en sus tres modos: como disciplina de la estilística, como función del lenguaje y como ciencia que busca el arte en la palabra, lo estético en el texto, una búsqueda creativa de hacer y de decir.

A nuestra memoria viene al comenzar hablando de Poética, la conocida obra de Aristóteles, *El Arte de la Poética*, donde se genera la idea de considerar el lenguaje poético como algo distinto del de todos los días. Los mismos creadores de obra poética, comenzando con Homero y La Epístola a los Pisones, Bolou o Valery y tantos otros, postulaban, en mayor o menor grado, las diferencias entre lenguaje poético y el de uso habitual. Mientras esto aún ocurría, durante el S. XX, los estudiosos del lenguaje estándar se interesaron más por las similitudes que por aquello que los separaba (Mukařovský, en Lázaro Carreter, 1990). Uno de los primeros momentos de inflexión donde lingüística y poética caminan juntas lo encontramos con la teoría de la lingüística poética que se desarrolla durante el final de la década de los 90 como extensión a los estudios de George (1970); Halliday, M.A.K. y Ruqaiya H. (1985; 1990) y Cheater, C. & Farren, A. (2001) sobre la interrelación que mantiene la lingüística con el hecho literario.

En Schmidt, S. (1987); Schmitt, N. & Celcie–Murcia, M. (2002); Freeman, M. (2007); Tsur, R. (1992) se reconoce el papel que la poética tiene en el desarrollo lingüístico natural del niño y no sólo como Jakobson (1988; 1992) establece dentro de las funciones lingüísticas, sino como auténtica generadora de la lengua en el niño en sus primeros contactos con el idioma. Aunque los autores referenciados, contextualizan su investigación en la adquisición o enseñanza de una L1, no en la LE, entendemos que el modelo es perfectamente asumible a priori, si bien necesita un profundo estudio para poder legitimarse. Desde los modelos de Tsur (1983), han surgido diferentes corrientes: Crane y Richardson (1999) en lingüística cognitiva y estudios literarios, Emmmott

(1997) en narratología y cognición, Bachman, L. (1990) en desarrollo de habilidades lingüísticas, Werth (1999) en teoría del texto, Semino y Culpeper (2002) en estilística cognitiva

Hemos de mencionar de nuevo la obra de Aristóteles al hablar de estilística, retórica y poética pues las tres disciplinas, desde su origen hasta la actualidad, han constituido para muchos estudiosos un único concepto en una proposición coordinada. En este estudio nos centramos en el uso que se hace de TPL en la enseñanza de la LE. Enraizamos nuestro concepto de TPL dentro de una estilística cercana a la escuela Idealista alemana: Croce (K.Vossler (1904; 1905) y Leo Spitzer (1948) donde el lenguaje es siempre creación individual de forma que todo acto de estilística es un acto de creación en sí, léase también Vossler, K. (1929). Un análisis descriptivo del lenguaje, de un individuo, sólo es posible a partir de su manifestación particular, personal y por tanto creativa. La tradición española se articula en un enfoque formal del texto en busca del valor poético, el comentario lingüístico del texto literario, donde la poética se transmuta en lengua, como ilustran los trabajos de A. Alonso (1955), Correa, L (1979), Marcos-Marín, M (1983) Lázaro y Correa (1976/ 79) Lázaro Carreter (1990) y Díez Borque, JM (2001), por citar algunos. La escuela francesa, con un perfil saussureano, (Yllera Fernández, 1974) enfatiza la separación entre lenguaje literario y lengua general. Parten del estudio descriptivo del fenómeno poético para hablar de estilística como aquella desviación o variación lingüística que se aleja del uso habitual. Nuestra propuesta es abordar el sentido de la estilística, como origen de creación, como expresión estética e individual del sujeto, que lo diferencia de otros sujetos y de otros discursos literarios o fácticos, y en segundo lugar como función iniciática de la poética. No es nuestra intención señalar qué cualidades posee la obra llamada literaria además de la poética y/o estilística, sino entender que no hay posibilidad de lenguaje sin poética y estilística.

Es nuestro interés considerar, en este proyecto, lo poético como algo inherente a la adquisición del lenguaje (L1 ó LE) y por tanto imprescindible el acercamiento del estudiante de una LE a una lengua meta desde parámetros creativos, discursivos y polisémicos. En los textos poéticos se busca conformar un acto comunicativo lingüístico, expresivo y creativo y por tanto como discutiremos a continuación, del todo poético. Esta posición relativa a poética lingüística como acción creativa que responde a

la génesis de la lengua natural, aplicable a la adquisición de la LE, está revisando, como ya ha apuntado Álvarez Muro (2012) el concepto tradicional de función poética, más allá de las funciones del lenguaje y colocándola como piedra angular del inicio y sistematización del proceso comunicativo en los primeros años de contacto con la lengua.

Ahondemos en esta primera reflexión, la poética lingüística comparte la idea de que la lengua natural es un bloque único, donde la poesía es la lengua materna del género humano y el lenguaje poético no es un uso o función lingüística más, sino que es lengua misma. En otras palabras la realización del lenguaje en todas sus posibilidades. De la escuela lingüística de Praga proviene la idea de la totalidad estructural de la lengua: la lengua es una sola y tiene un solo sistema, de ahí también la unidad de lingüística y poética. En (Lázaro Carreter, 1990), poética y lingüística se conforman como dos aspectos de la capacidad semiótica del individuo, de, convertir algo en signo y que está en la base de todos los sistemas lingüísticos. La poética, por tanto, demuestra la capacidad del ser humano de crear conocimiento e innovar. La capacidad se hace infinita, por la relación que se establece con otros hablantes, con el contexto, con el canal, etc. Es esta nuestra situación de partida, la determinación y creencia de que la poética, lo literario y la ficción debieran de estar en la base de la adquisición y posterior aprendizaje de la primera o de la segunda lengua, más aún cuando está es presentada en edad temprana.

3.4 La literatura infantil y juvenil y su didáctica en una lengua extranjera

Creemos conveniente comenzar revisando ciertos parámetros que marcan nuestro pensamiento:

- ¿A qué llamamos LIJ?

En ocasiones, la abundante literatura sobre un término o concepto usado con demasiada frecuencia convierten la tarea de proponer una definición cerrada y adecuada a un concepto en una tarea ardua. Nos encontramos en la abundante literatura apreciaciones tan opuestas como la negación de la existencia del género mismo de Rose, (1984) a autores como Cervera (1992) que propone una definición tan integradora del término, que en la LIJ se podría integrar cualquier manifestación literaria, siempre y cuando cumpliera la condición de “interesar” al niño. Por otro lado, existen definiciones que aúnan la visión de la Estética de la Recepción (Mínguez , 2011 y Eco, 1962), donde el

lector (niño), el hecho literario (texto) y la función educativa (como educación literaria) conforman un ecosistema particular. En el mundo anglosajón (Nodelman, 2008) se ajusta, de manera más o menos exitosa, a un aspecto más formal de la LIJ, donde la sencillez en la construcción del hecho literario, la temática, se distingue como una característica de la obra creada por el adulto.

Una vez matizado el término, conviene establecer qué obras conformarían el universo literario de la LIJ. En ese sentido, abordamos la cuestión desde la revisión que de la obra de *The Western Canon*, de Blomm, (1994), autores como (Altieri, 1990; Guillory, 1993 y Benton, 2000), han hecho. La “preservación” de la esencia “nacional y cultural” en su forma literaria ha formado parte del argumentario tradicional de los defensores del canon. La visión elitista, alejada de lo que demanda el lector y descontextualizada de la obra ha servido en el pasado, de defensa a los “devotos tradicionales” del canon. Una visión más contemporánea, aupada por la universalización de la obra y sus autores en un mundo globalizado y la facilidad de acceso al texto que proveen las nuevas tecnologías transforma el concepto del canon en lo que llama Fleming (2007: 07) “reading requirements”

Una de las obras más recurridas para establecer una primera guía de aproximación a los textos más destacados en LIJ es la de Lukens, (2007) donde nos propone una valoración de obras y autores donde, de nuevo el mundo del niño, la temática y el interés que despiertan en la población infantil unos textos en concreto frente a otros, junto con peculiaridades estéticas, crean una malla específica y distintiva dentro del género de LIJ.

Siguiendo la tesis de (Mendoza, 2008 y Pérez Valverde , 2002), creemos que en el género de la LIJ subyace la idea básica del niño, (con todo lo específico y general que ello conlleva) y el alejamiento de la influencia de un canon cerrado, que condicione de una manera excluyente, el conocimiento de obras y autores (cualquiera que sea el formato y tipo textual) que pudiéramos considerar LIJ.

Dentro del entorno escolar, Jover, (2007) manifiesta que en la escuela existen tantos cánones como maestros hay, provocando un espacio literario muy fragmentado donde generalmente los corpus textuales entremezclan diferentes variables: historias policíacas, de misterio, etc, con géneros y subgéneros (rima, canción infantil,

picturebooks, etc) con tipologías textuales (narración, poesía, drama, etc) y por último con la edad del niño y su desarrollo cognitivo. Todas estas variables en la escuela forman, generalmente, una amalgama indefinida y difícil de diferenciar. Por esa razón, optamos en esta investigación por desechar el término canon y ajustarnos al marco de selección de un corpus textual. Es el objetivo de esta tesis constatar cual es el corpus textual – qué se lee de LIJ en LE en las aulas de primaria en la asignatura de inglés– , describir las evidencias encontradas – capítulo V – y acomodar los textos a una clasificación pedagógica de tipologías textuales y géneros dentro del desarrollo evolutivo del niño en sus primeros años de contacto con el mundo académico de la etapa de primaria – véase sección 3.4.1 – Nuestra propuesta de canon literario en la lectura en edad temprana se sostiene en un modo de leer, una mirada estética y poética, indicaría de determinar qué es y qué no es literatura.

Por último, la misión de concreción de un fenómeno como la LIJ y su “canon”, al contextualizarlo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, hace que las particularidades distintivas que un autor tiene, los subgéneros, las temáticas, interactúen con nuevas variables de la didáctica de la enseñanza de una lengua LE en edades tempranas y el entorno escolar, dejando salir a la luz una coincidencia común: la LIJ en el aula de lengua extranjera deber responder a las inquietudes vivenciales y experienciales del estudiante como fenómeno estético y poético, ajustadas a su edad y desarrollo cognitivo y la capacidad del mismo estudiante de comprender manejar un discurso lingüístico creativo en la LE con suficiente éxito.

- ¿Cómo aplicamos la LIJ en nuestras clases de inglés?

Abordamos el concepto de la LIJ, desmitificando la idea de que la literatura es sólo apropiada para estudiantes de nivel medio o avanzado (Pérez Valverde 2002: 247), sino más bien todo lo contrario es indispensable en los primeros años de contacto con la LE para un niño. Por otro lado, establecemos un distanciamiento del concepto de la LIJ en su monolítico uso didáctico–instructivo escolar y reivindicamos un rescate de lo literario en su promoción de lo estético, creativo, imaginativo como factores esenciales de entenderlo. En palabras de Cervera, (1984):

Si a partir de un determinado cuento, pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras del área social, para completar el muestrario con otras de moral o religión, lo que estamos haciendo es desprestigiar el propio cuento que indudablemente no contiene nada de eso más que de forma secundaria. (Cervera , 1984: 38)

Sin embargo, debemos admitir que si entendemos el acto de la lectura (de un texto literario) como una relación texto / lector – autor / estudiante de primaria, el acto de leer por el cual se completa el texto literario es un acto de aprendizaje en un sentido amplio del término. Quizás esto constituya una de las grandes ironías que dificultan el manejo y control de un concepto como es la LIJ: la ortodoxia de la literatura infantil se esfuerza en defender un role no instructivo e informativo en la lectura literaria, sin embargo se dirige a una población a la que llamamos estudiantes y en una edad que es la del aprendizaje. Si la infancia es un período de aprendizaje, todo mensaje destinado a ella, es tendente a reflejar una vocación pedagógica. Sin embargo aceptar este principio nos llevaría a incluir dentro del ámbito de la Pedagogía y la Didáctica cualquiera de las Artes e incluso cualquier experiencia vital del ser humano, puesto que el hombre desde su nacimiento hasta su muerte está continuamente aprendiendo. Debemos, por tanto, rechazar como criterio de inclusión para los TPL en nuestro trabajo de investigación que la LIJ sea necesariamente pedagógica y si lo fuera sería sólo en el más amplio y recreativo sentido de la palabra.

En bastantes ocasiones la literatura publicada por editoriales especialistas en libros de texto y los propios maestros optan por la conformación de categorías híbridas entre múltiples variables: el género literario clásico, el uso de las temáticas como clasificación, la edad psico-evolutiva del lector, la función del texto dentro de la competencia comunicativa, los materiales y formatos de edición y un largo etc. La DLLE aborda, desde la perspectiva del entorno escolar y el aula de inglés, una diferencia entre la obra literaria que se ofrece al estudiante en su lengua madre y aquella que el estudiante de una lengua extranjera recibe. La diferencia para Alderson (1984) estriba en la insuficiencia de saberes lingüísticos en la LE, lo cual apoyaría la idea de “simplificar” las lecturas literarias ofrecidas en la clase de lengua extranjera en base a un elemento de competencia lingüística y no una priorización de la temática en función del desarrollo

psico-evolutivo del estudiante. Sin embargo, autores como (Mendoza, 2001 o Pérez Valverde, 2002), creen que el alumno debe ser enfrentado a una gran variedad de textos con el objetivo de apoyar el desarrollo del intertexto que ya tiene lugar en la L1, de tal forma que se produzca un acercamiento gradual al corpus literario de la LE. Para ello, Pérez Valverde, desarrollando la propuesta de Cervera (1989) establece una categorización del texto a partir de la literatura ganada, la literatura creada para los niños, la literatura instrumentalizada y los textos (con un componente estético primario) producido por niños. Aceptando tal propuesta, nuestro modelo añadiría un conjunto de obras que si bien podrían estar enmarcadas dentro del grupo de literatura instrumentalizada, a nuestro parecer tienen una entidad propia, diferenciadora, como son los abridged texts (Hill 1997; 2008), enmarca este tipo de textos como especialmente relevantes, dentro de la categoría de Graded Readers. Sin embargo, entendemos que merecen una consideración especial que las distinga de la literatura instrumental ya que como Brumfit & Carter (1979; 1985) establecían hace décadas, las ventajas del uso de este tipo de textos para reforzar la lectura literaria extensiva en la LE es significativamente mayor, al usar escritores imaginativos, creativos y de reconocido prestigio y obras con buenas historias lo cual hace que a priori, al menos, sean más estéticas que creaciones con un componente de ficción específicamente creadas para introducir una lengua de manera escalonada.

Dentro del entorno de enseñanza de una LE la cuestión de la categorización del género de la LIJ se aborda dentro del marco de las tipologías textuales. De esa forma El Marco Común Europeo para las Lenguas (2001), aunque revela la importancia del hecho literario dentro de la enseñanza de las lenguas, presenta los textos literarios en el contraste que mantiene con los textos factuales: “can understand long and complex factual and literary texts” (*Common Reference Levels Reading Descriptor*, (CEFR, 2001: 27). De la misma forma PIRLS (2006) evalúa la lectura literaria en los lectores de corta edad distinguiendo entre: leer para adquirir información y tener una experiencia literaria. De manera similar, los textos literarios, según PISA (OECD, 2009) estarían dentro de la clasificación textual que realiza: continuos y discontinuos. Los primeros hacen referencia a narrativos –poéticos o factuales–, descriptivos, argumentativos, expositivos, retórico-poéticos. Los discontinuos hacen alusión a: gráficas, mapas, anuncios, etc. (simples o multimodales, ya sean impresos o digitales). Para Williamson

y Resnick (2005) los textos multimodales son un nuevo tipo de lectura donde otras competencias más allá de la simple decodificación de lo impreso o la comprensión del texto escrito son necesarias. Los textos multimodales incorporan la imagen con significado propio que significa la lectura, o bien la incorporación del sonido – música significativa – para convertir un texto en audiovisual.

Una aproximación pedagógica diferente, más propia del tipo de material en uso dentro de la clase de LE, sería la clasificación que realiza Nunan (1988; 1999), y lo que el autor denomina “learner authenticity”, revisado por Joy, (2011). Esta clasificación ofrece dos grandes grupos:

- a) Auténticos: material usado por hablantes nativos de la LE: desde picturebooks hasta canciones, poemas, chants y clásicos o no de la literatura
- b) No auténticos: libros de texto, diccionarios, manuales de gramática, etc, y cualquier otro material manipulado para facilitar la accesibilidad al lector de la LE

Harmer (1983), realiza una distinción entre materiales no auténticos: mock–auténticos (materiales, sobre todo de lectura) que han sido adaptados en léxico, gramática, longitud etc, pero conservan un formato similar al original. Este tipo de materiales, hace muy atractiva la lectura en LE, ya que el lector “siente” que lee “de verdad” un material real. Estos TPL conservarían todas las peculiaridades visuales y de edición de un “auténtico” material de lectura.

Las editoriales también aportan su propia clasificación de los posibles materiales de lectura, que si no rigurosa, facilita el acceso a un comprador potencial, usando variables de agrupamiento como: early reader, story books (también denominados “chapter books” y young fiction literature. Phyllis Cerf y Ted Geisel fundadores del sello editorial: Random House, agrupan en su manual *Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature*:

- a) Lecturas iniciales: Cuando hablamos de lecturas iniciales hacemos referencia a aquellos textos sencillos, limitado en número de palabras y con aquellas más reconocibles por el estudiante, a partir de su primer año de contacto con la lectura. Los grafos son fácilmente reconocibles y decodificables por su profusa presencia dentro del grupo de palabras más usadas y también por su

corta longitud. Las frases tienden a ser cortas y generalmente, esta termina con punto antes de pasar a la siguiente página. El formato del libro es importante, así como la imagen que acompaña al texto escrito. La ilustración, siempre cuidada, no sólo aporta un valor estético sino que incide en el significado, de aquellas palabras más difíciles de comprender para el estudiante. Los textos van encaminados a motivar al niño al acto de lectura individual o grupal (con compañeros, maestros o padres).

- b) Libro de capítulo (s): Inicialmente estos textos en términos generales venían definidos por un modelo editorial que se basaba en el número de palabras y capítulos del texto y por ende el gasto en papel de su publicación. El nombre de “chapter book” lo adquiere debido a que generalmente está dividido en capítulos cortos, asequibles para ser leídos de una sola vez por un niño de entre 8 y 10 años. Pretenden ser herramientas que ayuden al hábito lector y mejoren la capacidad del niño para concentrarse en el texto y disfrutar de la ficción narrativa con una cierta complejidad y un léxico más extenso y no necesariamente reconocible por el estudiante en todos los casos. Las historias siguen a diferencia de los textos que llamaremos juveniles, transmitiendo una carga semántica relevante a través de la imagen, aunque, narratológicamente hablando, aquella ocupe un segundo plano en relación con un “early reader”.
- c) Libros post-infantil / juveniles: en su definición rige la madurez cognitiva y la experiencia del niño en su entorno en una edad pre-adolescente. Las incorporamos como forma de diferenciar las experiencias lectoras del niño y de un joven adulto no sólo en cuanto a temática, sino complejidad narrativa, ficción, el sentido de lo fantástico, etc.

3.4.1 Propuesta–modelo de clasificación de subgéneros dentro de la LIJ en la DLLE: descripción de un texto modelo de TPL.

En la figura 3.2 se reflejan los diferentes componentes aludidos dentro de la organización de categorías, en función de las distintas variables de agrupamiento del “texto” para la DLLE. La propuesta es una modificación de trabajo de Mendoza (1998), Pérez Valverde (2002) y PISA (2009–2012)

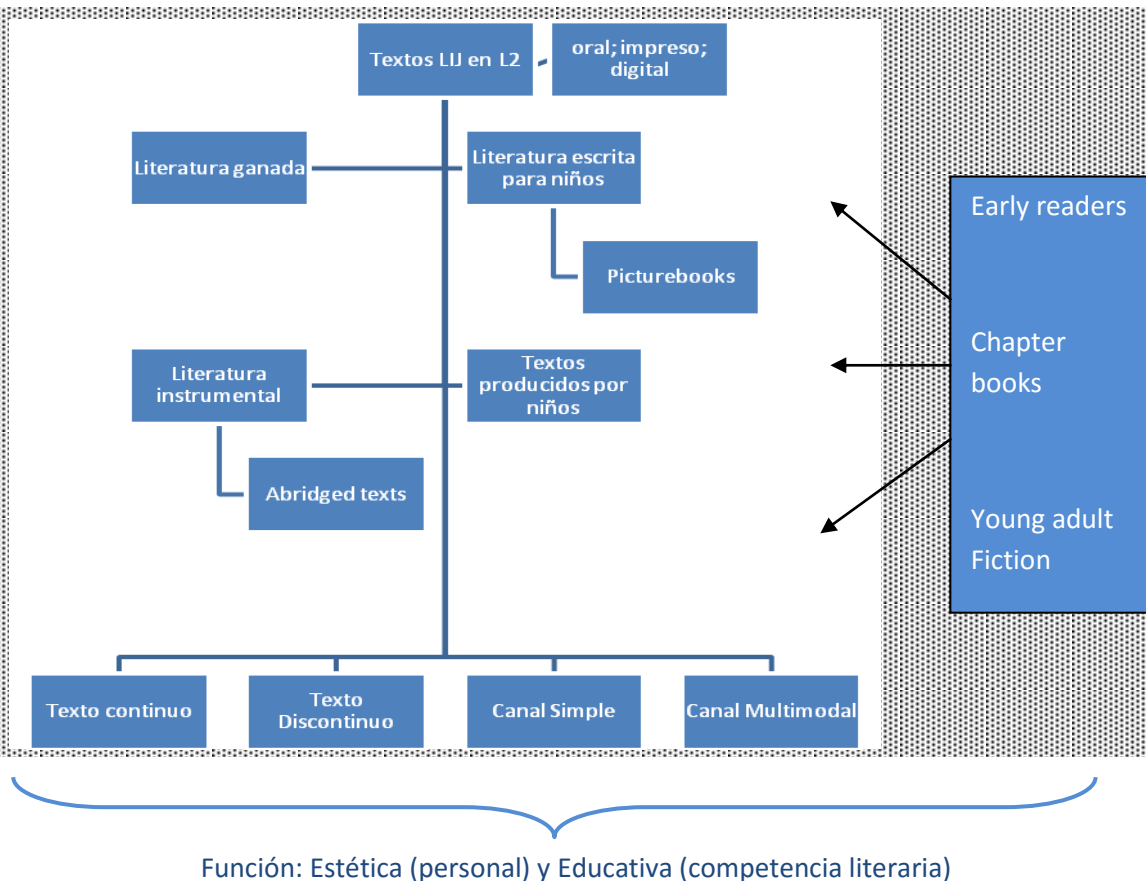


Figura 3.2 Propuesta modelo de subgéneros en Literatura Infantil y Juvenil dentro de la Didáctica de la lengua y la Literatura en lengua Extranjera

Fuente: elaboración propia

Según la variable Texto, entendido como discurso u obra completa, realizamos una primera clasificación, que afecta a las restantes categorías, en función del soporte: Texto electrónico, donde el lector es receptor y no puede cambiar la información – se usa para obtener información–: Texto electrónico donde el lector puede modificar el contenido – correos, blogs, chats, etc. – y finalmente el texto impreso u oral. Los textos literarios se subdividen en 4 macro-categorías: literatura ganada, literatura especialmente escrita con un destino que es el público infantil, literatura instrumental y textos creados por los propios niños – con un carácter estético y poético –. Dentro de estos cuatro grandes grupos, por su singularidad, destacamos las obras de LIJ en lengua inglesa a la que se denominan “abridged texts” –literatura puente– y dentro de la categoría “literatura escrita para niños”, las obras denominadas “picturebooks” (aunque puedan tener un público más amplio, entendemos aquellas dirigidas especialmente para el público infantil en función de su temática y estética).

Las categorías enumeradas en la figura 3.2 se reflejan a su vez tres grandes grupos – aquí seguimos la terminología editorial y la práctica dentro del aula–: lecturas tempranas, lectura por capítulos (story books) y obra orientada a un sector escolar más pre–adolescente.

Las representaciones textuales enumeradas en la figura 3.2, pueden incorporar distintos formatos de texto – según la clasificación PISA (2009): continuo (cuentos, picturebooks, lectura graduadas, etc.) y discontinuos (tiras cómicas, viñetas aisladas, etc.). Por último, estos tipos de formato de texto pertenecerán a sus correspondientes tipologías comunicativas: narración, descripción, retórico–poéticos, etc.

La figura 3.2 se cierra –parte inferior– con el uso que de los diferentes textos se pueda hacer: personal (entretenimiento y disfrute) y escolar (desarrollo prioritario de la competencia lingüística y/o literaria).

3.5 El acto de la lectura y su contextualización en la enseñanza de una lengua extranjera

(Bleich, 1978; Swarbrick and Mitchell, 1994 y Anderson, 1994; 2013), iniciaron una corriente de promoción de la lectura en LE, orientada a reforzar el hábito lector, la adquisición cultural a través de textos literarios, el despertar de la creatividad y el desarrollo de estrategias que permitan la apreciación del texto como algo estético, no orientada a la resolución de una tarea (meramente informativa), sino al desarrollo de una destreza, que va más allá del aprendizaje de nuevo léxico o el refuerzo gramatical que tradicionalmente se le ha otorgado a la lectura. y placentero. La aproximación a la lectura desde una visión puramente lingüística como constructora de nuevos significados en el aprendizaje de la LE (Carrell, 1991), ha sido cuestionada extensamente por autores como Segalowitz et al (1991); Gregory, E. (1996); Bell, T (1998) aún así, la mayoría de las actividades lectoras que se proponen en un libro de texto, incluyen una mayoría de actividades lectora, relacionadas con la adquisición de nuevo léxico en lectura informativa.

La falta de estudios empíricos sobre los textos complementarios literarios usados en la clase de inglés contrasta con los numerosos estudios bibliográficos y didáctico/

experimentales publicados de cómo aplicar el hecho literario en la clase de idiomas (Sanz González, 1995; Fernández Fernández, 2006; Sánchez, García y Rosález, 2010).

La realidad dicta que el libro de texto es la única puerta abierta del estudiante a la segunda lengua y por ende a su forma de percibirla. En las diferentes entrevistas realizadas y charlas informales con amigos maestros durante el estudio piloto se evidenciaba la absoluta dependencia de las clases de inglés a los libros de texto y materiales editados complementarios a ellos por parte de las escuelas de primaria. Una de las respuestas más extendidas para tomar tales decisiones, era la facilidad editorial de enviar un material agrupado lo que disminuiría el coste. Otra de las respuestas habituales cuando de material de lectura literaria se trata es la « facilidad » o « abaratamiento » que supone comprar colecciones enteras de editoriales conocidas como Penguin Reader, Black Cat (Richmond) o Dolphin Reader (O.U.P) para así reducir costes y tener mayor número de ejemplares en el aula o la biblioteca del centro. Debemos estar de acuerdo con Colomer (2006: 112) cuando afirma "Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura". La lectura conlleva una actividad social que interacciona entre el sujeto lector y el texto. Aunque en su obra la autora, no habla específicamente del proceso lector de la LE, sus palabras son sin duda extensibles. El estudiante de una LE en edades tempranas, debe iniciar su capacidad lingüística, a partir del trabajo con su competencia discursiva y textual. La lectura adecuada con unos valores poético—estéticos ayuda a nuestro entender a un mayor conocimiento inconsciente de parte del lector de los usos y funciones del lenguaje, de la elección de un discurso adecuado para cada circunstancia y del reconocimiento y capacidad de construir diferentes textos.

El acto de lectura con la introducción de los diferentes programas de plurilingüismo y el uso de metodologías de aprendizaje de contenidos y lengua extranjera (AICLE) en los niveles educativos formales está generando que la lectura en LE tenga una especial relevancia en materias como Science, Physical Education, Arts o Music. Sin embargo esa gran profusión de textos informativos en LE que se editan y publican cada día no ha tenido el mismo desarrollo, en cuanto a la generación de nuevos materiales lectores literarios en la asignatura de inglés, donde aún se observa una clara distancia entre enseñanza de lengua instrumental y uso del hecho literario. En ese sentido se están dando los primeros pasos, en las escuelas de infantil bilingües donde el acercamiento a

la lectura en una LE se reconoce no como una mera decodificación comprensiva del signo gráfico, sino una interpretación visual del contexto y paratexto de la imagen.

Aunque el acto de la lectura placentera, tanto en L1 como en LE, es virtualmente imposible de observar, ya que se trata de un diálogo texto–lector, la experiencia lectora en LE debería permitir al niño de primaria lo que Martos García, A (2011) presentando el concepto de lectura apropiada, denomina un “viaje” donde realizamos un ejercicio transaccional en el que la trama textual y el lector no quedan separados, sino que el significado pasa a ser una construcción del lector, sujeta a variaciones, que dependen del lector. En definitiva, la lectura en la escuela y también en la clase de idiomas no puede quedar reducida a algo cerrado y estrecho que se limite a informarnos, sino que debe abrirse al hecho literario y contemplarlo como un viaje: “fantástico”, “divertido”, “creativo”, de aventuras”, de “hadas”, de “nanas de infancia” que transporten al estudiante de la LE a diferentes universos. La lectura, tal como ya estableció la estética de la recepción y del lector (Jauss, 1993 e Iser, 1987; 1993) revisada por Pérez Valverde (2002), en su manual de *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*, ha influido enormemente en la reformulación de objetivos de la didáctica de la literatura contemporánea y se espera del lector, en su recepción del texto poético, que no sólo decodifique lo codificado previamente por el autor, sino que experimente una transformación estética en su recepción y desde la comprensión del texto produzca un desarrollo lingüístico, cultural o social. La lectura poética (Fish, 1975; Riffatere, 1978) y Bleich, 1978) como experiencia de auto aprendizaje y evolución personal del estudiante lector le permitirá al alumno avanzar en el descubrimiento del mundo, y por añadidura de la LE

3.5.1 Modelos de enseñanza de la lectura

Las diferentes posibilidades de acercamiento a la enseñanza de la lectura en LE tradicionalmente siempre han estado marcadas por las diferentes teorías cognitivas sobre los procedimientos psico–lingüísticos del procesamiento de información. La lectura, en ese sentido, ha sido permanentemente contemplada como aquella que ocurre con un posible lector y un texto informativo. Desde un punto de vista práctico y dado que no es el objeto de nuestra investigación, los sintetizaremos en tres grandes grupos: a) basados en modelos de abajo–arriba «bottom–up», b) de arriba–abajo «Top–down», y c) lineales interactivos:

a) En los modelos de abajo–arriba partimos del mínimo elemento lingüístico, el fonema o el grafema, para alcanzar el significado de la palabra. Gough (1972) establece el movimiento ocular del lector de letra en letra para acumular en la memoria corta la información necesaria para comparar lo « leído » con el bagaje léxico previo del lector, otorgándole por tanto significado. La decodificación por tanto se entiende de una manera automática y es en el contraste con el bagaje léxico del lector, donde aparecerá el significado y por ende la comprensión textual.

b) En los modelos de arriba–abajo, Smith (1989) presenta el acto lector como un sistema con dos procesos fundamentales: la decodificación o proceso perceptivo, y la comprensión, tanto de unidades de significado o proposiciones aisladas, como la articulación global comprensiva del texto. En la propuesta de Smith (1989), el lector no pasa por una fase de desciframiento de letras a sonidos sino que el proceso es automático. La lectura por tanto es un acto de anticipación y no de decodificación a partir del conocimiento previo y de la experiencia existencial del lector. La acción lectora en LE la anticipamos como un elemento fundamental en la adquisición y aprendizaje del nuevo léxico. La fase cognitiva y estratégica de la lectura dirige al estudiante en la búsqueda dentro de su propio almacenaje de conocimiento a segmentar, asociar, descomponer la secuencia léxica o aplicar el contexto textual para hacer comprensible y aprehensible el nuevo input y poder acceder a su significado. Es precisamente este modelo de acceso al léxico el que en segundas lenguas más repercusión ha tenido en los últimos años de primaria y secundaria, una vez que el acto de lectura en una LE había sido iniciado.

c) Un tercer modelo, iniciado por Ellis (1984) y Ellis et al. (2000), nos presenta una doble ruta más lineal que los modelos precedentes, lo que se denomina « parallel distributed processing ». Existirían dos elementos que co–habitan en este modelo. El primero de ellos es lo que se denomina « logogen » (unidades de información almacenadas en nuestro cerebro). Los « logogens » se adquieren mediante el enfrentamiento sonoro, gráfico, manipulación de diferentes elementos de significado, desde una palabra a una frase o texto completo. Mediante el acto de lectura muchos de estos « logogens » se activan a la vez de manera lineal. Un segundo principio fundamental en el modelo de « parallel distributed processing » es la necesidad del uso continuado de las conexiones entre el estímulo de la lectura y los « logogens »

almacenados. Desde esta perspectiva, a mayor tiempo de exposición al texto del futuro lector en LE, tanto en su forma oral como escrita, y en diferentes contextos comunicativos, mayor será la inmediatez de la conexión y por tanto más satisfactorio y eficaz el proceso de lectura.

Los tres modelos anteriores constituyen un punto de salida para entender mejor el proceso de lectura, sin embargo los materiales lectores a los que se enfrenta al estudiante, en una segunda lengua, carecen de ese valor creativo y poético que tiene el texto en edades tempranas en la lengua madre.

3.5.2 Modelo de enseñanza de la lectura en LE con textos literario–poéticos

Un primer acercamiento a un modelo de enseñanza de la lectura en LE, nos lleva a revisar los textos de Klapper, J. (1992a; 1992b). El modelo lector propuesto en este trabajo de investigación se fundamenta en dos razones que diferencian el acercamiento a la lectura entre la L1 y la LE. En primer término, el acercamiento a la lectura en lengua extranjera se produce generalmente durante los primeros años de la etapa de primaria, una vez que el alumno ha desarrollado un conjunto de capacidades lingüísticas orales en su lengua madre que le permiten reconocer significado e interactuar con el mundo que le rodea. Esto nos lleva a optar por un modelo de lectura extensiva en la LE. En segundo término el conjunto de estrategias iniciales que el alumno desarrolla en la L1 para acceder al proceso lector, tienen generalmente su origen en la relación grafo–fonológica que existe entre el signo escrito y oral en la sílaba española. Por tanto, nuestro modelo lector propone contemplar el acto de lectura como la comprensión global de un todo que es el texto escrito con el uso de materiales lectores amenos, motivantes que ayuden al niño a entender el acto de lectura como un “viaje a un mundo desconocido”, y esto, en nuestro modelo se da con el uso de los textos literarios y/o poéticos... Para ello, la promoción de la lectura silenciosa es fundamental.

Comencemos revisando el concepto de lectura extensiva, que ha sido ampliamente debatido dentro de la literatura publicada en DLLE, (Ruiz Cecilia, 2011). En el proceso de lectura en una clase de inglés, diferentes tipos de lectura tienen cabida. En el modelo de categorización propuesto por Brown (1989) encontramos la lectura oral y la lectura silenciosa. Dentro de esta última Brown (1989) distingue:

- a) Intensiva: con un propósito lingüístico o de contenido
- b) Extensiva: Con un propósito de resaltar parte del texto o búsqueda del significado global.

La lectura intensiva busca escanear el texto para comprender generalmente algún aspecto léxico o gramatical en su contexto. La lectura extensiva, por el contrario, busca una comprensión general del texto y construir una confianza y disfrute lector en el estudiante de LE. Una revisión de la noción de lectura extensiva es la realizada por Ruiz Cecilia, (2011). Para Brown, (2008; 2009) is: "to achieve a general understanding of a text. Extensive reading is always done for the comprehension of main ideas, not for specific details". Long and Richards (1971, p.216), también reflejan la importancia de la comprensión global del texto, añadiendo una sugerencia en cuanto al texto en uso: "occurring when students read large amounts of high interest material"; "the aims of extensive reading are to build reader confidence and enjoyment". Nuttall (1982) incide en la idea de que la lectura extensiva debería ser una práctica habitual "standard practice" en el aprendizaje de una LE. La autora sugiere la siguiente idea: "The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among the speakers". The next best way is to read extensively." (p.168). Elley (1996), en su estudio con 210.000 alumnos, 10.000 profesores y 32 sistemas educativos diferentes a nivel global, concluyó que "instructional programs that stress teacher directed drills and skills are less beneficial in raising literacy levels than programs that try to capture students' interest and encourage them to read independently.". Muy relevante en cuanto a la función personal y de entretenimiento que la lectura extensiva de textos literarios pudiera tener, es la de (Nash, & Yun-Pi, 1992/1993), que realiza una revisión sobre la lectura extensiva, el aprendizaje de una LE y la motivación de fomentar en los alumnos el hábito lector con una finalidad placentera y de entretenimiento. Por último, cabe destacar a (Ellis & McRae 1991 y Ellis & Brewster, 2014) que desarrollan su argumentación sobre cómo llevar a la clase de inglés la lectura extensiva desde storytelling

Aunque en las actividades diarias en una clase de inglés el alumno participa en ambos modelos, en nuestro modelo-propuesta, el desarrollo del hábito lector en la lectura literaria debe iniciarse con un modelo extensivo, por ello este trabajo de investigación no tratará sobre la lectura en voz alta (oral) e intensiva, sino la lectura extensiva que busca un acercamiento de la comprensión global del texto y de su belleza poética.

Los textos literarios, generalmente acompañados de imágenes en una edad temprana, adquieren su sentido en la globalidad del texto. No se trata pues, de resaltar partes concretas del discurso para encontrar qué elementos poéticos, sino más bien de dar la oportunidad al lector de crear un mundo imaginario a partir de la lectura de todo el cuento, capítulo o página. La promoción de lo literario refuerza la competencia estética y creativa y parte de una visión global del texto.

Las ventajas generales de la lectura extensiva han sido ampliamente discutidas en la literatura sobre la materia. Podemos recordar, a modo de ejemplo, las de Bell (2001):

- Se facilita el desarrollo de un hábito lector
- Se gana confianza en la lectura mejorándose la actitud y la motivación
- Se desarrolla un aprendizaje autónomo
- Se desarrolla una gramática incidental y un vocabulario en contexto.
- Se desarrolla la comprensión lectora.

Los estudiantes tienen capacidad de seleccionar qué quieren leer.

Para el propósito de nuestra tesis y de la propuesta de nuestro modelo lector, es importante resaltar las citadas por Day and Bamford (1980):

1. El propósito de la lectura generalmente está relacionado con el “placer” lector y no con la mera obtención de información
2. La aventura de leer y descubrir la ficción del texto es la “recompensa” que obtiene el lector
3. El proceso de lectura es un acto individual y silencioso
4. Se mejora la velocidad lectora
5. El maestro se convierte en un modelo lector para el alumno

Hace pocos años, no era tan sencillo encontrar materiales de lectura apropiados para trabajar un modelo de lectura extensiva literaria. Sin embargo en la última década y sobre todo con la facilidad y acceso a los materiales electrónicos y textos en “streaming” la situación ha dado un gran vuelco. Las series de picturebooks de editoriales como Oxford, Cambridge o Pearson se encuentran en cualquier librería con facilidad o al alcance de un “click” del ordenador del maestro para ser incorporadas a la

pizarra digital. De igual forma el mundo editorial anglosajón sigue publicando libros contemporáneos en versión original, con un vocabulario sencillo y fácilmente comprensibles en su globalidad como pueden ser el último best seller de *Billionaire boy* de Walliams, D (2010) o el reeditado *Frindle* de Clements, A (1996) que ha alcanzado en el 2015 records de ventas. Incluso los alumnos con un menor nivel tienen a su alcance textos como *The Magic Tree House Series* de *Pope Osborne, M* (1992 –2015) o *Rainbow Magic Series* y la reciente serie *Animal Magic Friends*, ambas de Daisy Meadows Meadow.

Los diferentes enfoques relacionados con la enseñanza de la lectura extensiva son ampliamente conocidos. Recordamos, por ser las que creemos más convenientes para la etapa de primaria:

- a) Look and Say: Uso de una imagen como fuente que aporta el significado y una frase. El alumno escucha y repite. Esta técnica permite que el alumno active estrategias de lectura como son el uso del contexto (visual) para inferir significado y el “desbloqueo” lingüístico que se produce al enfrentarse a palabras que no conoce, otorgando mayor importancia a aquellas que transmiten significado que a aquellas que son meros conectores textuales. Los chants, las rimas infantiles, versos cortos, trabalenguas y adivinanzas, son un buen ejemplo de textos para comenzar.
- b) Whole/Total Language Approach: Las story cards, los picturebooks o los cuentos clásicos “abridged readers”, son buenos ejemplos de materiales para usar esa técnica, donde el alumno se enfrenta a todo un texto (generalmente un párrafo de un par de frases) y con la ayuda del soporte visual interpreta el texto escrito. El maestro en las primeras fases, tal como ocurre en la L1, acompaña en la lectura, señalando diferentes elementos de la imagen “what can you see?”, “what is that?”, “what are they doing?”, etc. El alumno comprende los diferentes elementos de la acción y acompañado por el maestro va leyendo el texto escrito, siguiendo la lectura, mientras el maestro lee en voz alta. Se puede terminar con una actividad de diálogo sobre el texto o cualquier otra de post-lectura.
- c) Language Experience Approach: En este tipo de aproximación a la lectura, el alumno participa muy activamente en la creación del propio texto de lectura, aportando sobre todo el material visual, el contenido semántico de la historia y

participando en el proceso de edición final (crear el libro). El maestro guía y negocia con el alumno el contenido y colabora en la creación del texto escrito con un léxico adaptado a la edad del alumno. Los alumnos presentan y leen sus trabajos al grupo e intercambian sus propias creaciones.

Un enfoque contemporáneo, que revisa los modelos clásicos es el de “Start with Simple Stories” (SSS), Furukawa (2010), también conocido por “One Million Words Extensive Reading Approach”, o “Hyakumango Tadoku”. El enfoque SSS es muy conocido en países asiáticos como Japón, Korea y Taiwán. Los resultados obtenidos en los primeros estudios empíricos como son los de Kobayashi et al, 2010; Nishizawa et al, 2010 y Takase, 2008 han mostrado una amplia mejora no sólo en el proceso lector de los estudiantes testados, sino también un mayor índice de motivación y mejora lingüística respecto a la lengua inglesa.

Un modelo similar al SSS, popular en Estados Unidos es el Sustained Silent Reading (SSR), donde los alumnos eligen el texto de lectura. Es un enfoque que busca la lectura voluntaria y que tiene como recompensa el propio placer lector. Por tanto generalmente no se realizan tareas posteriores al acto de lectura ni los alumnos son evaluados en su comprensión lectora. La idea es bien sencilla: la lectura se desarrolla leyendo cuanto más mejor. Existen diferentes variaciones al nombre SSR como son "Drop Everything and Read (DEAR)" or "Free Uninterrupted Reading (FUR)". Existen estudios empíricos que muestran la eficacia del método en Elley y Mangubhai, (1983); Robb y Susser, (1989) y estudios recientes en Japón, donde se utiliza fuera del horario escolar a través de una plataforma on-line conectada con el colegio como el de Takase y Otsuki, (2001).

Tanto SSS como SSR coinciden en concienciar a sus alumnos en usar lo que denominan las tres reglas de oro enunciadas por Sakai (2002):

- 1) No usar el diccionario mientras se lee
- 2) Dejar de lado las palabras que no entiendas y continuar leyendo
- 3) Dejar de leer cuando te resulte aburrido lo que leas o te parezca demasiado difícil y tedioso.

En otras palabras, el acercamiento a la lectura debe tener un origen placentero, debe ser accesible y comprensible para el lector, se debe evitar interrumpir el acto de lectura constantemente buscando el significado de una palabra desconocida y por último el acto de lectura debe ser silencioso.

En último lugar y brevemente porque no es el objetivo de esta investigación, cabe recordar que las estrategias de lectura en una LE como la lengua inglesa difieren sustancialmente de las inicialmente usadas en la L1 (español). Desde esa perspectiva, un estudiante de primaria español que proviene de un sistema de lecto–escritura donde cada « grafo » se identifica con un « fono » se encuentra con un modelo lingüístico completamente diferente, donde la correspondencia grafo–fonológica es casi inexistente. Las estrategias lectoras en la clase de inglés deben, por tanto, promover un primer acercamiento al material de lectura lo más gratificante, creativo y dinámico posible. Los materiales lectores literarios poseen ese componente además de, como es obvio, el componente lingüístico, lo que provocará que el acto de lectura sea inicialmente motivante y no frustrante. En ese sentido, debemos estar plenamente de acuerdo con Rosenblatt (2002) al distinguir entre un acto lector estético y aquel meramente eficiente que es el característico de los textos informativos. La lectura estética permite una conexión entre texto y lector, un deseo por parte del estudiante de LE de acceder al « tesoro » que se esconde en la palabra. El trabajo textual poético, en cualquiera de sus prácticas, produce en el estudiante de temprana edad de la LE una red de almacenaje y de cobijo de información perfectamente sistematizada y automatizada que repercute beneficiosamente en la elaboración de nuevos significados y reconocimiento de significados previos, no solo al aprender a deducir y anticipar las ideas más relevantes del texto y relacionarlas con las que ya tiene almacenadas previamente, sino desde una pura conformación del género textual (narración, descripción, argumentación, ficción, drama, poesía). En otras palabras, las tareas creativas posteriores a la lectura : auditivas, visuales, musicales, corporales, táctiles y plásticas ayudaran al lector a desear descubrir un significado, conformar una hipótesis semántica y comprender y comenzar a usar un nuevo léxico en LE, en definitiva a leer en inglés.

3.5.3 Propuesta–modelo de tipología de TPL: descripción de modelos

En las aulas de lengua extranjera en la etapa de Primaria aún es poco habitual que la lectura de TPL en LE sea una práctica habitual. Subyace en la mente del docente aún la idea de que la materia literaria es un tipo de producción textual peculiar y particular que difiere enormemente del uso natural del sistema lingüístico de comunicación. Los prejuicios sobre lo poético, a los que aludíamos al comienzo de este capítulo, hace que los objetivos de enseñanza y aprendizaje, que un maestro de primaria se plantea al diseñar su programación didáctica anual, queden muy distantes de incorporar el TPL como un material esencial en la enseñanza de la LE. Lo cierto es que a pesar de los prejuicios de este tipo de concepción, la literatura y los TPL, no constituyen a nuestro entender, ni una producción “rara”, extraña”, “inusual” del uso del lenguaje, sino por el contrario la esencia y el origen del lenguaje mismo.

La propuesta que aquí se expone –figura 3.3 – es un modelo derivado de los estudios de Lazar (2001:12–14) y Pérez Valverde y Muros (2004:385-408) sobre las características didácticas que el material de lectura literaria debería tener en el aula de LE en edades tempranas:

- Es motivante. Los estudiantes disfrutan. Adecuado a su nivel psico-evolutivo y lingüístico
- Es material auténtico (o con apariencia de ”real”) y variado
- El material es completo (no un extracto)
- Desarrolla las habilidades interpretativas del alumnado
- Posee un valor poético y estético alto
- Goza de un grado de aceptabilidad alta por parte de los lectores
- Es un estímulo para la adquisición de la lengua extranjera y anima a los a que compartan sus emociones y opiniones (fomenta la interacción)

Las diferentes áreas circulares de la figura 3.3, siguen las distintas justificaciones y orientaciones referenciadas en esta revisión bibliográfica sobre poética y estética, literatura y canon, ficcionalidad y entorno escolar, para presentar un lugar de superposición centrado en el material de lectura TPL que es la base de nuestra tesis. Con ello queremos señalar la variedad de procedencias, espacios y formas de expresión

literaria que pueden converger en el TPL, en una renovada visión, de su presencia en el aula de LE.

En el área, función poética, queremos mostrar la poética del texto más allá de una pretensión estructuralista de definir el discurso literario según contenga o no una serie de rasgos determinantes, sino en función de un discurso estético y creativo que incluya los usos literarios como principio y fin del desarrollo lingüístico del uso de la lengua cotidiana.

En el círculo, espacio escolar, atendemos a la variedad de formatos que el texto TPL presenta para el lector en la escuela digital, que van más allá del texto impreso y unidireccional, sino que incluye soporte digitales, audiovisuales, multimodales donde la creación de obra propia por parte del estudiante adquiere una importante consideración. En la escuela de hoy el TPL presenta una integración de componentes literarios, lingüísticos y plásticos.

En el área de ficcionalidad, debemos recordar a (Pérez Valverde, 2010; Ruiz Cecilia, 2007; Jáimez y Pérez Valverde, 2005 y Maestro Jesús, 2006). Todos coinciden en incorporar el interés por una poética de la ficción en el texto y la comunicación literaria. Incluimos, siguiendo la vasta literatura de estos autores, a nuestro modelo TPL la existencia de mundos posibles, no factuales y no verdaderos, pero que ficcionan serlo, donde aceptamos sin reservas a un niño real como Tom Sawyer que habita en el viaje ficcional por el Misisipi de la obra de Twain.

Por último, en el área de Literatura, realizamos un “guiño” a la literatura tradicional, concebida como modelo y expresión de un canon, para acercarla a la escuela desde su propia categorización de género y subgénero, partiendo de la tradición de “storytelling” y el cuento de transmisión oral a clásicos como *Peter Rabbit* o *Charlie and the Chocolate Factory*.

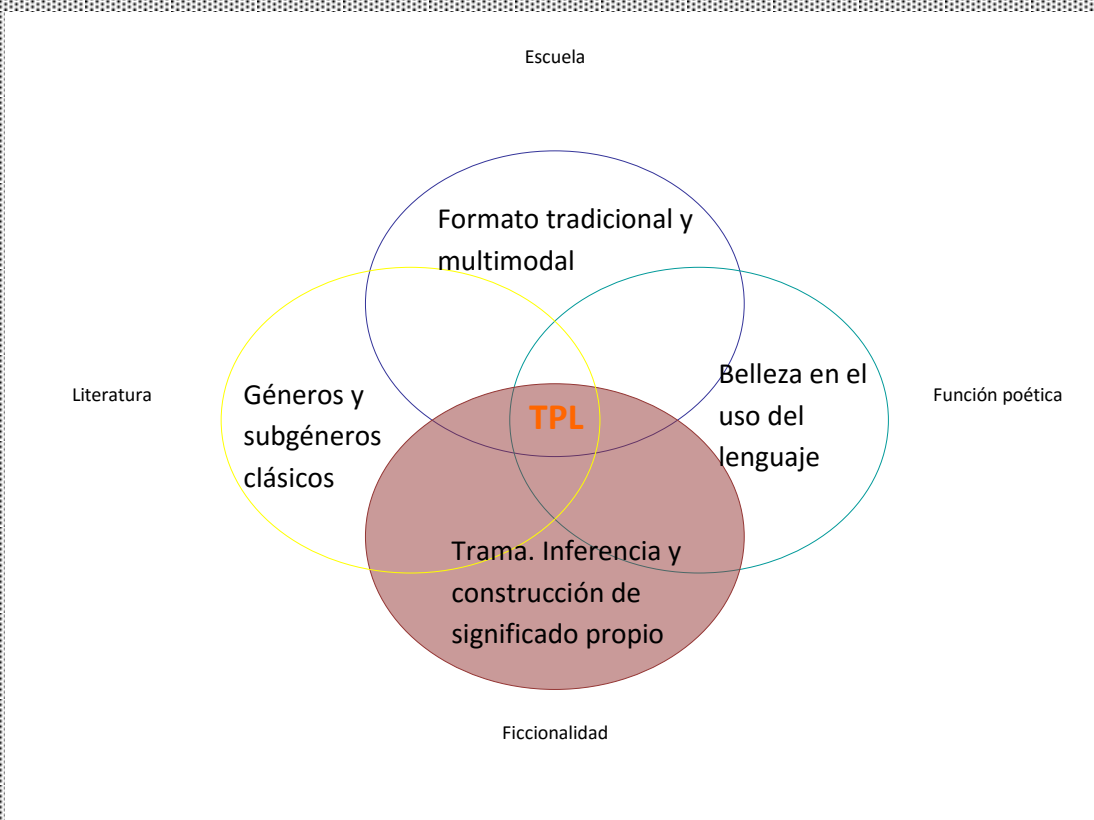


Figura 3.3. Propuesta modelo Textos Poéticos Literario
Fuente: elaboración propia

El material de lectura TPL que podríamos identificar directamente desde la DLLE, desde el modelo teórico mostrado en la figura 3.3:

a) Picturebooks: Estos textos, como primera experiencia lectora, van generalmente dirigidos a un público infantil que se inicia en la lectura. La lectura emocional de la que nos habla Nikolajeva and Scott:

“The unique character of picturebooks as an art form based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sign systems, the iconic and the conventional”. (Nikolajeva and Scott 2001:1)

Aunque el fenómeno de los picturebooks se extiende mucho más allá del género infantil con incursiones incluso en el mundo del arte, en nuestro trabajo de tesis lo contemplamos en su función de introducción al hecho literario, el desarrollo de

habilidades lectoras y sobretodo que el niño perciba y experimente una emoción partiendo desde la belleza estética del todo creado por el texto, las imágenes y las ideas. Pérez Valverde (2002) agrupa dentro de los picturebooks los llamados wordless books, toy books, pop-up books, flap books cloth books, etc. Algunos de estas opciones, ciertamente, no están creadas para el fomento del hecho literario, sino instrumentalizadas para iniciarse en el proceso de lectoescritura o matemático, pero en cualquier caso, el trabajo con este tipo de material lector incorpora un elemento “lúdico” y estético en los primeros años de contacto con la LE muy beneficioso. Además de permitir que el estudiante comience a familiarizarse con el intertexto, la narratología y el deseo por la lectura como fuente de placer.

b) Graded Reader: Las lecturas graduadas son textos de ficción o factuales informativos especialmente creados o adaptados a partir de obras clásicas. Están categorizados por ajustarse a un número determinado de palabras, léxico y sintaxis y de esa forma contribuir al desarrollo de la lectura en una LE. Diferentes autores han tratado la cuestión de las lecturas graduada y su uso en la enseñanza en la LE, por citar algunos ejemplos: (Claridge, 2013; Hill, 2008; Learner, 2001; Nation, 1997, Jáimez y Pérez Valverde, 2005). La mayoría de autores coincide en su definición, aunque existen múltiples clasificaciones de los tipos o subtipos dentro de este grupo de obras. En nuestro estudio abordaremos las lecturas graduadas como materiales de lectura extensiva y con una clara función de promoción del hecho literario. Es lo que Waring, R (2000) llama *Class Reader Approach*, donde la lectura graduada es percibida como un texto literario más que como un mero material para aprender inglés. . Todo el grupo de estudiante lee el mismo texto a la vez y discuten y debaten principalmente sobre el argumento, los personajes, la acción, etc. Igualmente se trabajan en paralelo estrategias lectoras para escañera el texto, rellenar huecos por falta de conocimiento de una palabra, crear una hipótesis razonable a partir de los datos que se tiene de la trama argumental de la historia., etc.

Según la clasificación de (Hill, 2008 y Waring, 2000) tendríamos dentro de las lecturas graduadas para favorecer la lectura extensiva en el aula:

Adapted Graded Reader (AdGR): La historia original se modifica (generalmente su origen puede ser un clásico de la literatura, una película, serie audiovisual, etc.). Las

modificaciones textuales, además de las lingüísticas propias de las lecturas graduadas buscan “adaptar” la trama a un público determinado. Jáimez y Pérez Valverde, (2005), agrupan como las AdGR con los abridged graded reader, ya que en el proceso de modificación del texto original, a excepción de la longitud textual, existen pocas diferencias desde el punto de vista de la adaptación del léxico, gramática, etc.

Abridged Graded Readers (AGR): Textos reescritos a partir de un clásico de la literatura. La historia y la estructura argumental no se modifican. Se altera el léxico en uso y la sintaxis. En nuestro modelo, figura 3.2, los AGR aparecen como una categorización singular e independiente de los AdGR y FGR.

Fiction Graded Reader (FGR): Son lecturas creadas *ex profeso* para la enseñanza de un segundo idioma. Son textos de ficción escritos especialmente para estudiantes de LE, con estructura de novela. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de aspectos culturales, glosario de vocabulario, etc.

Waring (2000) realiza una mención especial a los *Basal Readers*. Una modalidad de lecturas graduadas similar a nuestras “cartillas de lectura”, muy usadas en Estados Unidos, y que nos parecen especialmente interesantes para iniciar a los estudiantes en la LE, sobre todo en el caso de escuelas bilingües. Las *basal readers* generalmente se usan durante los primeros años de inicio del proceso lector en la lengua madre. Existe por tanto un control sobre los elementos lingüísticos, el vocabulario y la gramática adaptado a los diferentes niveles escolares, pero tomando como referencia los estándares curriculares de la lengua madre. Igualmente se ejerce un control sobre la temática, la densidad del texto, los intereses del lector para adaptarse a su desarrollo madurativo.

c) Textos electrónicos: En este grupo hacemos referencia a aquellos materiales de lectura TPL auto-editables, interactivos, colaborativos, abiertos y generalmente multimodales –con un lenguaje híbrido audiovisual y verbal–. Estos materiales rompen con el concepto de meta-narrativa tradicional y se alejan de los cánones establecidos en la crítica y teoría literaria al uso. El lector no sólo se sitúa como un receptor para la interpretación del TPL sino en colaborador del proceso creativo del texto, editando nuevos finales, introduciendo alteraciones en el argumento de la historia y por tanto

modificando el orden en que las escenas aparecen, suprimiendo personajes e incorporando otros, etc. La libertad es tan absoluta que la auto-edición se ha convertido en un nuevo “boom” editorial gracias a plataformas como Amazon, por ejemplo.

d) Lecturas en versión original: Muchos de los textos citados hasta el momento entrarían en esta categoría, pero queremos resaltar con su inclusión, aquellos material lectores que se ofrecen al alumno, sin ningún tipo de modificación o alteración. No específicamente publicado para el aprendizaje de una LE. Ejemplos clásicos los tenemos en obras como Robinson Crusoe, The Last Mohican or contemporáneos como el reciente Billionaire Boy de Walliams o Frindle de Clements

e) Short Stories and Flash narrative cards, flasfictions: Relatos breves y muy breves, completos, que narran una historia en pocas palabras. Dentro de los nuevos modelos de narratología y ficción reciben multitud de nombres: “minifiction”, “nanofiction”, “microfiction”, “flash fiction”, etc. Las características que reúnen este tipo es la brevedad en número de líneas o de palabras con la que se desarrolla la trama argumental. (Brown, 2004; Ruiz Cecilia, 2007, 2005; Tahirri, A et al 2015) son solo algunos de los autores que coinciden en las posibilidades que esta nueva categorización de material e lectura literaria aporta al aula de inglés como segunda lengua. Algunas de ellas:

- Aproximación del alumno a la intertextualidad narrativa
- Un factor alto de motivación
- Textos que se pueden leer en una sola sesión de trabajo
- Gran calidad de los mismos
- Material real
- Propicia multitud de actividades de post-lectura relacionadas con la competencia literaria y la creatividad

Una variación de las historias cortas, la tendríamos en las Flashstories que se apoya en un material visual, tipo flashcard para propiciar la oralidad narrativa de los alumnos al escuchar y al producir el relato.

f) Storytelling: el proceso de contar historias tradicional a partir de las historias de tradición oral.

Textos bilingües: Aquellas obras, generalmente cuentos populares, que aparecen editados en una obra bilingüe (español – inglés) donde se alterna el inglés y el español.

h) Textos creados por los alumnos: Aquellos textos producidos por los alumnos o con la orientación del maestro. Nos referimos generalmente a ficciones producto de la aplicación de un modelo de acceso a la lectura basado en un enfoque Language Experience Approach. Igualmente hacemos referencia a modelos de Creative Writing, tanto en verso como en prosa, referenciados por autores como (Pérez Valverde, 2002 y Wright , 1995)

Capítulo IV –La lectura en una lengua extranjera dentro del currículo educativo–

4.1 Objetivos de capítulo

- La lectura dentro del Marco Europeo de Referencia para las lenguas.
- Visión curricular del concepto de lectura en la asignatura de lengua extranjera en la etapa de Primaria
- La lectura dentro de los planes de multilingüismo de la Comunidad Autónoma Andaluza

Nuestro sistema educativo profundamente centralizado en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, los referentes académicos del primer nivel de concreción curricular organizan y sistematizan en gran medida tanto los proyectos educativos de centro (segundo nivel de concreción curricular), como las programaciones didácticas (3º nivel de concreción) de las diferentes asignaturas, en nuestro caso de estudio la lengua inglesa. De ahí la relevancia del concepto de lectura dentro del marco curricular español y andaluz, así como la metodología sugerida para la enseñanza de una lengua extranjera y la autonomía pedagógica que se les transfiere a los centros para el diseño y organización de sus proyectos educativos.

4.2 La lectura de Textos Poéticos y/o Literarios dentro del marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

En el Marco común de referencia (2001) (conocido en español con las siglas MCER) se señala como especialmente relevante la importancia que tiene el uso de la literatura dentro de la clase de LE. Las referencias al material literario no son meramente didácticas o formativas sino que se especifica el “uso estético de la lengua”. Dentro de

este uso estético y/o poético de la lengua en sus destrezas receptivas y productivas se señalan “leer, contar y escribir textos imaginativos”, incluyendo en los mismos una referencia a los nuevos formatos textuales multimodales como son el cine, el comic, picturebooks, etc.

En este trabajo de investigación empírica, es de nuestro interés referenciar el concepto de texto que el MCER proporciona para la enseñanza de una segunda lengua y más concretamente las referencias al TPL. Siguiendo la lectura del MCER (2001) el texto es:

el resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un «mensaje» transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador” (MCER 2001: capítulo 4)

El texto funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Los «mensajes» escritos son objetos concretos, ya estén tallados en piedra, escritos a mano, mecanografiados, impresos o generados electrónicamente. Permiten que se produzca la comunicación a pesar de la total separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo, propiedad de la que en gran medida depende la sociedad humana. El texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia. En un texto escrito, que suele ser (excepto los textos electrónicos que se desplazan hacia arriba o hacia abajo) un «dispositivo» espacial estático, esto no ocurre necesariamente. En la expresión, un texto escrito puede ser corregido o se puede insertar y borrar pasajes del mismo. No se puede saber en qué orden se han producido los elementos, aunque se presenten en orden lineal como una cadena de símbolos.

Los usuarios del Marco de Referencia (CEFR, 2001) pueden tener presente y, en su caso, determinar, si se da el caso, cómo se tienen en cuenta las diferencias de medio o canal de comunicación y de procesos psicolingüísticos implicados en el habla, la audición, la lectura y la escritura en las actividades de expresión, de comprensión y de interacción: a) a la hora de la selección, la adaptación o la composición de los textos orales y escritos presentados a los alumnos, b) en la forma en que se espera que los alumnos manejen los textos y c) en la evaluación de los textos que producen los alumnos. Si se da el caso, cómo se consigue que alumnos y profesores se conciencien de

un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en un aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia. Si se da el caso, cómo se consigue que los alumnos produzcan de un modo más apropiado los textos, según: a) sus fines comunicativos; b) los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones), y c) los medios empleados. La mirada del lector es libre para moverse por el texto en cualquier dirección, posiblemente, siguiendo la secuencia lineal en orden estricto, como suele hacer un niño que está aprendiendo a leer.

Un principio fundamental enunciado por el Consejo de Europa (CEFR, 2001) ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor variedad de métodos y materiales.

En cuanto al aprendizaje y la enseñanza de la lengua, los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan los textos (hablados o escritos) en sus programas de aprendizaje y enseñanza, así como las correspondientes actividades de explotación didáctica.

Según el MCER (2001) las tareas y propósitos comunicativos a los que se hace referencia están relacionados con leer, contar, escuchar y escribir textos imaginativos. El aprendizaje autónomo se puede fomentar, «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes: leer para disponer de una orientación general, obtener información, por placer, para conseguir una comprensión detallada, y comprensión de lectura en general.

De todo lo referenciado, podemos concluir que aunque no existe una expresión directa al uso de materiales TPL en los primeros años de enseñanza y aprendizaje, sí que existe un interés en el fomento de la lectura como fuente de placer, instrumento de una fuente de motivación y de un sentido competencial de aprendizaje autónomo. Lamentablemente, el uso de los TPL se desarrolla y se cita como mediadores principalmente de la competencia lingüística o sociocultural.

4.3 Los sistemas educativos en España y la lectura literaria en lengua inglesa

La destreza en la lectura es vista como una de las cuatro áreas que integran el aprendizaje de una segunda lengua, y como tal ha sido percibida en las distintas leyes educativas. En los años 70, la Ley General de Educación, LGE (1970), diseñó una enseñanza de los idiomas muy influenciada por la metodología audio lingual (véase Rivers, 1964; Brooks, 1966) y por el conductismo estructuralista (véase Skinner, 1957). Esta influencia se plasmaba claramente en las Orientaciones Pedagógicas que elaboró el MEC (Nuevas Orientaciones para la EGB, Madrid: Magisterio Español, 1970, pp. 26–28): El aprendizaje de una lengua extranjera venía a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje. Comenzaba en la segunda etapa de la Educación General Básica, en 6º de EGB (12 años). Se pretendía la adquisición de un vehículo de comunicación que facilitara la adquisición de información, no disponible a través de la lengua materna, para su utilización posterior en la vida personal y profesional.

La reforma educativa de 1990, con la Ley Orgánica denominada LOGSE, introdujo cambios muy relevantes, entre los que se propone como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en inglés, no limitándose a los aspectos lingüísticos (fonología, gramática, léxico y semántica), sino extendiéndose también a todos aquellos factores que sin ser lingüísticos, conforman también la comunicación. Por otro lado, la reforma trae la independencia pedagógica del centro para seleccionar sus propios materiales, como libros de texto y material complementario, y organizar sus proyectos educativos. El material que se edite es estudiado por (Madrid y McLaren (1994) al respecto describen que el material lector en una LE debe favorecer también la reflexión sobre la lengua materna y hacer al alumno más consciente de la naturaleza y

diferentes funciones del lenguaje a través de actividades variadas. Estamos por tanto ante un cambio profundo en la manera de entender la enseñanza de un idioma, las destrezas que conlleva y las funciones del lenguaje. Estamos ante un incipiente uso de la función poética dentro de los modelos de enseñanza y aprendizaje de un idioma, que permitirá la introducción de textos literarios y promoverá la obligatoriedad de incluir un plan lector en los centros escolares de Primaria. La división en cuatro habilidades básicas se diseñó en un principio para poder dar respuesta a una concepción de la lengua como proceso de comunicación y a una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en el enfoque comunicativo. Sin embargo, hasta la actualidad el examen que los alumnos deben superar al acabar la etapa de bachillerato, se limita a un examen escrito, donde deben reflejar conocimientos gramaticales, discursivo–escritos y de comprensión lectora (fundamentalmente de reconocimiento de información). En ninguno de los diferentes test de diagnóstico previo a la entrada del alumno en secundaria y durante la misma, el alumno tiene que realizar ningún ejercicio oral, auditivo o interactivo.

La siguiente reforma educativa nos llevará a 2002, con la Ley Orgánica de la Calidad Educativa, que aunque estuvo en vigor unos meses, no llegó a formar parte del currículo, al derogarse por la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), posteriormente modificada, LOMCE (2014). Ya en sus preámbulos, las dos últimas advierten la diferencia con las reformas previas respecto a la concepción e importancia que se le da al aprendizaje de un segundo idioma, «se muestra como de las principales carencias de nuestro sistema educativo», por lo que «la ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera». El artículo 1.10.9, que añade la disposición final séptima bis a la LOE, establece que “el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”. La lengua inglesa como medio de instrucción, y por tanto el uso de la lectura no sólo como un recurso para favorecer el aprendizaje de la LE, sino también como una destreza que permite la adquisición de otros contenidos, no necesariamente lingüísticos, abren una nueva perspectiva a la concepción de la lectura, sus fines y su metodología.

A pesar de los cambios curriculares habidos en el currículo oficial para la enseñanza de la primera lengua extranjera, la concepción de lectura que el modelo se limita a

reconocer consiste en palabras aisladas y dentro de un breve texto: entender el sentido general del texto: extraer información específica del texto, de tal manera que se dé respuesta a preguntas de lectura comprensiva clásicas: qué, quién, cómo y cuándo, preguntas todas ellas que no necesitan de una auténtica comprensión del texto, sino que busca el reconocimiento textual de frases o proposiciones, para que sean re-copiadas como respuesta.

4.3.1 La Ley de Educación española y la lectura de Textos Poéticos y/o literarios

La lengua extranjera se encuentra presente, según la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), durante los 6 cursos de la etapa de educación primaria. Este hecho, nos confirma que en edades tempranas la lengua extranjera juega un papel importante en la sociedad actual.

Según la LOMCE (2013), para la mejora de la calidad educativa parte de la finalidad de la enseñanza primaria aquí indicada, es facilitar el aprendizaje de la lectura entre otros, así como los valores relacionados con la creatividad y la afectividad, si los extrapolamos a nuestro campo de estudio, diríamos que estos dos elementos, la creatividad y la afectividad forman parte de un grupo amplio de cualidades que se encuentran en los TPL, como recurso pedagógico, en clase para la LE, todo esto contribuye al pleno desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, es más, es generadora de esa competencia en los primeros años de contacto con la LE (sección 2.2; 2.2.1; 2.2.2)

Si observamos los objetivos generales de Educación Primaria del nuevo currículo derivado de la LOMCE, se reduce la competencia en L1 y en LE a un uso lingüístico y comunicativo, quedando relegada la competencia literaria a un mero “hábito lector”:

- a) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- b) Adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”

Por tanto, aún hoy, la lectura de textos literarios es mayormente apreciada como instrumento al servicio de otros fines educativos –estimables sin duda–, como la comprensión lectora, la adquisición de léxico, la percepción de algunos rudimentos de

teoría literaria, las primeras aproximaciones a la historia de la literatura, etc. Objetivos, en suma, dignos de consideración, pero que no implican propiamente el desarrollo del gusto por la lectura o, lo que viene a ser lo mismo, la formación de lectores habituales. Sólo en el bloque 5 de contenidos referidos al Área de Lengua Castellana podemos encontrar una leve alusión a desarrollar “un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía.../...”. Sin embargo, ese carácter estético y creativo que tiene que tener todo desarrollo de la competencia literaria es reducido a cenizas al final de la misma cita cuando se dice: “y un espejo en que el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea”, Y si esto ocurre con los principios generales que rigen la enseñanza de lo literario en la lengua madre de los estudiantes, el panorama no es mucho más prometedor con la lengua extranjera. En ambos casos se establece una literatura en función de la lengua. La finalidad de la literatura es el conocimiento progresivo de la propia lengua. En resumen, el eje del currículo básico de esta área respecto a lo literario persigue el objetivo último de crear ciudadanos capaces de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos. Nada se dice no obstante de que para fomentar la existencia de una consciencia y competencia literaria y poética y CLP tanto en L1 y LE se necesitan lectores habituales y para alcanzar ese cometido se habrá de perseguir la lectura como actividad autosuficiente, placentera, estética y de creación. En consecuencia, no se ha de acudir exclusivamente tanto a la lectura de carácter informativo o funcional como a la de textos literarios. Entre otros, P. Winograd y L. A. Smith –citados por Mendoza (1999:30)– insisten en que “la lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida”.

La información e interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor a alumno, sino que es este último el que debe ir adquiriendo, con la guía del docente, los recursos personales propios de un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en que el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. Del mismo modo, esa toma de conciencia del mundo y de uno mismo se ve favorecida por la actividad lúdica y creativa del alumnado en la producción de textos personales de intención literaria.

4.3.2 La Ley Autonómica de Educación en Andalucía y la lectura

Según las Ley Autonómica Andaluza de educación (LEA: 17/2007), se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las áreas o materias instrumentales de lengua española, lengua extranjera y matemáticas. En este sentido, en la regulación del horario semanal de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria se tendrá en cuenta el carácter preferente de estas áreas o materias respecto a las restantes (.../...) favorecer la renovación de los aspectos metodológicos de las lenguas extranjeras, introduciendo métodos activos y participativos orientados hacia la comunicación oral.

Aunque se le otorga a la lengua extranjera un papel relevante como área instrumental y se la apoya con una mayor carga lectiva en el horario escolar semanal, no existe referencia expresa a los TPL como instrumento esencial del desarrollo de la competencia comunicativa.

4.3.3 El currículo de Primaria y la lectura de Textos Poéticos y/o literarios

El currículo básico de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades tales como comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Las relaciones existentes entre estos tres elementos del currículo básico no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística.

De los bloques de contenido establecidos, ninguno de ellos aborda la cuestión literaria:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales
- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos
- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción
- Bloque 5. Contenidos sintáctico–discursivos por idiomas

El nuevo currículo de primera lengua extranjera en la etapa de Primaria, publicado recientemente por la Junta de Andalucía –ORDEN de 17 de marzo de 2015– se establecen mejoras significativas sobre la importancia de exponer a los estudiantes a materiales poéticos y/o literarios durante los primeros años de adquisición de una lengua extranjera. En los aspectos metodológicos:

[...] la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, no inferior a treinta minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo de dicha competencia

ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (pp. 3–4)

Si bien no existe una alusión explícita a la importancia de la lectura literaria y/o poética y storytelling en las edades tempranas se establece una implícita con este tipo de materiales al determinar:

[...] el área de Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan usarla para comprender, hablar, conversar, leer y escribir desde una perspectiva activa y práctica del aprendizaje desde edades tempranas como punto de partida, es decir el aprendizaje de las destrezas discursivas dirigidas a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos, que permitan al alumnado expresarse con progresiva eficacia y corrección (pp. 391).

Siguiendo la justificación que se ha hecho en el capítulo anterior, la literatura sobre la enseñanza de la lengua extranjera en etapas muy tempranas, promueve un aprendizaje adquisitivo y emocional y desde esa perspectiva el cuento y la historia corta ilustrada es un material que permite la contextualización a través de la ficción de un “uso de la lengua real y motivadora”

[...] de igual modo, se trabajará la comprensión del sentido general de un texto, identificación del tema, de las ideas principales e información específica, tanto de textos en formato impreso como en soporte digital, (.../...). La comprensión de textos escritos implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lecturas (pp. 394).

En la relación de contenidos y orientaciones metodológicas sobre la comprensión lectora, el nuevo texto curricular introduce unas significativas mejoras en relación con el concepto de texto y el acercamiento desde la primaria a la lectura extensiva de textos poéticos y/o literarios

[...] es fundamental para la adquisición de la Competencia lingüística, tanto en lengua extranjera como en lengua materna, el desarrollo de la capacidad lectora y el dominio de la escritura, que, preferiblemente, se trabajarán de forma simultánea y coordinada en las dos áreas, sentando así las bases para que todos los alumnos/as dominen las destrezas orales y escritas al mismo tiempo en todas las lenguas objeto de estudio.

[...] con el alumnado de menos edad, el método Phonics o el método fonético, serán muy útiles para aprender la pronunciación correcta de las palabras, la interpretación de los sonidos de cada sílaba antes de abordar la lectura adecuada de un texto en lengua extranjera. Después de la adquisición de las habilidades lectoras básicas, podremos proceder a la lectura en forma de poesía, música, trabalenguas, etc.

[...] el desarrollo de la capacidad lectora tiene además como objetivo un progresivo acercamiento a la literatura que sirva para afianzar, también en otra lengua distinta de la materna, los hábitos lectores, aprovechando los recursos didácticos y digitales, entendidos como una herramienta para iniciar al alumnado en la adquisición gradual de mecanismos autónomos de aprendizaje (398).

Con respecto a las tareas comunicativas que se ejemplifican y constituyen estándares de aprendizaje, se introducen igualmente elementos que acercan a los estudiantes a los textos TPL

[...] son ejemplos de tareas comunicativas y/o proyectos en el ámbito lingüístico: escribir y editar libros personales o colectivos (relatos, poemas, refranes, monográficos sobre un tema...) hacer un periódico, un programa de radio, un informativo audiovisual, preparar y representar una obra de teatro, organizar y participar en debates sobre temas de interés de la comunidad, Web 2.0: blogs, wikis, webquest, foros, chats, etc.,” (399)

STD.17.2 /18.1. Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.) (412).

Por último el nuevo currículo establece como innovación metodológica el Proyecto Lingüístico de Centro, donde se proporcione un Currículo integrado de las lenguas CLI que aúne las líneas fundamentales de trabajo tanto en la lengua madre la primera lengua extranjera y la segunda lengua extranjera.

[...] con este fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado desde todas las áreas, ha surgido el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). Este documento enmarca la integración de las lenguas en el centro y los acuerdos tomados para el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado desde todas las áreas del currículo, estando pues al servicio del desarrollo educativo integral del alumnado. Es aconsejable en la etapa de Educación primaria el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que aúne objetivos y metodología, y que coordine una tarea común, como mínimo cada curso escolar, con la finalidad de trabajar las destrezas de la Competencia comunicativa en todas las áreas. Además, a partir del Proyecto Lingüístico de Centro, se favorece la integración de la enseñanza de todas las lenguas como si fueran variantes de una misma enseñanza. Ése es el objetivo del Currículo Integrado de las Lenguas. El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) pretende que todas las lenguas se enseñen como una sola. (.../...) mediante la integración de las lenguas en el currículo se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las lenguas, la lengua o lenguas extranjeras y la lengua materna, no sólo en la adquisición de competencias gramaticales u ortográficas, sino también de funciones comunicativas y de estrategias pragmático-discursivas. El CIL se basa en una idea fundamental: las lenguas son herramientas para la comunicación y su aprendizaje y enseñanza se basa en su utilización para la comunicación. Esto implica asumir que la actividad fundamental en el aula es el desarrollo de actividades comunicativas de producción y recepción de textos orales y escritos, pues de estas depende el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de manera decisiva”. (pp.400)

El CIL por tanto debiera favorecer, en la LE y en L1, a integración de finalidades respecto a la concepción y uso de la lengua. La finalidad tal y como establece el mismo decreto de homogeneizar un CIL es evitar que:

[...] el alumnado se ve(a) continuamente expuesto a enseñanza de lenguas que se dan la espalda una a otra (pp. 400).

Desde esa perspectiva la enseñanza de la LE debería favorecer al igual que en L1, el acercamiento del estudiante al hecho poético, a la lectura y escucha atenta de cuentos y relatos literarios, en definitiva al texto TPL, como un elemento más del desarrollo de la competencia comunicativa:

[...] Lengua castellana y Literatura. Contenidos. Bloque 5: (.../...) La educación literaria se entiende como un acercamiento a la literatura desde las expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura [...]

[...] en esta etapa el currículo se debe de centrar en fomentar el disfrute y el placer de la lectura, la recreación de textos literarios de autores y autoras [...]

[...] A su vez, se acercará a los niños y niñas a la representación simbólica, tanto desde la experiencia interior como desde la colectiva, para crear el hábito lector e interpretativo.

[...] –148– (Área de Lengua Española y Castellana. Bloque de contenidos nº 5. ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía”

En definitiva, el CIL supone pues reconocer la existencia de una competencia global para la comunicación lingüística, más allá de las lenguas en las cuales se exprese el individuo. Además implica el trabajo colaborativo y coordinado del profesorado de lenguas en un centro con el objeto de potenciar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, favoreciendo el trasvase de estrategias comunicativas entre distintas lenguas.

4.4 La lectura de Textos Poéticos y/o Literarios en el Plan de Plurilingüismo Andaluz

Remitiéndonos al Acuerdo del 22 de marzo, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (2005), en la explicación del programa se explica que los Centros Bilingües han de servir para que los andaluces y las andaluzas, en el conjunto de la ciudadanía europea, desarrollen el derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas, y esto, a lo largo de toda la vida y en función de sus necesidades. Los Centros Bilingües han de promocionar la diversidad lingüística, ya que Europa es un continente multilingüe y todas las lenguas tienen el mismo valor en términos de medios de comunicación y de expresión de una identidad. Los Centros Bilingües han de promover el desarrollo de la comprensión mutua porque la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales descansan sobre la posibilidad de aprender otras lenguas. Los Centros Bilingües han de fomentar la idea de una ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y aspire a la igualdad. Todo ello confirma la necesidad de recursos innovadores para tener un impacto de motivación en el niño a la hora de aprender la LE y desenvolverse en contexto pluricultural y plurilingüe.

Según la ORDEN de 28 de junio de 2011 por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía:

“La finalidad general de la educación bilingüe pasa a ser el fomento del plurilingüismo y de la diversidad lingüística, utilizando para ello el método natural de inmersión lingüística basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral”.

En cuanto a los métodos pedagógicos, en la ORDEN de 28 de junio de 2011 se especifica que sin perjuicio de su autonomía pedagógica, los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Se cita en su artículo 3, el objetivo del plan bilingüe:

[...] Los centros bilingües promoverán la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera

Ni en la introducción del decreto andaluz –de donde procede el fragmento citado– ni en la enumeración posterior de objetivos y contenidos se menciona la conveniencia de fomentar el gusto por la lectura en LE, como tampoco se habla de la necesidad de formar lectores competentes a la hora de descifrar e interpretar las convenciones de los textos literarios.

No es el objetivo de este estudio hacer enmiendas sobre las orientaciones metodológicas de los planes bilingües en nuestra escuela de primaria. Sin embargo, debemos insistir en la falta de incorporación a los planes de estudio de la lectura placentera, gratuita, autosuficiente, creativa, de TPL. No proponemos, claro está, que se soslaye en el aula el esfuerzo y los beneficios que tienen la lectura informativa y las actividades de comprensión lectora, pero sí sostenemos que, de modo especial la adquisición de la competencia comunicativa plena en LE, no se alcanza sin la capacidad de realizar un uso estético, placentero y creativo del lenguaje.

El esfuerzo de la lectura conviene que sea compensado convenientemente mediante textos adecuados. Está en el espíritu de esta tesis defender que la lectura no debe convertirse en la enseñanza de idiomas en un mero desciframiento de un código, sino que convendrá inculcarla como afición y necesidad intelectual, con el convencimiento de que –como sostiene Millán (2000: 7)– “la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información”.

En el mismo sentido, Cerrillo et al. (2002:17) hablan del “encuentro”, después de apuntar la relevancia que el ámbito familiar desempeña en la formación de los hábitos lectores de niños y adolescentes añaden: “(...) pero es necesario también otro factor: “el encuentro”. Nos referimos con ello a que para que un sujeto tenga hábitos lectores en algún momento ha tenido que vivir un encuentro agradable, apasionante, inquietante... con un texto”.

4.5 La lectura en el Plan Andaluz de Lectura

El Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía fue aprobado mediante Acuerdo de Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2005 y se configura como el instrumento definido por la Consejería de Cultura para abordar las medidas estratégicas que se proponen, como resultado, el fomento de la lectura y el afianzamiento de hábitos lectores en la población andaluza. El Plan lector Andaluz incorpora a su acción principal de desarrollo del hábito lector a todas las áreas de conocimiento que se imparten en el currículo de Educación Primaria, diseñando y actualizando el espacio de la biblioteca escolar. En ese sentido en el ACUERDO, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía, (2007) se establece que:

[...] La utilización de la biblioteca escolar concierne a todo el profesorado, a todas las áreas, a todas las actividades escolares, a todos los programas en los que está implicado el centro para poder desarrollar su proyecto educativo. La biblioteca escolar también tiene entre sus funciones crear ambientes lectores que favorezcan el desarrollo de hábitos y prácticas lectoras y escritoras. Para ello, apoyará a los proyectos lectores del centro, cuya implementación progresiva es una línea fundamental de intervención del presente Plan (pp. 10).

El establecimiento de Proyectos Lectores en todas las áreas de conocimiento obliga al centro y a su Proyecto educativo a favorecer “El afianzamiento del hábito lector a lo largo del período de escolaridad” (pp. 12) y ofrecer al alumnado “unas mínimas condiciones que permitan al alumnado: – Encontrar variedad de géneros y soportes a la hora de manifestar la necesidad y el deseo de leer. El centro ha de ofrecer diversidad de obras literarias y documentos [...] una colección variada (corpus equilibrado de obras de ficción clásicas/contemporáneas y de fondo informativo y documental adaptado a las distintas áreas de conocimiento, a los niveles y a las edades del alumnado y al contexto

en el que se ubica el centro) (pp13). Una de las actividades principales de los proyectos lectores incluye “– Actividades de producción (talleres creativos, elaboración de un periódico, de un trabajo documental, creación de un grupo de lectura, etc.)”(pp. 13).

Uno de los documentos más recientes que desarrollan el Plan de Lectura Andaluz lo constituye las INSTRUCCIONES de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En el citado documento no se realiza mención expresa a la lectura como fuente de placer y el uso de textos TPL durante la clase de inglés, sin embargo existen múltiples alusiones a la obligatoriedad de todas las áreas de incluir planes lectores en sus clases y de dedicar al menos una sesión de trabajo semanal al desarrollo del hábito lector. Así en su prólogo establece:

[...] la lectura constituye una actividad clave en la educación por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Los propósitos de la lectura son muy diversos y están siempre al servicio de las necesidades e intereses del lector. Se lee para obtener información, para aprender, para comunicarse, para disfrutar e interactuar con el texto escrito. Todas estas finalidades de la lectura deberían ser tenidas en cuenta a la hora de trabajar en el aula y deberían desarrollarse estrategias que facilitaran al alumnado su consecución (pp. 1).

En finalidades y objetivos se introduce la “utilización de las bibliotecas escolares”:

b) Mejorar el desarrollo de las prácticas de lectura y potenciar la mejora de la competencia lectora desde todas las áreas, materias y, en su caso, ámbitos del currículo, teniendo en cuenta las especificidades de cada una de ellas.

f) Potenciar la utilización de las bibliotecas escolares para promover actuaciones relativas al fomento de la lectura en colaboración con los Equipos de Coordinación Pedagógica de los centros (pp. 2).

En la planificación metodológica se alude de nuevo a que todas las programaciones didácticas “de todas las áreas, materias o, en su caso, ámbitos incluirán estrategias y actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral” (pp.3). De igual modo se establece un tiempo de lectura obligatorio “Los centros, al organizar su práctica docente en la Educación Primaria, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura de una hora, o el equivalente a una sesión

horaria, para trabajar la comprensión y fluidez lectoras en todos los cursos de la etapa” (pp. 4). La biblioteca escolar se corresponde con el lugar donde se “procurará atender a las necesidades de todas las áreas y materias. Asimismo, se dotarán de libros de lectura que contribuyan a fomentar en el alumnado prácticas de lectura libre y autónoma como fuente de satisfacción personal” (pp. 6)

4.6 La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

En el documento *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas* (2011) se realiza un análisis comparativo de los principales factores que influyen en la adquisición de las competencias lectoras, basándose en un gran número de investigaciones y datos cuantitativos para analizar las políticas europeas y prácticas existentes enfocadas a asegurar que los alumnos lleguen a leer. Este estudio no analiza el desarrollo de la lectura en una lengua extranjera, sino en la lengua madre, pero indaga en los aspectos claves de la lectura a partir de los resultados de investigaciones académicas y los análisis de los datos de las encuestas internacionales y de las políticas y programas nacionales. Es, por tanto, un documento válido para comenzar definiendo qué se entiende por competencia lectora a nivel europeo:

La competencia lectora se define como la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio (pp. 7).

La lectura se establece como un marco de “desarrollo personal” de “distintas formas de lenguaje escrito” y con diferentes propósitos, destacando para nuestro estudio, el valor “satisfactorio”, en otras palabras de “entretenimiento y “placentero” que la lectura de textos poéticos y/o literarios pudiera tener en nuestros estudiantes.

Una vez definida “la competencia lectora”, en esta sección desarrollamos el estudio y evaluación de la lectura desde los datos revelados por cinco documentos básicos, disponibles a fecha de realización de esa investigación: PISA (2012), PIRLS (2011), The Assessment of Pupils’ Skills in English in Eight European Countries (2002) y First European Survey on Language Competences (2012) y su segundo volumen, ESLC:

Second Research (2013) y por último, la Evaluación General de Diagnóstico de Educación Primaria: Informe de Resultados (2009), ,

De los informes seleccionados, ninguno de los mismos, por sí solo, aporta datos específicos del estado de la lectura literaria en una LE en la etapa de educación primaria y los materiales en uso a nivel europeo o internacional, no obstante, la suma de los datos recogidos en todos ellos respecto a la competencia lectora, describen un marco de referencia lo suficientemente descriptivo y explicativo para ser tomado en consideración en esta investigación, aportando datos específicos de los valores obtenidos en España y nuestra comunidad autónoma de Andalucía.

PISA (2012), mide la habilidad lectora en alumnos de 16 años en su lengua madre y utiliza para su muestreo TPL, además de informativos. PIRLS (2011), es el único indicador internacional que hace una doble medición de la habilidad lectora, en alumnos de primaria, con textos TPL y su función estética y generadora de “entretenimiento” y su función informativa, como texto fáctico. Sin embargo, su medición, como ocurriera con PISA sólo se refiere al hábito lector en la lengua madre. El documento de Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés en ocho países europeos (The Assessment of Pupils’ Skills in English in Eight European Countries, 2002) –APSE– y el First European Survey on Language Competences (2012) –FESLC– cumplen con la premisa de evaluar la habilidad lectora en una LE, desafortunadamente ambos están dirigidos a alumnos de 14–16 años de Secundaria y ninguno de los “tests” en uso, miden la habilidad lectora con textos literarios y/o poéticos. Esto último ocurre también en el documento La Evaluación General de Diagnóstico de Educación Primaria. Informe de resultados (2009), que realiza un muestreo en la lengua madre, en esta ocasión con una población estudiantil de Primaria.

En PISA (2012) partimos de una definición de lectura como “understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (pp11). La definición de lectura de Pisa (2009) es la misma que en 2012 y en el borrador publicado de 2015. Una gran diferencia con informes anteriores al 2009 es la introducción del término “texto” (pp12) que sustituye al anterior “información”, ya que por comunicación escrita asumen la

connotación de que pudiera darse en textos literarios y/o informativos, la clasificación en textos continuos, discontinuos, múltiples y mixtos y por último la evaluación de la habilidad lectora en textos digitales y/e impresos.

De la lectura del informe Pisa 2012 – véase gráficas anexo 9– entendemos que los datos obtenidos son potencialmente válidos para nuestro propósito de medir la habilidad lectora de un texto TPL cuando se utiliza para la prueba un “texto impreso narrativo”

Texto: La lectura precisa de material para que el lector lea. En una evaluación, ese material – un texto (o conjunto de textos) relacionados con una tarea concreta – debe tener coherencia propia. Es decir, el texto debe ser independiente, sin necesidad de material adicional para que tenga sentido para el lector competente [...].

La narración es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración suele responder a las preguntas cuándo o en qué orden. Por qué los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen es otra pregunta importante a la que suele responder la narración (p. ej., una novela, una historia corta, una obra de teatro, una biografía, una tira cómica, textos de ficción y una crónica periodística de un acontecimiento).

El porcentaje de textos narrativos en el medio impreso en PISA 2012 es en torno al 20% (pp. 60). De los cinco aspectos que guían la elaboración de ejercicios para evaluar la competencia lectora en Pisa:

Porcentaje de la puntuación total, PISA 2012.	Impreso Digital	
Acceder y obtener	22	19
Integrar e interpretar	56	23
Reflexionar y valorar	22	19
Complejo	0	39*

Fuente: Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias (2012: pp64)

Los resultados más relevantes para nuestro estudio, respecto a los datos obtenidos en PISA por los estudiantes españoles en los procesos cognitivos lectores, son aquellos que intervienen directamente en la interpretación de un texto poético y/o literario. “La elaboración de una interpretación” y “la reflexión y valoración del contenido de un texto” suponen el 56% y el 22% sucesivamente de las tareas a ejecutar en el test de habilidad lectora en PISA. En los diferentes ámbitos de uso de la lectura, dentro del ámbito “personal” (pp14), quedaría recogido el texto poético y/o literario, estimándose en un 30% del total de los ejercicios ofrecidos a los alumnos. Con la aplicación de estos

porcentajes, sobre el promedio en lectura a partir de los datos obtenidos en PISA se puede establecer un modelo de acercamiento al estado de la lectura literaria en nuestro país.

El promedio en lectura del conjunto de los países de la OCDE es de 496 puntos y el promedio de los 27 países de la Unión Europea participantes, 489 puntos. La puntuación media de España en lectura, 488 puntos es significativamente inferior al promedio de la OCDE, pero no respecto al de la UE. Andalucía (477) según el informe, no presenta diferencias significativas con el promedio de España en su conjunto. La lectura en alumnos españoles presenta un descenso de 11 puntos en la edición de 2009, recuperándose en buena medida en la edición de 2012 (488 puntos). Andalucía crece de 461 a 477. Según la interpretación de datos ofrecida por el estudio, en la horquilla en que se sitúa Andalucía [407,5; 480,2) hablaríamos de un lector:

“Algunos ejercicios de este nivel obligan a lector a localizar uno o más fragmentos de información que pueden tener que inferirse y ajustarse a varios criterios. Otros requieren que se reconozca la idea principal del texto, que se comprendan relaciones y que se interprete el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no ocupa un lugar destacado y el lector debe realizar inferencias sencillas. Los ejercicios pueden incluir comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto. Los ejercicios de reflexionar típicos de este nivel obligan al lector a realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y los conocimientos externos recurriendo a las experiencias y actitudes personales”.

En PIRLS (2011) se define la competencia lectora del alumnado de cuarto curso como:

“La habilidad para comprender y utilizar aquellas formas de lenguaje escrito exigidas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores jóvenes pueden construir significados a partir de muy diferentes tipos de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores del centro y de fuera del centro, y por placer” (Mullis et al. 2006, p. 3).

Los estudios PIRLS evalúan dos propósitos en la competencia lectora: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de información (pp.47). Para ambos propósitos de lectura el marco teórico PIRLS agrupa los procesos de comprensión lectora en dos grandes dimensiones: “Obtener información y hacer inferencias directas” e “Interpretar, integrar y evaluar”. (pp. 48). PIRLS, no solo distingue como hace PISA, sino evalúa cuantitativamente de manera diferencial, en sus

tests de lectura: “el disfrute personal, generalmente asociado a la lectura literaria (cuentos, cómics, novelas, etc.) y la obtención y el uso de información, en la lectura para el aprendizaje. (13:16). Es esta primera, la que es objeto de nuestro interés en esta Tesis, junto con los textos en uso para esa parte de la prueba. Las características de los tipos de texto utilizados en las pruebas de PIRLS:

“No se elaboran textos propios, sino que se utilizan textos reales de lectura para niños en formato original o adaptado para garantizar que las actividades de lectura sean lo más próximas a la experiencia de los niños. La selección se hace teniendo en cuenta criterios como: cercanía a la experiencia e intereses de los niños; tener características lingüísticas y densidad informativa adecuadas a su edad y formación; ser lo más neutros posible desde el punto de vista cultural, respetuosos con la equidad y sensibles a las cuestiones de discriminación por sexo, raza, etc. Por razones de la duración aconsejable de la prueba, los textos tienen una extensión media de unas 750 palabras, es decir, entre tres y cinco páginas” (pp.16)

Los textos literarios de las pruebas poseen las siguientes características:

“Son relatos breves de literatura infantil, originales o adaptados, siempre acompañados de sencillas ilustraciones como en los cuentos infantiles. • Son todos relatos de ficción, en los que los alumnos pueden sentirse atraídos por los acontecimientos y los lugares, identificarse con los personajes y sus sentimientos, e incluso disfrutar con el lenguaje mismo. • Los relatos cubren variadas situaciones, con uno o dos personajes principales inmersos en una trama en la que ocurren algunos acontecimientos centrales”. (pp. 15)

Los tests realizados sobre material literario en PIRLS, se corresponden con el 50% del resultado global, a diferencia de PISA, que utiliza un 20% de material narrativo – fundamentalmente literario y un 30% de material del ámbito personal donde PISA incluye el texto literario, pero también material fáctico, sin diferenciar los porcentajes de uno u otro tipo).

Los procesos cognitivos necesarios para la lectura literaria evaluados: “realizar inferencias directas” se corresponde con el 15 % en PIRLS y en Pisa un 20% mientras que “interpretar e integrar ideas e informaciones” en PIRLS un 15 % y en PISA un 18%. El restante 10% corresponde a “identificar información” y otro 10% sobre “analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales”

Los resultados globales de lectura en PIRLS – veáse gráficas anexo 9– posicionan a España por debajo de las medias de los países participantes de la Unión Europea y de

la OCDE (513 puntos). Con países anglosajones como Inglaterra, Irlanda del Norte y Estados Unidos la distancia es aún más amplia (más de 39 puntos). Andalucía obtiene 515 puntos. La diferencia entre la puntuación española y andaluza no es significativa.

Respecto a datos obtenidos en la lectura como experiencia literaria en los test, aunque no exista una diferencia significativa respecto a la lectura informativa, sí es relevante señalar que hay una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos. España alcanza un promedio de 516 y Andalucía un resultado ligeramente superior de 518. Similares valor se obtienen en los proceso cognitivo más directamente relacionados con la lectura literaria: “hacer inferencias directas” y “interpretar, integrar y evaluar”, que se sitúan en ambos casos en 510. En ambos casos tanto a nivel nacional como en Andalucía hay una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos. La diferencia aunque no significativa en el computo global, muestra un mejor resultado en los tests de comprensión lectora con el uso de TPL en ambos casos.

En la lectura con textos informativos para adquirir información, España obtiene un resultado de 512, al igual que Andalucía.

Otro factor interesante para esta tesis, es la evaluación que realiza PIRLS sobre el “número de libros que el alumno tiene en casa” (pp.81). Según el informe PIRLS, la puntuación media obtenida por el alumnado en PIRLS se ve influida de modo notable por el número de libros en casa. Cuanto mayor es el número de libros en el domicilio familiar, más alta es la puntuación media obtenida a nivel global. En España los resultados muestran una población estudiantil que alcanza el 36% con ningún libro o una balda de libros como máximo en casa. En Andalucía el valor asciende al 41%. Lamentablemente en el estudio no se evalúa la tipología del texto y cuántos de ellos son literarios, pero sí es significativo señalar, como se alude en el informe, que la variable “tener más de 200 libros frente a tener menos de 10” supone una diferencia de 69 puntos en los resultados globales obtenidos en los tests de comprensión lectora en PIRLS en los resultados globales por países.

El estudio Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés en ocho países europeos (2002), – gráficas en anexo 9– evalúa la competencia lingüística en comprensión y

expresión oral y escrita. La evaluación de la competencia lectora se centra en cuatro bloques:

- Uso del inglés a través de las NNTT y en contactos personales
- Actitud hacia la lengua inglesa
- Entorno socio–económico de los alumnos
- Competencia lingüística

(Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés en ocho países europeos, 2002: 15–17)

A su vez se evalúan el grado de motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, el uso que de la LE se hace fuera del entorno escolar y la competencia comunicativa en LE de los padres de los alumnos. Lamentablemente el estudio no realiza una evaluación de la lectura como sí hace PIRLS (2011) en su función estética y como fuente de placer, sino únicamente como lectura instrumental informativa. Los resultados muestran una media de 63.57, la más alta comparativamente dentro de la muestra española en relación con el resto de destrezas: comprensión oral, expresión oral y escrita. Sin embargo en la comparativa con el resto de los siete países europeos, España se sitúa en la penúltima posición.

Dentro de los resultados en el mismo estudio obtenidos tras un test de autoevaluación el informe analiza como el grupo de estudiantes testados es el que más se aleja entre lo que cree saber y poder hacer en una lengua extranjera y lo que realmente demuestran a través de sus respuestas en los diferentes tests. Es llamativo igualmente los resultados obtenidos en los test sobre la competencia en LE dentro del entorno familiar de los alumnos, en ese sentido la muestra española – la más alta de los 8 países analizados – que asciende a 2843 estudiantes de secundaria de 16 años – representando el 24,2 de la muestra total – demuestran que el 49% de los padres tienen competencia cero en LE y el 21% pobre o muy pobre. Los resultados en este ítem son con diferencias los más altos del estudio. Finalmente en el uso que de la LE hacen los alumnos fuera del entorno escolar, de nuevo la muestra española alcanza los valores más altos – en negativo – y lo mismo ocurre en valores como la actitud hacia la lengua inglesa, donde aunque los resultados son similares respecto al ítem: “importancia de la LE para el futuro”, el 38,5% admite que le gusta muy poco o nada. Con respecto al uso que los maestros hacen de la LE en la clase de inglés se obtiene un resultado del 68,5%, muy alejado del 90% que se obtiene en el resto de países muestreados.

El estudio internacional First European Survey on Language Competences –FESLC– (2012) y el European Survey on Language Competences: Secondary Research –ESLC– (2013) – en anexo nº 9– evalúan las capacidades del alumno para usar la lengua LE con un propósito funcional. Aunque el estudio no emplea textos poéticos y/o literarios para muestrear la habilidad lectora de los alumnos, los tests sí evalúan los procesos cognitivos de lectura que se utilizan tanto en la lectura literaria como en la poética: identificar información, inferir y sintetizar datos y reflexionar y valorar la información transmitida por el texto. Es por ello que entendemos que los resultados obtenidos en la destreza de la lectura en España en comparación con otros países europeos, puede ayudar a comprender la situación de la lectura y la importancia del desarrollo del hábito lector en nuestros alumnos en los primeros años de enseñanza de una LE.

Los textos en uso son principalmente funcionales, instructivos o informativos, no de carácter poético y/o literario. Los estándares que conforman el marco de referencia para el análisis de resultados en FESLC y ESLC son los mismos que aquellos indicados en Common European Framework of Reference. A modo de ejemplo recordamos el estándar más alto y el menor:

B2: Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low frequency idioms

A1: Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.

(Council of Europe 2001:24).

Los resultados obtenidos, desde la variable de la lectura muestran enormes diferencias con el resto de países europeos. Los resultados son particularmente bajos en la competencia lectora, lectura, escucha de textos orales y expresión oral. De los 15 países evaluados – que sus alumnos toman inglés como primera lengua extranjera – España ocupa en los resultados obtenidos en la destreza de la lectura la posición nº 11. Un 20% de los alumnos testados tiene nivel O ó menor que A1. Un 40% tienen nivel A1. Un 10% A2, un 15% B1 y un restante 15% B2.

Si realizamos una comparativa con el país que ocupa la primera posición, Suecia. España tiene una media en lectura de 0,356 y Suecia 2,019, una diferencia de 1,663, que se hace más enorme aún en Listening y sobre todo en Speaking ESLC (2013: 13)

La Evaluación general de Diagnóstico de Educación Primaria. Informe de Resultados (2009) – anexo 9– se centra en los datos obtenidos en los diferentes test de diagnóstico en las diferentes comunidades autónomas. Los tests evalúan las diferentes competencias básicas del currículo español, siendo la competencia en comunicación lingüística una de ellas. La comprensión lectora y la expresión escrita son dos aspectos de la Competencia en comunicación lingüística que han resultado ser cosas distintas para los alumnos. Dada la disparidad en los resultados en comprensión y en expresión escrita, el Informe muestra dos medias diferenciadas para ambos aspectos de la competencia. Los procesos de comprensión (pp. 107):

- Aproximación/Identificación: + 70
- Organización: + 70
- Integración y síntesis: + 50
- Reflexión/Valoración: 0–50

En cuanto a los procesos, se aprecia una gradación en su dificultad. Parece que identificar la información – más propio de textos informativos – y “organizar” la misma es mucho más sencillo que inferir significado y reflexionar y valorar el texto –más propio de textos literarios y/o poéticos.

No obstante el documento solo evalúa la lectura en lengua española y mayoritariamente los textos en uso son informativos. Es por ello, que los resultados obtenidos en lectura deben contemplarse con la “salvaguarda” necesaria, pero entendemos que es un índice de referencia válido para crear un marco de contraste con el estado de la lectura en L1 y LE. La media española en Competencia Lingüística es de 520 y Andalucía está cercana a los 500.

“La lectura de todo buen libro es como una “conversación” con los hombres más esclarecidos de siglos pasados: una conversación selecta en la cual nos descubren sus mejores pensamientos”. R. Descartes, Discurso del método)

Capítulo V – Metodología de investigación–

5.1 Objetivos de capítulo

Este capítulo introduce la muestra utilizada de maestros de la asignatura de inglés y TPL utilizados. Las decisiones tomadas teniendo en cuenta el tipo de investigación, el área de conocimiento de la DLL, paradigmas lingüístico–cognitivos y la metodología de investigación en uso. La selección de los diferentes instrumentos usados así como las diferentes herramientas para la recolección de datos es también descrita.

5.2 La muestra del proyecto de investigación

La primera decisión respecto a los límites y el alcance de la muestra fue que reuniera una serie de condiciones:

- Cercanía a mi entorno como docente.
- Maestros especialistas de inglés con experiencia docente en la asignatura.
- Centros y alumnos de diferentes entornos poblacionales y clases sociales, que sean un reflejo proporcional de la sociedad andaluza
- Equilibrio en la muestra respecto a centros públicos, concertados y privados de primaria según la frecuencia absoluta de los mismos.

La necesidad de mantener la confidencialidad en los cuestionarios, las entrevistas y los resultados obtenidos de los mismos en relación con las lecturas literarias, tipología de actividades, recursos y materiales del centro y el resto de datos a analizar, nos llevó a tomar la decisión de entender como muy relevante la cercanía del centro respecto a el lugar donde estoy ubicado –Granada capital–, ya que eso me permitiría tener un contacto fluido, constante y de acceso al centro, que de otro modo sería imposible.

Podemos presumir que el mantenimiento de proporciones equilibradas respecto a los estratos poblacionales y tipología de centros dentro de la ratio a nivel andaluz y nacional, nos hace admitir la hipótesis de que los resultados a obtener pueden ser extrapolables a la comunidad escolar en primaria andaluza y española. Sin embargo, debemos admitir que la naturaleza propia del diseño de la misma y la falta de publicidad por parte de los centros en sus webs de los diferentes materiales curriculares complementarios, a los libros de inglés, particularmente de textos de lectura en la asignatura de inglés, no permite una extrapolación estadística en base a datos comprobables.

La muestra es significativa porque supone más del 50 % de los centros de primaria, que tienen una estabilidad en la programación y tienen una trayectoria en el ámbito educativo de muchos años. La muestra utilizó las premisas de Robson (1993) y Aravena et al (2006) para la toma de datos como por ejemplo, esto es, distintas procedencias, de tal forma que los resultados obtenidos pudieran ser analizados estadísticamente (ej. Frecuencias absolutas y relativas, rango, etc.). El uso de un solo tipo de centro o entorno social podría distorsionar los resultados y asumir generalidades que no fueran ciertas. El concepto de “transferencia” de Lincoln & Guba (1985) fue tomado en consideración para la selección de la muestra. Entre los mayores inconvenientes que se presentaron al organizar y sistematizar la muestra para su estudio posterior, el primero de ellos fue la escasa o nula respuesta de los centros en una primera fase, fundamentada en la falta de uso que hacen del correo electrónico oficial. Los cambios en los equipos directivos, fundamentalmente en la figura del secretario y jefe de estudios, hace que muchos de ellos opten por utilizar durante su periodo de mandato, correos electrónicos creados ex profeso con servidores gratuitos como Gmail, Hotmail o Latinmail.

La frecuencia relativa de los colegios que han dado respuesta – positiva o negativa– a realizar el estudio supera el 50% del total de centros de primaria en el casco urbano de Granada –véase capítulo VI–. El valor aleatorio en la respuesta final de los centros, es un componente de fiabilidad de la muestra.

5.2.1 Los centros

Se ofreció la participación en el estudio a todos los centros de Primaria del centro urbano de Granada. Consultadas la página oficial de la junta de Andalucía y otras

fuentes para centros privados no concertados, he obtenido una base de datos de 72 centros de Primaria en el casco urbano de Granada –tabla 5.1–. La muestra parecía aceptable como para aplicar el cuestionario, de modo que envié un primer cuestionario cerrado con una carta informativa del proyecto a todos los centros utilizando como referencia el contacto electrónico adjunto en las fuentes consultadas y esperé las respuestas:

Nº totales de centros públicos que ofrecen la etapa de Primaria	33
Nº total de concertados que ofrecen la etapa de Primaria	39
Nº privados, sin concierto, que ofrecen la etapa de Primaria	3

Tabla 5.1. Listado de centros de Primaria, por titularidad, en el caso urbano de Granada
Fuente: Consejería de Educación y Ciencia. Web Averroes. Junta de Andalucía¹

5.2.2 Criterios de selección

El principal criterio que orientó la selección de centros fue por una lado el tener una muestra representativa de la población general de centros de primaria en Granada (esto es que se mantuviera la proporción entre tipologías de centros –públicos, concertados, privados–) y que tuvieran interés en participar en el estudio sus maestros especialistas. A partir de la información suministrada por la red Averroes de la Junta de Andalucía, el resto de variables a considerar (manteniendo la proporción de titularidad del centro) fueron:

- Localización: / Provincia: / Municipio: / Localidad: / Código Postal:
- Nivel Educativo : Infantil y Primaria/ Primaria /Primaria y Secundaria Obligatoria
- Otros criterios : Centros Bilingües: Alemán / Francés / Inglés

5.2.3 Los centros que forman parte del estudio

En el proyecto de investigación participaron finalmente 42 centros de Primaria, de los 72 centros localizados en Granada capital.

Tabla 5.2 la muestra utilizada de centros categorizados por línea bilingüe (español–inglés).
Fuente: Averroes. Junta de Andalucía

¹ Los centros que ofrecen la etapa de Primaria, según las fuentes consultadas pueden denominarse CEP (centro de educación primaria); CIEP (centro de Infantil y Educación primaria). Fuente: Averroes. Junta de Andalucía

Se realizaron 15 entrevistas a maestros, guardando una proporción homogénea respecto a la tipología de centros y el carácter bilingüe o no de los mismos. (Véase anexo) Se desarrollaron el muestreo del estudio piloto y el muestreo final con la toma de datos durante el periodo 2012–2014.

Centros	Datos	Porcentaje	Bilingüe	Monolingüe	Porcentaje Bilingües del total de centros tipo de la muestra
Público	17	40,47	9	8	52,94 (del total de públicos)
Concertado	21	50	11	10	64,70 (del total de concertados)
Privado	3	9,52	2	2	11,76(del total de privados)

La estructura de la muestra – tabla 5.2– es la siguiente:

- Por tipología de centros: Públicos, concertados o privados
- Bilingües o Plurilingües versus monolingües
- Por grupos escolares, se han establecido 3 grupos teniendo en cuenta los ciclos de Educación Primaria: el primero comprende a los estudiantes de entre 6 y 8 años (1º y 2º curso), el segundo, 8 y 10 años (3º y 4º curso), y el tercero a 10 –12 años (5º y 6º curso).

En la tabla 5.2 se resumen las características de los centros. Se relacionan en base a su titularidad, si posee línea bilingüe en inglés y los porcentajes en función de los totales de centros reconocidos en la ciudad de Granada. El estudio mantiene la proporción de 40% públicos 60% privados–concertados y de esos el 1,6 % privados sin ningún tipo de concierto educativo.

5.3 Tipo de investigación

Nuestra investigación es de tipo cuantitativo, aunque se han utilizado instrumentos cuantitativos y cualitativos. Hurtado y Toro (1998) menciona respecto a la misma:

"la investigación Cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema, también le es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos"...

Keeves, (1997) menciona que para que exista Metodología Cuantitativa deben cumplirse los criterios de:

- La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
- El objeto de estudio es el elemento singular Empírico. Sostiene que al existir relación de Independencia entre el sujeto y el objeto, ya que el investigador tiene una perspectiva desde afuera.
- La teoría es el elemento fundamental de la investigación Social, le aporta su origen, su marco y su fin.
- Comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción objetiva, unitaria,
- Estática y reduccionista.
- Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva. Es de método Hipotético – Deductivo.

La metodología de investigación se proyectó para obtener resultados objetivos que puedan ser utilizados posteriormente en futuras investigaciones. No obstante y atendiendo a la revisión del uso de metodologías de investigación realizada por autores referentes en el campo de la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras (Larsen–Freeman & Long, 1991; Nunan, 1991; Seliger & Shohamy, 2000; Creswell, J. W, 2005). Se utilizan en el primer caso los cuestionarios de Oxford (1990) y en el segundo las entrevistas de Wenden (1987), con el objetivo de lograr respuestas lo más ajustadas y fiables posibles a las cuestiones de investigación planteadas.

Buscamos establecer, describir y poner en evidencia una realidad, como es: ¿qué lecturas TPL se usan?, ¿qué acceso tiene el alumno a los mismos?, ¿qué tiempo se dedica a la lectura de TPL? y ¿qué actividades principales configuran el uso que se hace de lecturas literarias como material suplementario en las clases de inglés? Con el objetivo de clarificar y concretar el marco metodológico, diremos que es una revisión descriptiva de una investigación exploratoria sobre el estado de la lectura literaria en nuestras clases de inglés como segunda lengua. Pretendemos en primer lugar cuantificar y posteriormente cualificar las experiencias didácticas sobre lectura literaria que los maestros ofrecen a los alumnos participantes en la muestra. En ese sentido los datos obtenidos de las entrevistas son respuestas personales y propias y reflejan una realidad

individual relacionada con su propio contexto, no pretendiendo juzgar con ello la didáctica del inglés como lengua extranjera en cada caso particular de cada maestro, pero sí contribuir a su mejora. .

La metodología cuantitativa aplicada incluye además herramientas cualitativas como la entrevista, por lo que podría considerarse que engloba también algunos aspectos de la investigación cualitativa indicados por (Crewell, 1994–1998; Moustakas, 1994), tales como:

- La investigación es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, esto es, que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos
- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad
- Empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis
- Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición
- La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.

Se sigue la teoría fundamentada Corbin, J., Strauss, A. (2008) con la finalidad de producir conocimientos teóricos y de que éstos se fundamenten en los datos mediante análisis sistemático.

El modelo metodológico aplicado, se resume en la figura 5.1

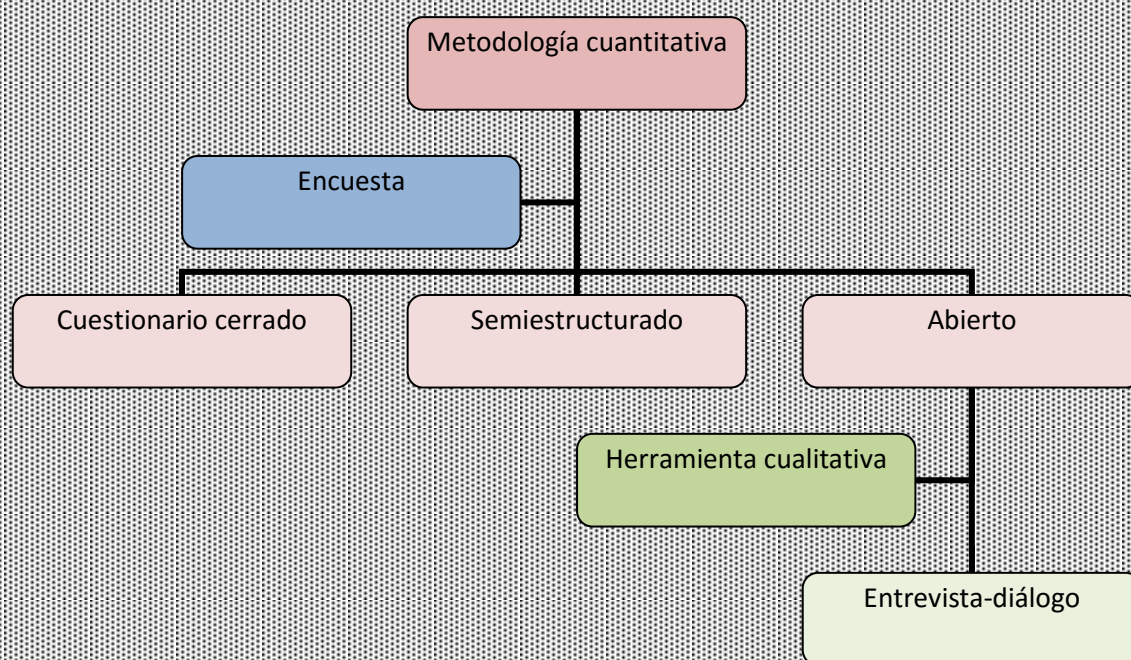


Figura 5.1. Diseño de investigación
Fuente: elaboración propia

5.3.1 El cuestionario

En nuestra investigación se han consultado algunos textos que versan sobre la idoneidad, eficacia y confección de encuestas como el titulado “Análisis de Encuestas” de Grande y Abascal (2005). Se han seguido las pautas sugeridas para confeccionar las preguntas del cuestionario como son:

- 1) Usar términos familiares a los encuestados en su trabajo diario.
- 2) Evitar en lo posible términos del tipo siempre, nunca, nadie, jamás, etc., ya que son excesivamente tajantes en la respuestas. No usar palabras ambiguas.
- 3) Usar preguntas lo más simples posible, con enunciados cortos (menos de 25 palabras).
- 4) Formular la pregunta de tal manera que la respuesta permita el hallazgo de los datos que se pretenden.
- 5) formular preguntas que el encuestado debe conocer, evitando preguntas inoportunas.

6) No preguntar dos ideas en un mismo ítem (por ejemplo: ¿abre por la mañana o por la tarde?

7) Evitar preguntas “cargadas”, esto es aquellas que, probablemente sean contestadas en un determinado sentido, por alguna u otra razón (cultural, social, económica, etc.) ya que ello no permitiría discriminar la posición de los encuestados respecto a ella. (Grande y Abascal, 2005).

El formato del cuestionario de la presente investigación es de preguntas cerradas. Los ítems se conforman con respuestas libres y selección de alternativas. Se ha tenido en cuenta la planificación y procedimiento adecuado de la encuesta y el correcto diseño del cuestionario para garantizar que los resultados obtenidos sean válidos y correctos.

5.3.2 La entrevista

El uso de entrevistas como herramientas en la investigación cuantitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno registrado según un dato objetivo. Se trata en nuestro caso de descubrir en qué grado el material de lectura literaria se usa en la asignatura de inglés y si el empleo del mismo busca un mero objetivo lingüístico o estético (desarrollo de la competencia poética y literaria) o ambos. En el uso de la entrevista como herramienta de investigación cualitativa seguimos el principio de lo que Oppenheim (1999) llama enfoque no dirigido. Nuestro objetivo es que los maestros den respuesta a las preguntas planteadas usando sus propias palabras. Pretendemos que el entrevistado sienta que se aborda un diálogo sobre el uso que del texto literario en lengua inglesa se realiza como parte de la clase de inglés ordinaria de primaria. No pretendemos durante la interacción del diálogo–entrevista plantear una relación de experto–entrevistado, tampoco cuestionar la experiencia didáctica del uso que de los textos literarios en inglés se realiza. De igual forma, no es el objetivo del diálogo– entrevista plantear posibles soluciones al método o enfoque en uso en la enseñanza del inglés o sugerir posibles lecturas o proyectos lectores. En ese sentido, la naturaleza de esta investigación, es Post Facto (después de ocurridos los hechos) (Kerlinger, 1983: 269).

5.4 Las preguntas de investigación

El diseño de esta investigación está sostenido por unos objetivos iniciales, que se materializan en la práctica, desde un origen, que es el estudio piloto (Capítulo 1). Este último, ofreció la oportunidad de establecer un borrador–propuesta de cuestiones, que tras la revisión bibliográfica realizada (Capítulo 2 y 3) se han concretado en dos cuestiones principales. Las herramientas metodológicas de la investigación cuantitativa han sido seleccionadas a partir de estas dos preguntas y con el objetivo último que los resultados obtenidos sirvan para poder responderlas siguiendo un método científico de estudio. Las dos preguntas son:

- ¿Qué textos literarios y poéticos se leen como lectura complementaria (o como material único) a los libros de texto convencionales en la asignatura de inglés de la etapa de Primaria?
- ¿Qué uso se hace de la lectura de textos literarios en la asignatura de inglés durante la etapa de Primaria?

5.4.1 Pregunta de investigación 1

¿Qué textos literarios y poéticos se leen como lectura complementaria (o como material único) a los libros de texto en la asignatura de inglés de la etapa de Primaria?

La pregunta de investigación 1 establece una relación directa con los siguientes objetivos de esta tesis (capítulo 1):

2. Conocer el estado de la lectura de TPL en la asignatura de inglés en las aulas de Primaria de Granada.
3. Realizar un análisis cuantitativo de los TPL en la asignatura de inglés como lengua extranjera
5. Concluir y valorar la importancia de la lectura literaria desde la muestra seleccionada

La pregunta 1 se contextualiza en la DLL y la importancia de la literatura, ficción y función poética del lenguaje para el desarrollo de la competencia comunicativa.). El

estudio de la lingüística poética como se refiere en el capítulo 2 muestra una relación entre desarrollo de la habilidad lingüística o funciones metalingüísticas con el juego creativo del desarrollo de la poética infantil.

En el cuestionario se les pidió a los maestros que indicasen los TPLP que efectivamente usaban en sus clases de inglés. De igual forma se les indicó si el acceso a esos textos era desde la biblioteca escolar de aula o individualmente el alumno debía comprarlos a partir de lo sugerido en la programación de la asignatura.

5.4.2 Pregunta de investigación 2

¿Qué uso se hace de la lectura de TPL en la asignatura de inglés durante la etapa de Primaria?

La pregunta de investigación 1 establece una relación directa con los objetivos de esta tesis (capítulo 1):

1. Reflexionar sobre el TPL como modelo de desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.
4. Realizar un análisis cualitativo de las acciones más relevantes respecto a la lectura de TPL en la asignatura de inglés
5. Concluir y valorar la importancia de la lectura literaria desde la muestra seleccionada

Durante el estudio piloto inicial a partir de los diálogos–entrevistas con diferentes maestros especialistas y profesores universitarios en la formación de maestros, se constataron dos situaciones: escasez de uso en el tiempo dedicado a la lectura de TPL y escasez, en las bibliotecas de centro, de material lector complementario en LE. Algunos de los comentarios más repetidos en esa fase, se recogen en la siguiente transcripción:

–“¿Biblioteca? –¡No! No vamos. Van los de lengua o los de sociales a hacer trabajos (.../...) pero vamos (.../...) si hay alguna actividad programada los llevamos (.../...) pero no hay libros de inglés”

–“No da tiempo a terminar el libro de curso y luego los padres se quejan”

—“es que (.../...) no saben ¡nada! (.../...) —¡como para ponerlos a leer un libro en inglés!

Los maestros en ejercicio reflejaban, principalmente, la falta de un recurso como es la biblioteca escolar con libros de lectura en inglés y por otro, relataban las dificultades de comprensión lectora que supondría trabajar un material poético–literario en inglés.

5.4.3 El procedimiento metodológico de encuesta concretado en las preguntas de investigación

Dentro de los procedimientos metodológicos de la investigación cuantitativa, la encuesta proporciona una serie de ventajas como es el hecho de permitir planificar previamente qué es lo que quería preguntar, de modo que no se olvidaran los puntos más importantes (Salkind, 1999). El procedimiento de encuesta requiere de un método de trabajo sistemático para que sus resultados sean válidos (Grasso 2006).

Las tablas 5.3 y 5.4, muestran una imagen de conjunto del procedimiento de investigación y las herramientas utilizadas, de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas, y la búsqueda y obtención de respuestas validables y objetivas.

Procedimiento metodológico de encuesta cerrada
Pregunta de investigación 1: ¿Qué textos literarios y poéticos se leen como lectura complementaria (o como material único) a los libros de texto convencionales en la asignatura de inglés de la etapa de Primaria?
Herramientas en uso

1. Usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre el acceso de los alumnos a los TPL en diferentes situaciones:
 - biblioteca de escuela
 - biblioteca de aula
2. Usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre el uso metodológico que se hace de los TPL en diferentes variables:
 - tiempo dedicado a la lectura
 - plan lector en LE
 - escucha interactiva de cuentos –storytelling– en LE
 - lectura en silencio
3. Usar el CUESTIONARIO para realizar una ficha bibliográfica del material lector real en uso en la asignatura de inglés:
 - por ciclos
 - por editoriales
 - por autores
 - por género

Tabla 5.3 Pregunta de investigación 1. Herramientas de investigación usadas.
Fuente: elaboración propia

Procedimiento metodológico de encuesta abierta
Pregunta 2: ¿Qué uso se hace de la lectura de TPL en la asignatura de inglés durante la etapa de Primaria?
Herramientas en uso
1. Usar la ENTREVISTA–DIÁLOGO (cuestionario semiestructurado) para interrogar sobre el uso metodológico que se hace de los TPL en diferentes variables: - tiempo dedicado a la lectura - plan lector en LE - principales dificultades para enfrentar a los alumnos a la lectura TPL en LE - escucha interactiva de cuentos –storytelling– en LE 2. Usar la ENTREVISTA–DIÁLOGO (cuestionario abierto) para reflexionar sobre la tipología de actividades en uso a partir de la lectura de TPL

Tabla 5.4 Pregunta de investigación 2. Herramientas de investigación usadas.
Fuente: elaboración propia

5. 5 Las herramientas usadas en esta investigación

(Copia de los modelos enviados y transcripciones en Anexos)

5. 5.1 Modelo de cuestionario en esta investigación

Las preguntas han sido todo lo precisas que he podido, siguiendo otras investigaciones previas que sobre este tema se han realizado. El cuestionario también permitirá comparaciones con futuras investigaciones que se realicen.

Se ha elaborado un cuestionario de ítems, agrupados en los cuatro bloques siguientes:

a) Datos básicos del centro

En este apartado se hace referencia al nombre, ubicación y carácter del centro – público, concertado y privado—. Nos interesa saber además si es un centro bilingüe y si dispone de biblioteca escolar en uso. Por último si existe una persona encargada de la biblioteca escolar o el cargo es rotativo entre los distintos docentes que conforman la comunidad educativa

b) La biblioteca escolar

En este apartado me interesaba indagar sobre cómo la biblioteca escolar se relaciona con la escuela. Existencia de un plan lector y otras actividades o proyectos coordinados desde la biblioteca escolar. Características de la biblioteca escolar. Tipología de obras más leídas y si existe un sección de lenguas extranjeras

c) Área de Lengua extranjera (inglés).

En este caso, interesa averiguar si existen espacios de lectura dentro del aula – biblioteca de aula—

d) Textos

Incluidos en la programación docente por cada ciclo de primaria (1–2º curso; 3–4º y 5º–6º curso). Qué tipo de relación se entabla entre los distintos ciclos. Existe un plan lector transversal que aborde todo el segmento educativo de Primaria.

En el cuestionario se han planteado mayoritariamente preguntas cerradas, permitiendo la inclusión en renglones de información extra aportada por el encuestado. El cuestionario se envió por correo electrónico en un archivo adjunto a la carta de presentación que justificaba el trabajo de investigación y fue llevada personalmente en mano en segunda vuelta a la mayoría de los centros. Los cuestionarios fueron llegando a la dirección de correo electrónico desde el que fueron enviados y algunos de ellos

fueron devueltos por correo postal a la dirección indicada en la carta de presentación del proyecto de tesis doctoral a la que he aludido.

5.5.2 Modelo de entrevista en esta investigación

La forma de conducir la entrevista–diálogo, así como la información previa al inicio de la misma, fueron meramente informativos sobre clarificar los objetivos de la investigación, así como reincidir en la garantía de anonimidad de la información aportada. De igual manera el entrevistado podía optar a que fuera grabada la entrevista o que simplemente se fueran tomando nota escrita de sus respuestas.

La entrevista estaba formulada en cuatro módulos:

1. Saludos y ruptura del hielo: diálogo abierto encaminado a sondear la opinión de los profesores acerca de cómo se trata el hecho literario. La lengua desde la literatura y la cuestión literaria desde una visión más creativa y placentera.
2. De carácter metodológico: diálogo con el maestro responsable de la asignatura de lengua inglesa. En este caso, interesa averiguar: si existe plan lector; si acuden a la biblioteca dentro del horario de clase; si se les lee en voz alta o se realizan habitualmente actividades de storytelling
3. Tipología de actividades más allá de la comprensión lectora
4. Textos en uso en la clases de inglés (TPL)

5. 6 Criterios de referencia para la interpretación de datos

Los capítulos 1, 2, 3 y 4 señalan y analizan los diferentes instrumentos y criterios estándar para el análisis de los datos cuantitativos o cualitativos obtenidos que se sintetizan en:

- El currículo nacional y autonómico de Primaria en la enseñanza de lenguas extranjeras

- El texto literario en lengua inglesa: ficha bibliográfica y tipología dentro de la literatura infantil
- El concepto de TPL, acto de la lectura y la lingüística poética como generadora textual natural
- Propuesta de canon didáctico para el uso de materiales lectores TPL en las aulas de primaria de inglés

5.6.1 Codificación para el análisis de los datos cuantitativos

Los datos cuantitativos obtenidos a partir de los diferentes cuestionarios, fueron volcados en una base de datos en formato Excel para ser posteriormente analizados mediante diferentes herramientas estadísticas. Dado que el objetivo de investigación no era conocer la situación particular de un centro respecto a sus propuestas de lecturas TPL y el uso que de ellas hacían en sus clases de inglés, sino obtener resultados globales sobre los textos de lectura TPL que se utilizaban en las clases de inglés, se optó por una variable de referencia no ligada a cada centro y maestro. A cada TPL se le asignó un código. La sistematización de datos se realiza en tres tablas estadísticas diferentes y una tabla global que agrupa las anteriores:

- Libro de cálculo (Excel) 1: De un código asociado a cada texto, se compila una primera tabla que reúne: texto en uso, recurso espacial (biblioteca de centro o de aula), colegio y uso de la biblioteca en horario de la asignatura de inglés
- Libro de cálculo (Excel) 2: De un código asociado a cada texto, se relacionan los datos obtenidos por curso y ciclo de Primaria en función de la asignatura de inglés
- Libro de cálculo (Excel) 3: Un análisis cuantitativo y cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y libres sobre acciones didácticas lectoras

usando como recurso los textos literarios en la etapa de Primaria en la asignatura de inglés

- Libro de cálculo (Excel) 4: Agrupación global de datos

5.6.2 Codificación para el análisis de los datos cualitativos

Los datos cualitativos obtenidos se organizan en el capítulo de resultados – Cap. VII–. En la sección primera se recogen los datos obtenidos a partir de 7 temas, presentados a partir de las preguntas del cuestionario:

1. Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?
2. Tema: Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)
3. Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?
4. Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como “storytelling” o cuentos clásicos?
5. Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?
6. Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?
7. Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

En el capítulo VII, se muestran los resultados de los diálogos–entrevistas mantenidos con los maestros. Se resumen las respuestas generales y se cita aquellas más singulares y distintivas. Las entrevistas se realizan individualmente desplazándonos al centro u otro lugar, adaptándonos al horario del maestro. La duración de la entrevista es de 10 minutos aproximadamente.

Se intenta realizar una transcripción literal, para ello se utiliza la grabadora de voz y la aplicación “notas” y “Siri” de Iphone, para transcribir voz a texto. Cuando el discurso no aporta información o es ininteligible se ha optado por incluir la clave “(.../...)”.

Si existe intervención del entrevistador en el proceso de diálogo para aclarar o concretar el tema, su intervención va marcada () entre paréntesis y en línea aparte.

Cada entrevistado es maestro especialista de inglés y se encuentra actualmente ejerciendo su profesión. La referencia a cada uno de ellos, sigue la siguiente clave:

Código colegio	Titularidad	Línea Bilingüe	Ciclos / ejerce	Clave final
1-42	P/C/Pr	B	1/2/3	5PrB3

Tabla 5.5 Claves de interpretación de entrevista

Fuente: elaboración propia

Ejemplo de intervención:

Creo que la barrera de la lengua siempre está presente especialmente si el niño se considera que tiene menos nivel que sus compañeros, yo creo que ese es el principal problema (.../...) y luego también el tema de que le guste más o menos la literatura (.../...). 5PrB3

El maestro ejerce en el colegio con clave 5 –véase listado de colegios encuestados anexo 8 – Es un centro privado, no subvencionado con línea bilingüe. Su realidad docente actual es que es maestro del tercer ciclo (5º y 6º de Primaria).

Se creó una hoja específica con el listado de temas y las preguntas de investigación con el fin de trasladar la información aportada por el entrevistado de la forma más sucinta y objetiva posible, intentando en lo posible reutilizar su misma forma verbal y semántica evitando el uso de verbos performativos por parte del entrevistador que pudieran alterar el sentido primigenio de la respuesta. En cada hoja se anotó el número asignado al maestro (en función del código del colegio de procedencia), el contexto donde se realizaba el diálogo (dentro del centro /fuera), la cita y la referencia en el número de línea en la que tenía lugar en la transcripción global de la entrevista. Se diseñó un apartado específico para observaciones (donde se tomó nota a partir del contexto donde se producía la cita que respondía a la pregunta de las implicaciones de la misma, el contexto lingüístico donde se había producido, el uso de repeticiones o aclaraciones en el caso de que se hubiesen producido, etc.) –véase notas para la entrevista Anexo 4: 4.1–

5.7 La lectura en la lengua madre (español)

Dentro de la metodología de investigación y con el fin de poder tener un marco comparativo de la realidad de la lectura literaria en los contextos escolares muestreados,

se ha optado por realizar una toma de datos cuantitativa del estado de la lectura en la lengua madre (español). Los cuestionarios elaborados para la toma de datos de esta tesis fueron traducidos al español y pasados a los maestros y tutores responsables de la asignatura de lengua castellana y su literatura, así como a los coordinadores de las bibliotecas escolares. Los objetivos específicos de esta toma de datos responden a los siguientes interrogantes:

- ¿Existe un plan lector de lengua castellana?
- ¿Se utiliza la biblioteca escolar para actividades de lectura literaria en la asignatura de lengua castellana?
- ¿Existe un corpus común, entre los centros encuestados, de textos literarios y/o poéticos que pudiera tener la consideración de canon escolar?

Finalmente, la obtención de datos respecto a estos interrogantes busca no realizar un estudio extensivo y formal del estado de la lectura en lengua castellana y su interferencia en el desarrollo de la lectura en LE, Pit Corder, S. (1992), sino poder contrastar los valores obtenidos acerca de la relevancia de la lectura literaria en el desarrollo de la lengua madre con los valores obtenidos respecto a la adquisición y aprendizaje de la segunda lengua (LE).

5.8 Cronograma principal de toma de datos para el estudio

La tabla 5.6 muestra las diferentes acciones tomadas durante este proyecto de investigación, una vez completado el estudio piloto. El primer muestreo formal tiene lugar a finales de 2012 y se completa en el primer cuatrimestre de 2015. La redacción de la tesis y transcripción de datos ocupa desde el último cuatrimestre de 2014 hasta finalizar 2015. El trasbase de datos a tablas estadísticas y la audición de las entrevistas–diálogos con los diferentes maestros ha sido una de las etapas del proyecto con mayor demanda de tiempo.

Fecha	Acciones tomadas
Año 2012	Contactos con centros de primaria
Abril	Envío de cuestionarios y recepción de los mismos

Mayo	Inicio de 1º fase de entrevistas a cuestionarios con respuesta positiva ²
Año 2013	Envío de cuestionarios. 2º Fase
Abril	Recepción. Creación de tablas de resultados
Mayo	Entrevistas cuestionarios positivos
Año 2014	Envío de cuestionarios y entrevistas: 3º fase ³
Abril–Mayo	Recepción de datos. Creación de tablas de resultados

Tabla 5.6 Cronograma del diseño de investigación

Fuente: elaboración propia.

² Por respuesta positiva entendemos aquella que utiliza textos literarios en sus clases de inglés

³ La escasa participación en la primera fase de entrega de cuestionarios o la invalidez de muchos de ellos, hizo que se realizara una segunda fase. La tercera fase se realizó para poder alcanzar las proporciones en cuanto a la tipología de centros de primaria que existen en granada, intentando así que la muestra fuera lo más posible fiel reflejo de la situación actual en la escuela granadina.

Capítulo VI – Resultados cuantitativos–

6.1 Objetivos del capítulo

El presente capítulo es uno de los dos propuestos en este trabajo de investigación para presentar y discutir los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios entregados sobre el estado de la lectura literaria en los centros de primaria de la ciudad de Granada. El presente capítulo muestra los resultados obtenidos de tipo cuantitativo en la pregunta de investigación nº1:

¿Qué textos literarios y poéticos se leen como lectura complementaria (o como material único) a los libros de texto convencionales en la asignatura de inglés de la etapa de Primaria?

6.2 Resultado de los cuestionarios: Usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre el recurso de la biblioteca en el centro y la existencia de sección en lengua inglesa.

6.2.1 Pregunta: ¿El centro posee biblioteca en uso actualmente?

La primera pregunta se formula sin usar la palabra “sección en lengua inglesa”, porque del estudio piloto previo se observó que en la mayoría de ocasiones la respuesta inmediata del profesorado era decir “no”, “no creo”, “no me suena”. Sin embargo, en el transcurso de la visita al centro y el diálogo con el coordinador de biblioteca u otros maestros se observaba que sí existía biblioteca con sección de lengua inglesa, a veces muy básica y con pocos textos, en otras ocasiones con un tipo de material dedicado sólo a diccionarios o libros de textos de cursos anteriores. En el primero de los casos se daba por positiva la existencia de sección en lengua inglesa, en el segundo caso, se entendía que no existía ningún material poético literario que pudiera servir como lectura

complementaria al libro de texto, y por tanto se daba por negativa la respuesta. Al realizarse una toma conjunta de datos, en lengua inglesa y lengua española, el objetivo de esta pregunta era comprobar que los alumnos si bien tenían acceso a la lectura complementaria en otras áreas, sobre todo lengua española, se les ofrecía la oportunidad de leer en lengua inglesa.

6.2.2 Pregunta: ¿La biblioteca tiene una sección en lengua inglesa que contenga material de lectura literaria/ ficción que no sea exclusivamente libros de textos de cursos pasados o diccionarios?

El objetivo de esta pregunta era comprobar a partir de la respuesta anterior, si existe una sección catalogada de lengua inglesa en las bibliotecas escolares.

La pregunta, a la vista de los resultados obtenidos en el estudio piloto, intenta describir a qué diversidad de textos tiene acceso el alumno y especialmente aquellos con un carácter poético y literario que desarrolle su competencia literaria y lingüística. De las respuestas obtenidas en el estudio piloto previo a esta investigación, muchos maestros reestructuraban su respuesta:

“(.../...) ¡Ah! Bueno, ya (.../...) en realidad ¡no! (.../...) y ¡Sí! Los libros de texto han cambiado mucho y ahora traen un poco de todo (.../...) trocitos de cuentos, recetas (.../...) ahora están muy de moda también con eso del bilingüismo que traigan cositas sencillas de ciencias o sociales (.../...)

Siendo cierta esta última afirmación, dado el carácter multimodal que el libro de texto tiene, pero siendo el objetivo del trabajo comprobar a qué textos literario-poéticos de manera continuada y extensiva con formato “libro” los estudiantes tienen acceso, se concretó al máximo la pregunta, intentando evitar ambigüedades con el fin de obtener resultados más objetivos

Los resultados se presentan en frecuencias absolutas, marcando el número de elementos de la muestra con respuesta afirmativa.

RECURSOS: BIBLIOTECA CENTRO. Sección lengua inglesa		
	Número	Porcentaje
Biblioteca con sección de lengua inglesa	8	19,04%
Biblioteca sin sección de lengua inglesa	34	80,95%
Total	42	100%

Tabla 6.1. Biblioteca de centro. Sección lengua inglesa

Fuente: elaboración propia

Del total de la muestra (42), sólo (7 + 1) marcaron tener sección de lengua inglesa en sus bibliotecas. De las revisiones de los cuestionarios, otros 6 centros marcaron poseer sección en lengua inglesa, que fundamentalmente recogía libros de texto usados en años anteriores y algún material de clase (tarjetas de vocabulario, posters, fotocopias de rimas infantiles o canciones, etc). Se prestó especial cuidado en dialogar con la persona encargada de la biblioteca de esos centros e incluso en visitarla personalmente para revisar el tipo de material. De los 6 casos, se admitió como sección de lengua inglesa (de ahí el valor “+1), aquella biblioteca que además de recoger los libros de texto de inglés de cursos anteriores, también tenía archivada la colección de lecturas complementarias que ofrecía la editorial con la compra de ese material de clase.

6.2.3 Pregunta: ¿Tiene en su aula libros en inglés que los alumnos puedan usar y que no sean exclusivamente diccionarios?

En esta pregunta intentamos obtener resultados, en aquellos centros que sin poseer una biblioteca de centro, por distintas razones :organizativas, horarios de la biblioteca, movilidad de la plantilla o falta de personal, entorno social donde se encontraba el centro, tamaño excesivamente pequeño del departamento, etc, algunos maestros habían optado por crear sus propios rincones de lectura dentro de su propia clase, sobre todo en el primer ciclo de primaria.

Por otro lado, la pregunta intenta evitar el uso del término “biblioteca de aula”, por la connotación en la interpretación personal que el maestro pudiera hacer sobre tamaño y número de ejemplares, catalogación, etc. De igual modo, aún siendo conscientes de la amplitud de significados que el “termino “libros en inglés” pueda tener, queremos ser bastante permisivos en esta pregunta, admitiendo cualquier tipo de texto, salvo si estos son en exclusiva diccionarios. De las entrevistas y visitas posteriores a numeros centros, pudimos establecer que el material que formaba parte de las “bibliotecas de aula” era fundamentalmente: lecturas graduadas, material audiovisual (películas, dibujos

animados, etc), cuentos bilingües, canciones, poemas, adivinanzas, rimas, etc, admitiéndose según los casos.

RECURSOS: BIBLIOTECA AULA. Sección lengua inglesa		
	Número	Porcentaje
Aula con biblioteca sección lengua inglesa	5	11,90%
Aula con NO biblioteca sección lengua inglesa	39	92,85%
Total	42	100%

Tabla 6.2. Acceso a biblioteca de aula: sección lengua inglesa

Fuente: elaboración propia

6.2.4 Percepción gráfica del acceso que tienen los alumnos a TPL en : biblioteca escolar y de aula

Las figuras 6.1 y 6.2 muestran una gráfica con los resultados obtenidos en esta primera sección del cuestionario. Los porcentajes representan la totalidad de la muestra y los datos obtenidos en lengua inglesa.

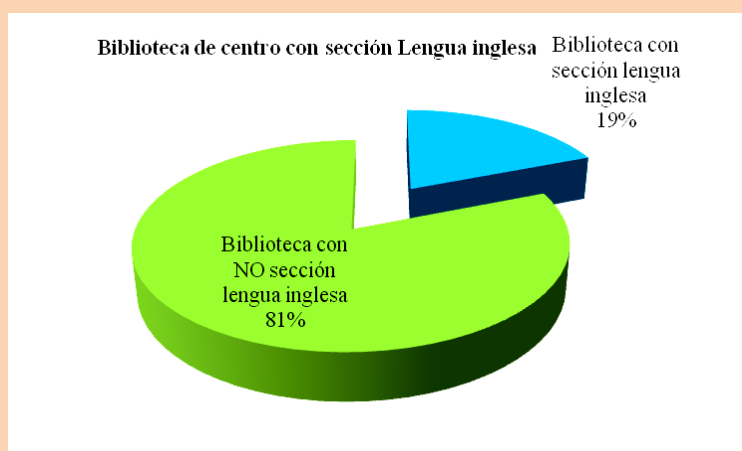


Figura 6.1. Biblioteca de centro con sección en lengua inglesa

Fuente: elaboración propia

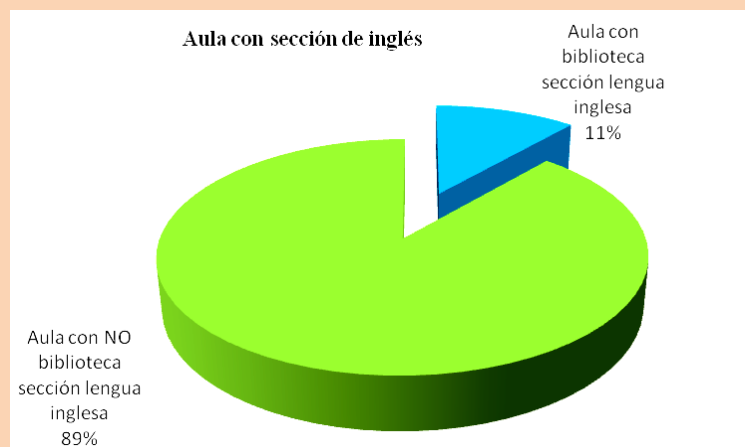


Figura 6.2 Biblioteca de aula con sección lengua inglesa
Fuente: elaboración propia

De los centros muestreados se observa que la mayoría de centros que no poseen biblioteca con sección de lengua inglesa, poseen una pequeña biblioteca de aula con diferente material lector en su aula. Lo que incrementaría los resultados obtenidos, sumando ambas figuras hasta un 30% de centros que tienen ofrecen algún tipo de acceso a material lector TPL a sus alumnos.

6.2.5. Comparativa sobre los resultados obtenidos con la asignatura de lengua inglesa y aquellos que se obtendrían con la de lengua española

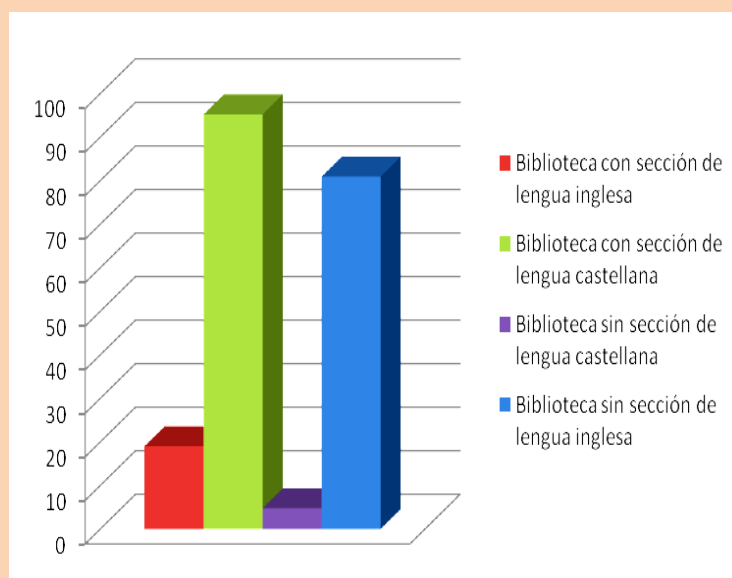


Figura 6.3. Gráfica de contraste entre lengua española e inglesa, respecto al recurso de la biblioteca. Fuente: elaboración propia

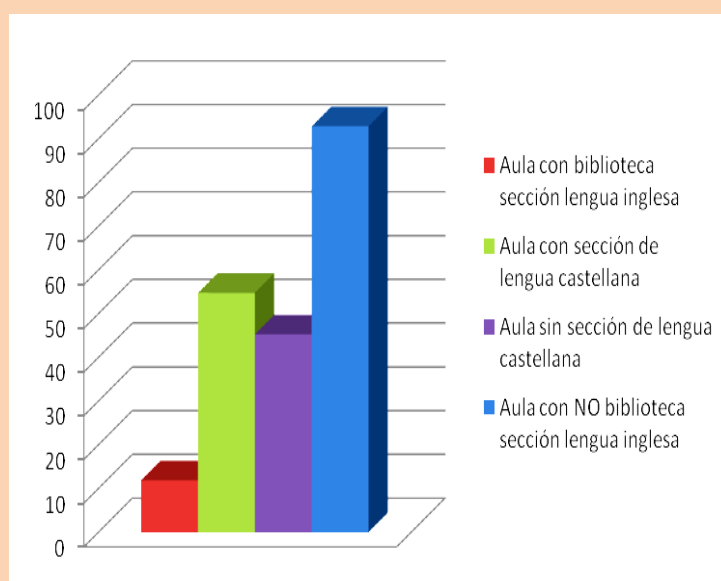


Figura 6.4. Gráfica de contraste entre lengua española e inglesa, respecto al recurso de la biblioteca de aula. Fuente: elaboración propia

Las figuras 6.3 y 6.4, muestran el contraste entre los mismo centros respecto a recurso de la biblioteca de centro y de aula. En casi la totalidad de los centros cuestionados existía una biblioteca en uso con una amplia selección de textos poético literarios en lengua española. Sin embargo la existencia de este recurso, que alcanza el 20% o 30% en lengua inglesa, se muestra ampliamente deficitaria en la comparativa de las dos asignaturas.

Es significativo señalar que siendo las diferencias muy elevadas, no solo son tanto respecto a las bibliotecas de aula en la comparativa inglés –español.

De los muestreos obtenidos, no se han encontrado diferencias significativas entre aquellos centros con línea bilingüe y que dispongan de biblioteca de centro o aula (con sección en inglés) y aquellos que no ofertan enseñanza bilingüe. De ahí, que no proceda realizar una gráfica comparativa.

6.3 Resultado de los cuestionarios: usar el CUESTIONARIO para interrogar sobre el uso metodológico que se hace de los textos TPL respecto a las variables: tiempo dedicado a la lectura, plan lector en LE y escucha de cuentos – storytelling – en LE.

6.3.1 Pregunta: ¿Acuden los alumnos en horario de clase de lengua inglesa a leer a la biblioteca?

Frecuencias absolutas y relativas por metodología: acuden en horario de clase		
	Número	Porcentaje
Usan biblioteca en horario de clase	0	0
NO usan biblioteca en horario de clase	42	100%
Total	42	100%

Tabla 6.3 Asistencia de los alumnos en horario de clase a la biblioteca

Fuente: elaboración propia

Es significativo que del 20 % de centros que disponen de biblioteca escolar con una sección en lengua inglesa, ninguno de los maestros encuestados la utiliza en el horario de clase, como sí ocurre en otras asignaturas normalmente en primaria, para ir a leer o como lugar de trabajo y de uso de recursos ofimáticos.

6.3.2 Pregunta: ¿Existe un plan lector en la asignatura de inglés?

Durante el proceso de recogida de datos de este ítem, ningún maestro respondió positivamente a la pregunta de “existe un plan lector para lengua inglesa”. En las entrevistas posteriores la mayoría de maestros que usaban material lector TPL, admitían que no tenían desarrollado un plan lector asociado a su programación de la asignatura. Cuatro de los maestros entrevistados, tres de ellos especialistas en centros con línea bilingüe y uno especialista en un centro sin ella, tenían un cronograma de actividades de lectura que usaban como plan lector, dándole un espacio concreto en sus unidades didácticas, y por tanto se dieron por válidas sus respuestas, a excepción de 4 de ellos.

Frecuencias absolutas y relativas por metodología: plan lector		
	Número	Porcentaje
Plan lector lengua inglesa	4	9,52%
Plan lector NO lengua inglesa	38	90,47%
Total	42	100%

Tabla 6.4 Plan lector en lengua inglesa

Fuente: elaboración propia

6.3.3 ¿El profesor lee habitualmente en voz alta – storytelling– como actividad de promoción de lectura?

La aproximación a la lectura en L1 que se da en la escuela de infantil y en el primer año de la etapa de primaria como la escucha atenta de TPL del género –storytelling– en un ambiente distendido y un espacio específico de lectura: “el rincón lector”, es el objeto de análisis de esta pregunta.

Frecuencias absolutas y relativas por metodología: se les lee en voz alta		
	Número	Porcentaje
Se les lee en voz alta	5	9,52
No se les lee en voz alta	37	90,47
Total	42	100

Tabla 6.5 Lectura storytelling del maestro a los alumnos
Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran un escaso uso del cuento como elemento para promover la escucha extensiva de narrativas que conformen la intertextualidad del alumno de una LE. La lectura por tanto comienza en un 90% de los casos enfrentando al niño al proceso lector en LE, obviando un paso previo fundamental en el desarrollo del hábito lector como es que los primeros contactos del niño con la lectura sean amenos, lúdicos y estimulantes. Actividades de cuenta–cuentos, memorización de poemas, rimas o canciones, promovidas por sus maestros, que conviertan al futuro lector en oyente y participe activo de la narrativa contribuirá enormemente a despertar el interés en el niño por aprender a leer y “poder leer libros de mayores”.

6.3.4 ¿Qué tiempo (en minutos) se le dedica a la lectura de textos poético–literarios a la semana?

En esta pregunta hemos cuantificado el promedio de tiempo dedicado a la lectura, como actividad no instructiva, esto es con una mera finalidad informativa fáctica, sino como creación de un hábito lector y consciencia poética: literatura como “fuente de placer” en la LE.

Media, rango, varianza y desviación típica de las variables de la muestra por tiempo dedicado a la lectura poética (considerado en minutos) a la semana

Variables	Tiempo dedicado a lectura poética (en minutos/semana)
Media	12
Rango	45
Varianza	313,03
Desviación típica	17,69

Tabla 6.6 Minutos/ semana dedicados a la lectura poética–literaria

Fuente: elaboración propia

La toma de datos mostró que la mayoría de los centros dan un valor marginal y no vinculante, entre 0–10 minutos/semana. Según las entrevistas realizadas y los datos de las observaciones recogidas, fundamentalmente este tiempo es dedicado a la lectura en voz alta de fotocopias sueltas en blanco y negro con textos breves de carácter descriptivo y narrativo, sin un objetivo poético. Éste tipo de materiales en uso y la marginalidad de tiempo dedicado a la lectura es un patrón que se repite en igual proporción tanto en centros públicos, concertados/ privados, e independientemente de si son bilingües o no. Los datos de la tabla 2 indican una media de 12 minutos, sin embargo hay que tener en cuenta el alto valor de varianza, y el rango. Esto indica, si observamos la figura 6.8 que los centros que usan la lectura, le dedican entre 30 y 45 minutos como máximo.

6.3.5 Percepción gráfica de elementos metodológicos, en relación con el uso de textos poético–literarios, en la asignatura de inglés

En las figuras 6.5 se muestra la escasa presencia de planes lectores en LE. Cuando estos se encuentran, no se identifican con actividades planificadas en el proyecto de centro, sino de un profesor en particular en su clase. Se da la circunstancia de encontrarse casos donde en el mismo centro y ciclo, algunos profesores desarrollan un plan lector y otros, ¡no!. La figura 5.6, muestra como ningún centro acude a la biblioteca en horario de la clase de inglés para realizar labores de lectura u otras.

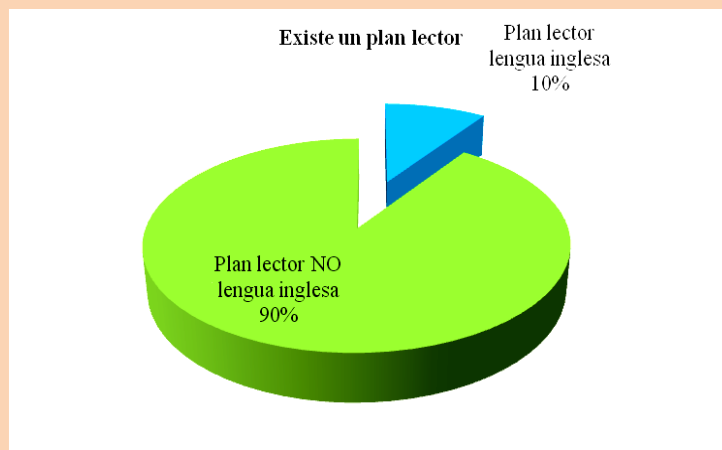


Figura 6.5 Plan lector en LE. Fuente: elaboración propia



Figura 6.6 Uso de la biblioteca en el horario de clase. Fuente: elaboración propia

En la figura 6.7, se observa la relación entre centros que ofrecen planes lectores y aquello – un 90% – que responden negativamente a este ítem. De los resultados obtenidos, véase anexo: , no se observa que existan diferencias significativas respecto al mayor o menos uso de planes lectores, si usamos la variable, tipología de centro o bilingüe.

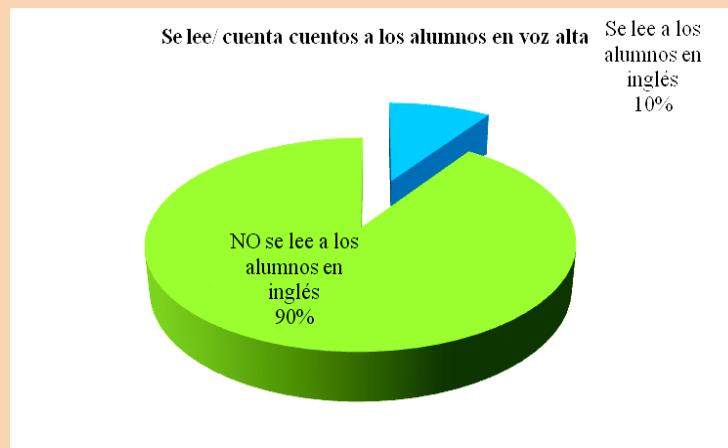


Figura 6.7 Lectura en voz alta –storytelling– a los alumnos en la asignatura de inglés. Fuente: elaboración propia

La figura 6.8 muestra el tiempo dedicado a la lectura poética y/o literaria en la clase de inglés. La mayoría de los centros dan un valor marginal a este tipo de lectura, sin embargo, la figura muestra como cuando se ejercita este tipo de actividad ocupa un lugar destacado (30 minutos aprox) en la programación. Los resultados no obstante no reflejaban si ese tiempo era continuado (lo cual sería más positivo) o la suma de diferentes momentos.

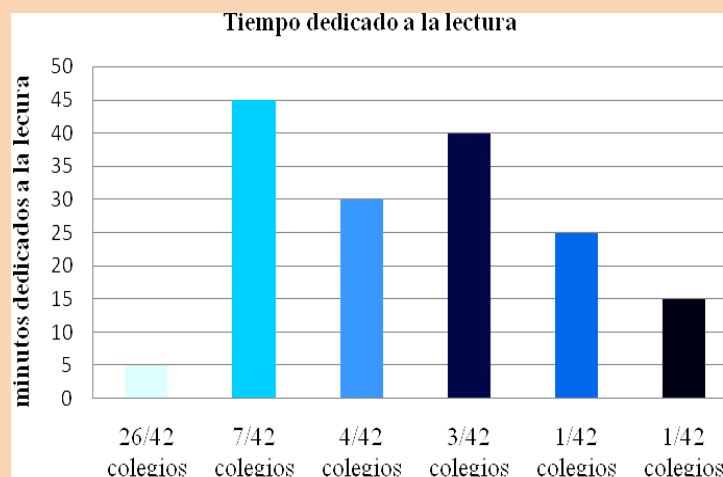


Figura 6.8 Tiempo dedicado a la lectura minutos/semana
Fuente: elaboración propia

6.3.6 Comparativa sobre los resultados obtenidos respecto a variables metodológicas en la asignatura de lengua inglesa y de lengua española

La figura 6.9 muestra gráficamente como los planes de lectura tienen un valor residual en comparación con lo que ocurre en L1.

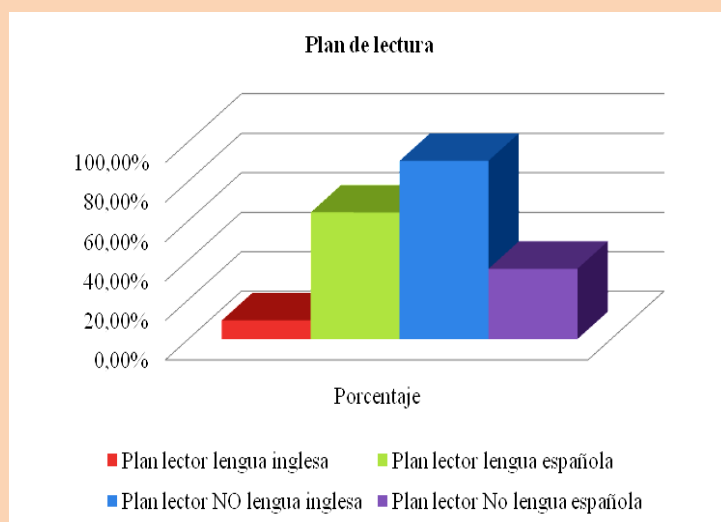


Figura 6.9. Comparativa de planes lectores en lengua inglesa y lengua española. Fuente: elaboración propia

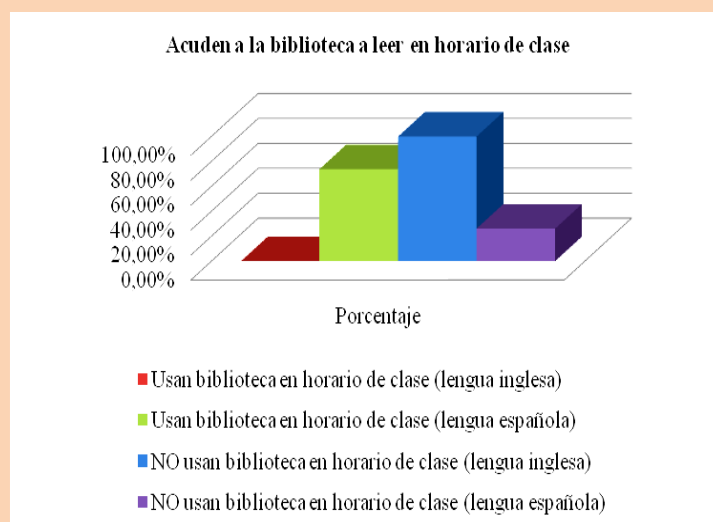


Figura 6.10 Uso de la biblioteca como lugar de lectura en lengua inglesa y lengua española. Fuente: elaboración propia

La figura 6.10 evidencia que los alumnos no acuden a la biblioteca del centro en lengua inglesa en ninguno de los casos encuestados. El estudio, no obstante, no desvela si existe una relación directa entre la inexistencia de un plan lector con el hecho de que en

la programaciones docentes no ocupe un lugar específico actividades entorno a la lectura literaria realizadas en la biblioteca escolar. La gráfica, al mostrar un valor 0, unifica los datos tanto en centros bilingües como monolingües, no apreciándose diferencia alguna.

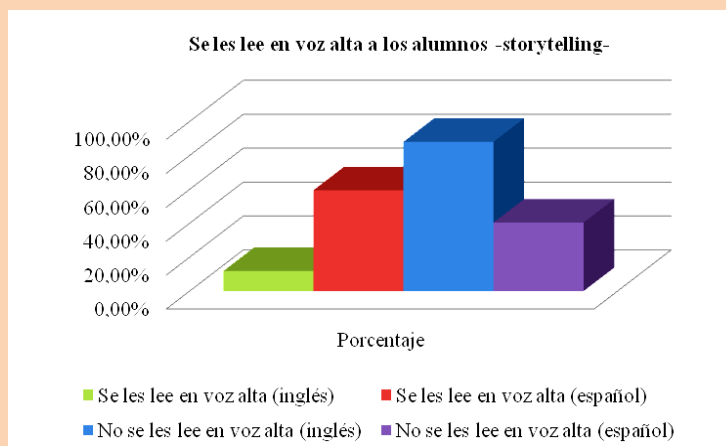


Figura 6.11 Uso de storytelling por parte del maestro en lengua inglesa y lengua española. Fuente: elaboración propia

La figura 6.11 muestra un valor de alrededor del 20% en el uso de storytelling por parte del maestro. Este valor es similar al de aquellos centro que tienen un plan lector en LE. Sin embargo, la diferencia es muy significativa con respecto a lo que ocurre en clase de L1.

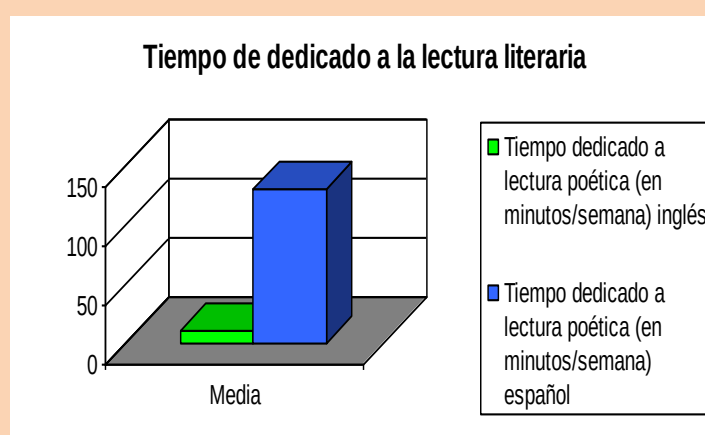


Figura 6.12 Media comparada de minutos/semana dedicado a la lectura de textos poético-literarios. Fuente: elaboración propia

La figura 6.12 muestra la media comparada de tiempo dedicado a la lectura “estética” y no informativa en las asignaturas de lengua inglesa y lengua española.

6.4 Resultado de los cuestionarios: Textos literarios y/o poéticos leídos en lengua inglesa.

Por los datos obtenidos en el cuestionario de la primera sección de preguntas (tablas 6.1 y 6.2) sobre el recurso que ofrecen los centros de biblioteca con sección en lengua inglesa, se desprende que la principal fuente de acceso de los alumnos a material de lectura literaria es el maestro de inglés y su “personal” querencia hacia el hecho poético.

6.4.1 Pregunta: ¿Qué lecturas TPL forman parte de su programación docente en la asignatura de inglés?

Frecuencias absolutas y relativas de las variables de materiales usados con el hacer poético ⁴ .			
	Dato	% Frecuencia relativa	% Frecuencia absoluta
Cuentos ⁵	12	63,16	28,57
Libros clásicos adaptados	11	57,89	26,19
Libros biblioteca	12	63,16	28,57
Fichas sueltas fotocopiadas	19	100	45,23

Tabla 6.6. Materiales en uso con el hacer poético
Fuente: elaboración propia

En la tabla 6.6 se realiza un primer agrupamiento de los resultados obtenidos introduciendo “libros en préstamo de la biblioteca” (que agrupa cualquier género) y si son comprados por los alumnos, si son clásicos adaptados (graded o abridged readers) o cuentos (para cualquier tipo de texto) en lengua original. La tabla 6.6 evidencia que existe muy poco material en uso que refuerce la lectura poética. La mayor tasa se da en un escaso 26% para libros gestionados por la biblioteca de escuela o de clase. Es preocupante que más de un 55% de centros no tienen ningún tipo de material para el

⁴Hacemos referencia a materiales cuyo objetivo es promocionar la lectura como entretenimiento y fuente de placer, no como desarrollo de la destreza lectora en LE con una finalidad estrictamente informativa y fáctica.

⁵Por cuentos hacemos referencia a la clasificación de Wolf, Shelby (2010). *Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature*. Cambridge: Routledge

trabajo de la lectura poética y que aquellos que lo poseen, en más de un 45% se trata de material fotocopiable en blanco y negro

Los datos obtenidos tras este primer agrupamiento fueron referenciados en función de una ficha bibliográfica, para obtener un corpus marco, en función de las siguientes variables:

- a) Título: en las entrevistas realizadas a los maestros que usaban TPL en sus clases y de los datos de los cuestionarios, prácticamente todos coincidían en recordar el título de la obra, más que cualquier otro dato de referencia bibliográfica
- b) Autor: la variable autor junto con la siguiente editorial conviven casi al unísono en la memoria de los maestros y los alumnos. Se da una diferencia, si el libro de lectura es una obra clásica adaptada o no, y no se trata de una recopilación de cuentos o historias. Fundamentalmente los maestros tienden y los lectores tienden a recordar el autor. Por otro lado, de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y las entrevistas posteriores, si el libro de lectura pertenece a una lectura graduada, salvo casos excepcionales como se dieron en la entrevista con los autores: Jonathan Swift (*Los viajes de Gulliver*) y Julio Verne (*Viaje al centro de la tierra*) los maestros y los alumnos tienden a recordar la editorial y la serie (por ejemplo: Dolphin Readers de OUP)
- c) Editorial: según el análisis de datos obtenidos, es una variable clara sobre todo en las lecturas graduadas o material complementario de primer ciclo (por ejemplo: story cards (tarjetas con ilustraciones y texto), rimas, canciones, chants, etc)
- d) Tipología de texto: A partir de la revisión teórica y según los datos obtenidos en la muestra se ha realizado un agrupamiento en función de: bilingües, textos clásicos adaptados, cuentos populares, material complementario (graded o abridged readers) al libro de texto ofrecido por las editoriales, textos auténticos)

Usando como referencia el título del texto de lectura, se puede ver una extensa lista de títulos donde la característica más significativa es la atomización de resultados. Los resultados más elevados entorno al 6% los obtienen los títulos asociados a un libro de texto, editados por editoriales como son Dolphin Readers. De las entrevistas realizadas a diferentes maestros de diferentes centros, si bien algunos coincidían en usar una

misma serie de lecturas graduadas, por ejemplo Dolphin Readers, no existía coincidencia respecto a la selección que de un título en concreto de la serie se hacía. Otro dato a resaltar es el auge, dentro de la comparativa de porcentajes, que tienen los textos que sin tener un carácter literario, aportan un carácter poético para acercarse a diferentes campos de estudio del niño de esta edad: matemáticas, ciencias naturales, etc. Los textos están redactados usando una estética del cuento y una narrativa de relato de aventuras (por ejemplo, en el área de matemáticas : *Ben Franflín and the Magic squares* y del área de ciencias naturales: *Inside a Beelive o Monsters*)

Los autores en uso, muestran unos datos enormemente atomizados de nuevo. Se producen valores de frecuencia absoluta nunca superiores a 5 . Los proyectos lectores dependientes de grandes editoriales y coordinados por determinados autores alcanzan un rango máximo del 30%.

Las editoriales son presentadas en la tabla 6.7. La variable “Clave” hace referencia al título del texto. Se ha tomado como referencia la editorial de cabecera, esto es, los textos de Longman y Penguin están agrupados bajo la editorial Pearson, ya que aquellas fueron en su momento absorbidas por ésta. De igual forma los textos de la colección de Dolphin Readers, se agrupan bajo la editorial Oxford a la que pertenecen, aunque tengan sello propio. Es importante resaltar, que al contrario de lo que pasaba con los autores, en el caso de las editoriales, además de las secciones en España que los grandes medios poseen (Oxford, McMillan, Heinemann, etc), existe una presencia significativa de grupos editoriales en español. Una de las más recurrentes en términos de frecuencia relativa es Equipo Editorial Didaco especializada en cuentos bilingües. Existen títulos clásicos de los cuentos populares y textos específicos editados especialmente para el trabajo de la lectura literaria en países de habla hispana. Un caso particular lo tenemos en la editorial Scholastics, orientada en un principio a ser una web, que ofrecía soporte de diferentes materiales de lectura en inglés al profesorado, pero que también publica sus propios títulos con su sello editorial. El más conocido, la serie de cuentos de Gerónimo Stilton, creados por la autora que usa el nombre del ratón protagonista de sus textos como seudónimo: *Elisabetta Dami (George Stilton)*

Clave	Editorial	Número	Porcentaje
AD, BE	Burlington Books	2	2,70
AN	Dolphin Readers	1	1,35
BN, U	Egmont children's books	2	2,70
C, D,F,G,J,M,N,R,Z,AA,AE,AG,AI,AL,BJ, BM, BP,	Equipo editorial Didaco.	22	29,7
P, S,Q,O,Ñ,	Express publishing	5	6,75
AC, BK,T,BR,AJ	Hachete	5	6,75
X	Anaya, Harrap-Larouse	1	1,35
AK,B=,AB,Y, W,BL,AÑ,AO,AT, H	MACMILLAN	9	12,1
BG	Magic publications.	1	1,35
BÑ, AZ,BI,AV,AW,AX,AY,A,E,H	Oxford	10	13,5
AQ, BC, BQ, V, AH, L, AP, BH, AI, AU	Pearson	10	13,5
AM	Random House	1	1,35
AS, H	Richmond	3	4,05
I	Rueda	1	1,35
AR	Saldaña	1	1,35
BF, K	Vicens-Vives	2	2,70
B	Oxford	1	1,35
AF	Harper Collins	1	1,35
BS	SCHOLASTICS	1	1,35

Tabla 6.7 Materiales lectores hallados agrupados por editoriales. Fuente: elaboración propia

La tipología de textos TPL que han dado como resultado la muestra dificulta enormemente la tarea de agrupar los TPL siguiendo estrictamente el modelo sugerido en el cuerpo teórico de esta tesis, ya que atomizaría enormemente los resultados. Siguiendo, no obstante las indicaciones de la revisión bibliográfica realizada y el modelo sugeridos, los resultados obtenidos se agrupan en la tabla 6.8 y 6.8 bis

Modelo figura 3.2 – Capítulo III–	Resultados obtenidos en la muestra
Literatura ganada y escrita para niños	Real material (R.M) y Bilingual Readers (B.R)
Literatura instrumental: Graded y Abridged readers	Supplementary and Cross-curricular material
Literatura escrita para niños: early readers, young fiction, chapter books, picture books, etc.	(Supplementary material related to the textbook)

Tabla 6.8 Tipología de textos encontrados en la muestra
Fuente: elaboración propia

La tabla 6.8 y 6.8 bis, muestran el modelo teórico de subgéneros de LIJ en DLLE presentado en el capítulo III – figura 3.2– y los resultados obtenidos en la muestra. Se hace un agrupamiento, al margen en literatura escrita para niños en edades tempranas, ya que los resultados obtenidos carecen del valor estético que un picturebook o este tipo de material multimodal en versión original posee. El material encontrado en el muestreo tiene un valor más didáctico de acercamiento del estudiante de LE al proceso lectoescritor de la segunda lengua y no al uso estético y poético que los textos originales de este género tienen

Clave	Tipología	Número	Porcentaje
G, BM, C, D, I, J, Z, AA, AE, AG, AI, AL, M, N	B.A	23	31,94
AD, E, Y, AI, BF, E	C.L.A	1	1,388
F, W, AH, AZ, BJ, BL, AT, AÑ, BA	CC.R.M	8	11,11
R, T, U, AB, AC, AU, AF, AM, AP, BD, BE, BG, BH, BK, BN, AJ, BP, AO, BR, L	R.M	21	29,16
V, AK, AN, AQ, H, X, BÑ, BO, BQ, A, AV, AW, AX, AY, K	S.M	15	20,83
AR, Q, S, Ñ, O, P, AS, BC, BI, B	S.M.E.R	13	18,05

Tabla 6.8 bis. Resultados de títulos y tipología de textos
Fuente: elaboración propia

6.4.2 Textos agrupados por lectores –1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo– de Primaria

	1º y 2º curso	3º y 4º curso	5º y 6º curso
Clave	A; D; G; J; K; M; N; Ñ; O; T; X; Z; AA;		B; C; E; F; H; L; Q; R; S;
Lectura	AC; AE; AG; AH; AI; AM; AÑ; AO; AQ; AR; AS; AV; AW; AZ; BC; BR	D; G; I; M; N; P; U; V; W; Y; Z; AA; AB; AE; AG; AH; AI; AN; AP; AS; AT; AU; AX; AY; BE; BF; BG; BH; BI; BS	AD; AF; AH; AI; AJ; AK; AL; AS; BA; BD; BJ; BK; BL; BM; BN; BÑ; BO; BP; BQ; BS

Tabla 6.9. Títulos hayados agrupados por el ciclo donde se utiliza
Fuente: elaboración propia

6.5 Representación gráfica de textos TPL usados en la asignatura de inglés en educación primaria

La figura 6.13 muestra un diagrama circular con las tipologías de texto encontradas en la muestra. La leyenda que sigue a la figura explica cada uno de los modelos hallados.

BA= Bilingual tales (incluye cuentos clásicos en su mayoría)

C.L.A= Classical Literature Adaptations

CC.R.M = Cross curricular readings

R.M= Real readings (not adapted)

S.M = Supplementary materials for reading related to a textbook

S.M = Supplementary materials for early reading (story cards, pop-up cards, etc) related to a textbook

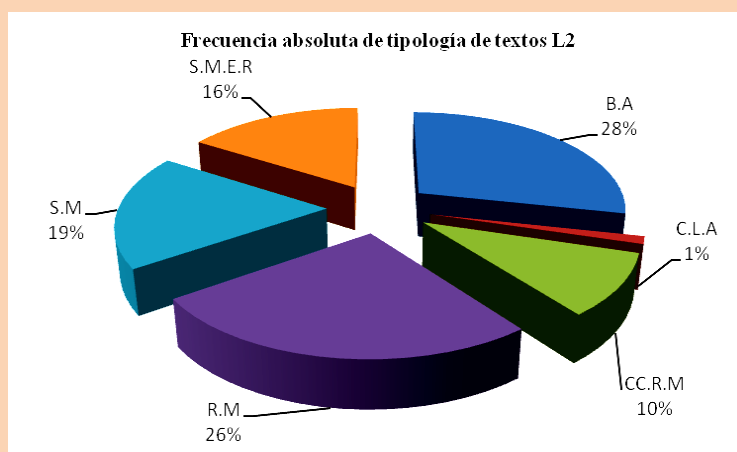


Figura 6.13 Frecuencia absoluta de tipología de textos hallados
Fuente: elaboración propia

La figura 6.13, muestra el material de lectura en uso, en proporción para cada variable, con respecto al total de los 42 centros encuestados. En la toma de datos se observó que existían colegios que usaban más de uno de los tipos de materiales marcados como variable posibles, mientras que otros no usaban ninguno de ellos. La gráfica señala que es el uso de fotocopias en blanco y negro, organizadas como fichas a completar, donde se presenta un texto poético y una serie de actividades lectoras relacionadas, es lo que

más se utiliza (42,53 % de los casos). Por el contrario, el material con una estética y formato más literario que podría motivar a desarrollar un mayor hábito lector y gusto por la literatura se utiliza apenas en un 29% de los casos para cada una de las variables encuestadas.

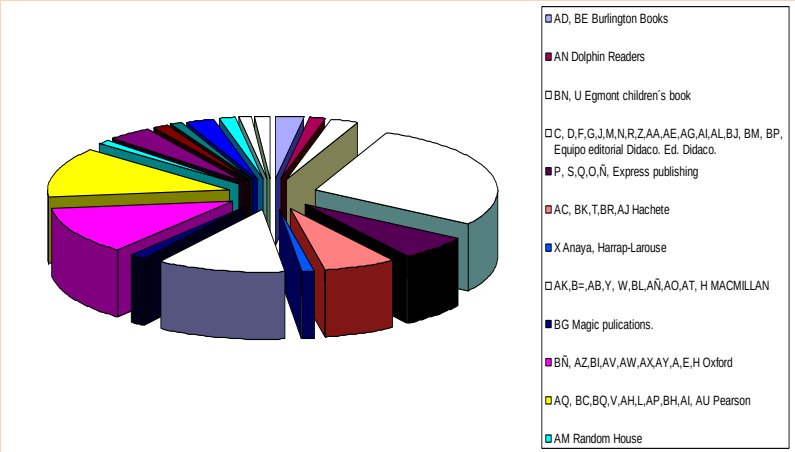


Figura 6.14 Textos agrupados por editoriales.
Fuente: elaboración propia

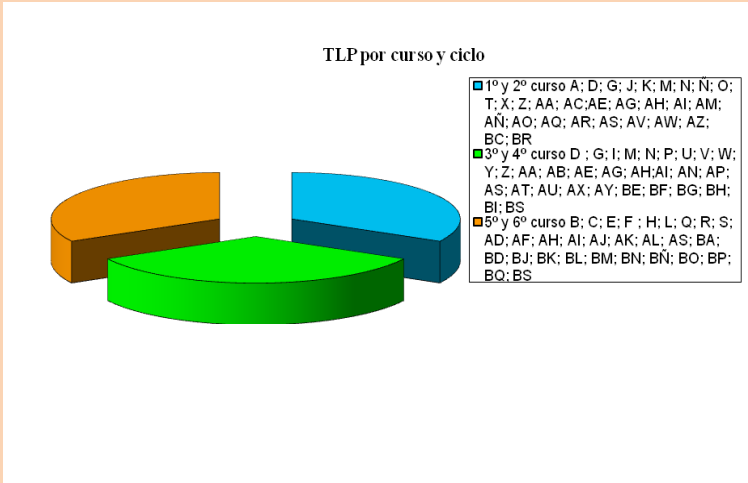


Figura 6.15 Textos leídos agrupados por título y ciclo donde se usan
Fuente: elaboración propia

La figura 6.14 muestra que si bien existe una gran dispersión y falta de homogeneidad en los textos TPL propuestos en los distintos colegios, las editoriales que más material tienen en uso son Equipo Editorial Didaco. Oxford y Pearson Educación.

La figura 6.15 muestra un número de textos similares usados en los diferentes ciclos de Primaria.

6.5.1 Comparativa sobre los resultados obtenidos respecto a variables metodológicas en la asignatura de lengua inglesa y de lengua española

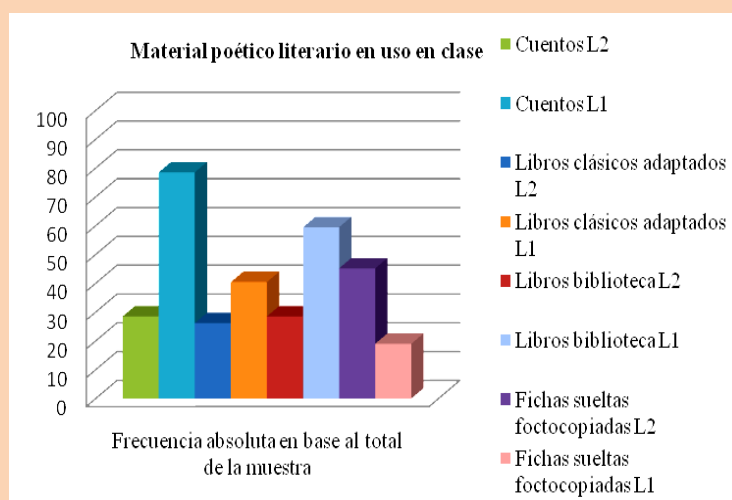


Figura 6.16 Comparación entre material lector poético y/o literario en L1 y LE
Fuente: elaboración propia

La figura 6.16 muestra una clara divergencia entre el material TPL usado en la lengua madre y la lengua inglesa. En L1 el material textual: cuentos ficción contemporánea y libros clásicos adaptados se usan enormemente, sin embargo en las aulas de inglés el material más en uso son textos discontinuos, aislados de un contexto generalmente y fotocopiados en fichas sueltas, sin ningún cuidado estético. Se observa también una clara diferencia en relación con “storytelling”, utilizándose con mucha frecuencia el cuento popular en los primeros años de acercamiento a la lectura y los textos clásicos adaptados en la clase de español y por oposición son los que adquieren menor valor de uso en la clase de inglés.

¿Quieres un consejo? Tira por la borda ese cuaderno y ese bolígrafo y ponte a leer sobre esas rodillas sojuzgadas de estudiante aplicada, y con ojos infantiles a ser posible, renovada la capacidad de asombro, el sentido de la vida y la imaginación penetrante, otra vez, “La isla del tesoro”. Callarán los bobos tambores eruditos y recobrarás el tesoro de leer”. (Juan Marsé, La isla del libro y el día del tesoro, “El Periódico”, 22-04-79).

Capítulo VII – Resultados cualitativos–

7.1 Objetivos de capítulo

El presente capítulo es el segundo de los dos propuestos en este trabajo de investigación para presentar y discutir los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios abiertos y la entrevista–diálogo mantenida con los maestros especialistas sobre la lectura literaria en los centros de primaria. Se muestran los resultados obtenidos de tipo cualitativo en la pregunta de investigación nº2:

¿Qué uso se hace de la lectura de TPL en la asignatura de inglés durante la etapa de Primaria?

A continuación se presentan una selección de los comentarios–citas más representativos obtenidos. Se ha intentado que exista presencia de todas las opiniones vertidas independientemente de su frecuencia absoluta de la mismas. Los datos cualitativos obtenidos se presentan asociados al centro donde el maestro imparte docencia según los códigos representados.

7.2 Usar la ENTREVISTA–DIÁLOGO (cuestionario abierto) para interrogar sobre el uso metodológico que se hace de los TPL en diferentes variables:

Uso de la biblioteca

Tiempo dedicado a la lectura

Plan lector en LE

Principales dificultades para enfrentar a los alumnos a la lectura TPL en LE

7.2.1 Tema de diálogo: ¿Qué uso se hace del recurso de la biblioteca?

Durante el proceso de entrevista sobre el uso que de la biblioteca se hace en la asignatura de inglés la respuesta más generalizada fue:

(1P1–2–3; 4Pr.CNB 2–3; 10Prb1–2;19PB3; 7Pr. CB2–3)

–¿Qué?, ¿cómo?

(silencio largo)

_¿Qué si llevo a los chavales a la biblioteca (.../...)

(Mmm uuu eeeee)

En general, al igual que ocurre con los datos cuantitativos, se observa que las respuestas no pueden ser agrupadas tomando como referencia el tipo de centro – bilingüe o no – puesto que en el proceso de entrevistas se toman referencias similares independientemente de la tipología del centro. Esto es, que el centro sea bilingüe podría llevarnos a una hipótesis errónea: que se usa con mayor frecuencia el material lector de TPL o la asistencia a la biblioteca es mayor, o que existan proyectos lectores en LE. Sin embargo las respuestas de los entrevistados revelan que la variable bilingüe/ no bilingüe como la de centro público o privado/ concertado no son determinantes.

(3Pr. CNB1–2–3)

–¡Sí! . Los niños pueden sacar libros y llevarselos a sus casas el fin de semana u otro día (.../...)

–¡Es algo libre!. Bueno, ¡sí!, si estudias aquí, generalmente se los llevan, pero no mucho la verdad. (.../...)

_De inglés no hay nada. Bueno poco. Nada, ¡realmente nada de leer!, del tipo cuento lo libro (.../...) ¿Te refieres? (.../...). Supongo (.../...). Bueno hay diccionarios y unos videos que se compraron de Disney, que a veces sacamos los maestros sobre todo a ultima hora los viernes para que escuchen y vean, pero casi todo lo hacemos en clase

_Estamos, ya lo hemos dicho a los niños, metiendo los libros que ya no usan en los estantes (.../...)

(5PNB2-3)

_Los de lengua sí van mucho y también los de la asignatura de conocimiento del medio para hacer trabajos en grupo y usar los ordenadores.

(35Pr. CB1-2)

_Tu te apuntas y generalmente si no puede ser en tu clase, pues vas en otro rato que cambias con un compañero (.../...)

–Y bueno hay dos niños que no hacen religión y también la usan en esa hora para leer con el que tiene la guardia

Los diferentes diálogos con los maestros no muestran diferencias significativas ni respecto al uso del recurso de la biblioteca escolar ni a la falta de material en lengua inglesa. Cada respuesta particular expresa una serie de razones diferentes para no hacer uso de la misma o hacer un uso puntual, fuera de una planificación docente de aula o centro. En el transcurso de la entrevista se constató que en general, en lengua extranjera, no es considerado un espacio de enseñanza, asociándolo más a un espacio de ocio. Dada la especial configuración espacial que estas salas tienen, se utilizaba mucho los términos: *“se hace más difícil de controlar”*, *“mantener el orden y el silencio”*.

Sólo una respuesta fue positiva “parcialmente”: “¡Sí! la uso generalmente (.../...) pero en este trimestre aún no hemos ido porque estamos preparando la fiesta de Navidad”.

En síntesis, podemos concluir que el uso es nulo o casi nulo, sin ninguna respuesta afirmativa válida en el cuestionario.

7.2.2 Tema: “¿Qué tiempo se dedica a la lectura literaria y qué lecturas de tipo poético o literario (extensas) forman parte de su programación docente en la asignatura de inglés?”

El tema del tiempo dedicado a la lectura se dialogó en relación con los materiales lectores usados en la clase de inglés. Podemos distinguir tres grandes grupos de respuestas:

a) –10 minutos/semana. Los maestros que no dedicaban tiempo a la lectura literaria, tenían como primera respuesta a pensar en un libro de lectura literaria clásico,

dentro del canon literario tradicional. Cuando concretaban su respuesta manifestaban: “¡Ya me gustaría! (.../...) pero son muy pequeños para leer una novela como el Robinson Crusoe (.../...) pero si eso no son capaces de hacerlo (.../...) ¡Ni en castellano! (.../...) si es qué... son (.../...) ¡Cada día vienen mas infantiles!” (7Pr.cB12–3)

De las contestaciones se infería que por texto literario asumen un canon clásico de autores y obras en versión original para ser leída íntegramente. La mayoría de los maestros que daban un valor marginal a la lectura silenciosa literaria (>10 minutos/semana) hacían un uso muy escaso de la lectura eferente. Algunos comentarios:

–¡Hombre!, ¡eso sí leemos!, escuchamos canciones, leemos los poemitas del libro de texto (.../...) ¡Traen ahora muchas cosas! Viñetas de comic, trocitos de periódico, juegos, recetas, etc.

Generalmente en estos casos era difícil cuantificar un tiempo semanal porque dependía de las actividades que propusiera el libro de texto. Otra de las respuestas más usadas fue:

(19PB 3)

–Bueno, tenemos un par de niños muy buenos y esos acaban muy pronto la tarea de clase. A ellos les hemos mandado comprar el librito de lectura que viene con el libro de texto, para que no se aburran. A la semana (.../...) pues no sé pero más de 20 o 30 minutos, ¡sí que hacen!

Sin duda, es positivo el uso de la literatura para atender las necesidades específicas de aquellos que tienen un aprendizaje más rápido, sin embargo, entendemos que las actividades deberían estar previamente programadas, deberían seguir un criterio de proyecto lector, que ayude al estudiante a aumentar su intertextualidad y su hábito lector, usando actividades más corales, creativas y dinámicas que aquellas de comprensión lectora que puedan venir diseñadas ya en la lectura graduada.

Por otro lado, el hecho de que se mencionara en diferentes ocasiones por los entrevistados la expresión, “para que no se aburran”, no necesariamente significa apoyar la lectura literaria como fuente de placer y desarrollo estético, ni tan siquiera

como entretenimiento. En estas situaciones, nos sentimos incapaces de concluir qué uso e importancia (real) el maestro le daba al acto de leer literatura.

Podemos concluir que este grupo que aún el 40% de la muestra apenas dedicaban tiempo continuado a la lectura y cuando así lo hacían asociaban lectura literaria a lectura informativa tradicional con actividades de comprensión lectora mayoritariamente.

b) 10 – 30 minutos/semana

(19PB3)

–No tenemos mucho material de eso. Algunas veces les traigo alguna cosilla de internet

Estos dos últimos casos ilustran la realidad percibida durante las entrevistas. En principio los maestros parecen ser conscientes de que deberían utilizar un material lector complementario tipo TPL, pero por distintas razones – económicas, decisiones de equipo directivo, familias, falta de tiempo, obligatoriedad de terminar el libro, etc – no los utilizan, o sólo de manera muy esporádica.

c) + 30 minutos/semana

(17PB5–6) añade:

–¡Sí! claro, todas las semanas aunque sea 10 minutos los dejo en grupo con el librito de lectura (cuento clásico adaptado). Hacemos carreras en grupo de quién lee más rápido, qué grupo se ha enterado mejor (.../...) ellos les preguntan a sus compañeros cosas (una especie de concurso), generalmente al final de la semana, cuando los veo ya a los pobres muy cansados

(6PrB3)

–Dedicaré aproximadamente unos 10 minutos diarios, son 50 minutos a la semana porque el fin de semana no les mando a leer en casa, ya que hay muchos padres que no saben inglés.

(¿En todos los cursos?)

–¡Sí!, sí, en todos los cursos. De todas formas, yo como solo imparto clase de inglés en los cursos de quinto y sexto, que es el mismo ciclo, junto las

lectura, y son las mismas para los dos cursos. Lo que hago suelen ser narrativas. Poéticas, de poesía así, nunca hago.

(¿Cómo tiene repartida la lectura en el horario?)

–Después de las dos primeras horas de clase que son lectivas, de asignaturas del currículo, hay media hora antes del recreo que se utiliza para lectura todos los días de lunes a viernes (.../...) y en función de si el niño está en clase de castellano o en el aula de inglés, pues hace lectura de castellano o lectura de inglés.

Sin embargo, estas respuestas son las excepciones, en la mayoría de los casos hay una ausencia de regularidad en el hábito lector y cuando se realizan son como en el caso **(17PB5–6)**, “competitivas” y ocupando un “tiempo marginal” en la programación didáctica.

7.2.3 Pregunta: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?; ¿Se les lee a los alumnos en voz alta?

Los resultados en esta pregunta durante el diálogo mantenido con los maestros intenta ahondar en el resultado “0” obtenido durante el análisis cuantitativo de datos. De manera general todos los maestros entienden que la existencia de un plan lector sería la acción “ideal” dentro de la programación de curso de lengua extranjera. Sin embargo todos los entrevistados coinciden en la dificultad de llevar a cabo este tipo de proyectos por diferentes motivos: “lo del plan lector está muy bien (...) pero cuándo lo hacemos, “faltan recursos, y dile tú, a los padres que compren un cuentito en inglés (.../...) si ya los de lengua española tienen problemas para que los niños lo traigan de casa”; “debería ser una propuesta del centro. Lo hemos hablado alguna vez en el claustro, pero estamos empezando en esto de la línea bilingüe (.../...) a lo mejor más adelante”. “si es que cada vez tenemos menos presupuesto y además hay orden de no pedir a los niños ningún material que no esté subvencionado en el cheque libro que da la Junta”: (19PB3 y 40 Pr. CB1–2)

(40Pr.CB1–2), sintetiza los resultados reflejados en los datos cuantitativos –tabla 6.4, figuras 6.5 y 6.9–

–¡Noooo! Existe un plan lector para la de lengua castellana.

(¿Qué razón cree que hace que no exista?)

–(Pfff...) Bueno, yo creo que es por desconocimiento o quizá porque siempre tenemos que completar un currículo y en el currículum nuestro (de inglés) no viene qué literatura. Sólo la gramática y las actividades de escuchar y de hablar, en general lo que traiga el libro de texto.

_Pero (.../...) ¡que no es dificultad! Sino (.../...) como (.../...) o no se nos ha impuesto, ¡ni sugerido siquiera! (.../...) se hubiera dicho o al principio del curso por ejemplo, en el plan anual de centro tampoco se recoge cuando nos reunimos. ¡Yo creo que es el fallo! Que no se comenta desde el principio del año, del curso. (.../...) Porque ¡cosas hacemos muchas! Así que podríamos organizarlo, sin duda ese programa de lectura. (.../...) Porque libros hay (.../...) ¡Claro!

Hasta cuatro maestros coinciden en haber diseñado “algo parecido”:

(2Pr. CNB 1–2–3)

–Yo en la clase de quinto y sexto les tengo como obligatorio la lectura (.../...) vamos revisando la lectura cada quince días más o menos, generalmente a última hora que los chavales están más cansados (.../...) les hago preguntas del tipo ¿qué has leído? ¿Qué ha contado? ¿Qué personaje nuevo aparece? Los chavales en grupo tienen que prepararse una serie de preguntas sobre la lectura y hacérselas al otro equipo (.../...) por lo menos tiene que buscar e intentar hacer las preguntas (muy rebuscadas generalmente, (risa) para intentar ganar al otro equipo”

(18PB 2–3)

_A partir de cuarto cada día comienzo la clase leyendo en voz alta un pequeño poema o trozo de algún libro para niño o cuento clásico, de dos o tres frases como máximo, y lo escribo en la pizarra. Al final del día tienen que copiarlo en sus libretas y traducirlo para el próximo día. Esos son los deberes. “Los niños hasta tercero generalmente hacen lo mismo pero les

llevo un picturebook o storycards o con la pizarra digital alguna página de por ejemplo Peter Rabbit. A los niños les gusta mucho. Si tengo la cinta o está en internet hago que lo escuchen también (.../...) generalmente les hago que me hagan un dibujo o un ejercicio de completar palabras, etc.

(17PB 2–3)

–¡Sí! (.../...) tenemos una selección de libritos en inglés en el aula (generalmente Graded Readers) de todos los niveles. Tienen que completar una fichita como en español con el título del libro, el autor y un pequeño resumen de lo leído (.../...) les dejo hacer el resumen en español (y ya tienen muchas faltas...).

Con los más pequeños les hago lectura coral de algún librito del material que trae el libro de texto. Yo les leo en voz alta y los demás siguen la lectura en la pantalla, mientras que un compañero va señalando con el dedo por donde se va. Algunas veces me callo y señalo a un niño que tiene que intentar leer lo que sigue (generalmente alguna palabra suelta u onomatopeya hecha por algún personaje). También intento (cuando nos sobra tiempo) hacer algo con marionetas, adaptando un cuento que ya saben o inventándonos uno, etc.

En uno de los casos (**6PrB 1–2–3**) la respuesta es sorprendentemente positiva:

–(.../...) Como proyecto de aula, sí, llevamos a cabo un plan lector. (.../...) Consiste en ir cambiando el carnet de la biblioteca. Tenemos el carnet normal, de bronce, plata y oro. A lo largo del curso los niños van obteniendo diferentes carnets de lecturas clasificados según el número de libros leídos. Obtendrán el carnet de bronce una vez hayan leído 10 libros el carnet de plata una vez consigan leer 20 libros y el de oro una vez que pasen de los 30 libros de manera individual.

–¡Claro! Generalmente casi todos los libros que sacan son en español, pero al menos alguno de ellos es obligatorio que lea en inglés, ¡sino no le ponen el sello para cambiar el carnet!

–Sí existe un plan de lectura de la empresa conjunto a los 26 centros y luego hay una plan lector que cada maestro adapta individualmente (.../...) por

cada profesor, en su clase. En el plan de lectura (.../...) bueno, consiste en que el niño lee un libro de lengua inglesa de modo individual. A los padres se les manda una tarjeta donde el niño va apuntando todos los libros que se lee, y los padres deben de firmarla. Después delante el profesor tiene que hacerle un resumen de un par de minutos sobre el libro que ha leído, de manera oral.

La respuesta habitual respecto al plan lector queda muy bien reflejada en las figuras 6.5 y 6.9:

En el plan de centro tenemos un proyecto lector en español y generalmente se hacen actividades con el resto de asignaturas en la feria del libro. En inglés (.../...) intentamos hacer algunas cositas, sobre todo con los más pequeños que vienen de infantil y que ya entran en bilingüe (.../...) tenemos un par de madres de niños extranjeros que vienen cada quince días y les cuentan un cuento a los de primero y segundo (.../...) la verdad es que se lo curran, traen sus carteles, sus dibujos (.../...) . Con los más grandes estamos pensando pedir un auxiliar de conversación para el año que viene (ya veremos.../...)

7.2.4 Pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades para enfrentar a los alumnos a la lectura TPL en LE?

En el estudio piloto referenciado en el capítulo 1 y tras diferentes diálogos informales con distintos maestros, se obtuvieron diferentes razones por las que el alumno se sentía intimidado a la hora de enfrentarse al proceso lector en lengua inglesa. Aunque todos los maestros con los que conversé en el estudio piloto tenían claro qué era la lectura como entretenimiento y el fomento del hábito lector, parecían tener grandes dificultades en comprender y asumir que en la LE también se podía dar la disyuntiva entre lectura eferente y aquella que busca únicamente una información (eficiente). Por esa razón fundamentalmente, la pregunta forma parte de este cuestionario–diálogo, presentándose del siguiente modo: –*según su experiencia, ¿qué hace que un alumno no quiera leer cuentos u otro tipo de TPL en inglés?* –

Con el fin de no eliminar la variable de lectura informativa y agrupar el resto de razones que en el estudio piloto surgieron, las respuestas obtenidas se agruparon en las siguientes categorías:

Comprensión: Falta de desarrollo lingüístico que imposibilita la comprensión global del texto

Velocidad lectora: Los alumnos leen traduciendo palabra por palabra y por tanto tardan mucho y se aburren

Hermeneútica: Los alumnos no saben leer entre líneas y por tanto presentan muchas dificultades para entender la trama del cuento, lo que hace que pierdan el interés

Hábito lector: Los alumnos muestran interés por leer TPL en inglés

	Respecto a la muestra relativa	Respecto a la muestra total
Comprensión	100,00	33,33
Velocidad lectora	35,71	11,90
Hermenéutica	71,43	23,80
Hábito lector	28,57	9,523

Tabla 7.1 Variables absolutas respecto a las dificultades que tiene el alumno ante la lectura literaria. Fuente: elaboración propia

En la tabla 7.1 se muestran los porcentajes, una vez entrevistados los maestros, sobre las mayores dificultades a las que se enfrenta el alumno ante la lectura de TPL. Es significativo señalar que todos los encuestados respondieron que la comprensión lectora del texto es la mayor dificultad que tenían los alumnos:

(6PrB3)

–Bueno, (.../...) La principal dificultad que encontramos en los alumnos de primaria es su comprensión lectora debido a un vocabulario muy limitado, por ello intentamos incentivar la lectura a través de nuestro plan lector.

(7Pr.CB 1–2–3)

_Creo que la barrera de la lengua siempre está presente especialmente si el niño se considera que tiene menos nivel que sus compañeros, yo creo que ese es el principal problema y luego también el tema de que le guste más o menos la literatura

–No todos los niños llevan el mismo nivel, ¡No! ¡Hay diferencias enormes!

Pero quizás una de las respuestas más sinceras sea:

(37PB1–2)

–¡Ninguna! (.../...) No los ponemos a leer. Bueno (.../...) yo no les pongo, ¡porque la culpa es mía! (.../...) porque creemos que no van a entender o que es muy difícil. (.../...) Pero ¡la verdad es que no les ponemos!

Las entrevistas–diálogo mantenidas con los maestros, reflejaron que la mayoría de ellos intentar seguir el curriculum oficial y por tanto piensan en clave “informativa” al hablar del texto TPL. Esto es, se busca principalmente que el alumno “lea” y “entienda” todo el discurso verbal, obviando el “paratexto” en la lectura o la función estética de los TPL.

En la siguiente tabla 7.1 bis se muestra el tipo de actividades que se desarrollan para mitigar la falta de comprensión lectora. Todos los entrevistados coincidían en que la actividad de lectura se desarrollaba siempre dentro del aula, haciendo un gran uso de la lectura en voz alta. La mayoría de los entrevistados admiten que sí en un principio los alumnos muestran un gran interés por el TPL, presentan, a posteriori, mucha irregularidad y falta de constancia, terminando por asociar lectura a algo tedioso y aburrido.

Preguntas interrogativas Wh– (literales)	41%
Preguntas interrogativas Wh– (no literales y evaluativas)	12%
Pregunta con respuesta múltiple (Multiple Choice)	27%
Preguntas verdadero falso (True / False)	11%
Otro tipo de formato de pregunta comprensiva	9%

Tabla 7.1 bis. Actividades de comprensión lectora

La tabla 7.1–bis, se observa que el trabajo de comprensión lectora se realiza mayoritariamente a través de diferentes modelos de ejercicios convencionales. La tabla muestra como las preguntas con respuesta literal obtienen un 41%, –*preguntas literales con pronombres interrogativos: qué, dónde, cuándo* – que sumadas a las de opción verdadero/falso o respuesta múltiple, donde generalmente se busca una comprensión del texto también literal en estas edades, sumarían un 79% frente a un 12% de preguntas de tipo no literal (de respuesta abierta) o la opción “otros formatos de comprensión lectora” que obtiene un escaso 9% del total. Se impone con una frecuencia del 91 % los casos donde el maestro opta por trabajar la lectura poética con ejercicios tradicionales coincidentes con los que hacen a diario en clase en la lectura informativa.

7.3 Resultado de los cuestionarios: Usar la ENTREVISTA–DIÁLOGO (cuestionario abierto) para reflexionar sobre la tipología de actividades en uso a partir de la lectura de TPL:

7.3.1 Actividades de lectura realizadas en torno a la lectura poética

De acuerdo con las entrevistas–diálogo mantenidas, la lectura se contempla como una actividad frecuente dentro de la asignatura de inglés en casi todos los casos – incluidos los alumnos de los primeros cursos y el trabajo de lecto–escritura realizado). Sin embargo, las fuentes de esa lectura se limitan mayoritariamente a los textos que vienen en los libros de curso. Las entrevistas realizadas por tanto se han centrado en todos aquellos maestros que utilizan algún material lector TPL y forma parte de su programación docente y con 5 maestros cogidos al azar que sólo usan el libro de texto. Nuestro interés en el primer grupo es ver la implementación que hacen inter y post–lectura, y en el segundo observar su aproximación a la lectura y sus actividades.

Cuando a los maestros especialistas – generalmente en todos los casos impartían en exclusiva el inglés de la etapa– se les preguntaba sobre el tipo de actividades que con mayor frecuencia desarrollaban a partir de la lectura, intentaban en un primer estadio enumerar actividades menos tradicionales: ejp “dibujar para representar lo leído”; “preparar un teatrillo”; “debates” “crear versiones”, pero en casi todos los casos tras una o dos sugerencias – algunas tan poco realizables como preparar una dramatización a partir de Gulliver’s Travels (en 1 día!)– pronto terminaban listando actividades más

tradicionales de comprensión lectora tales como: “verdadero y falso”; “Multiple choice”; “respuesta breve”; “respuesta larga”; “tablas”; “comprensión del vocabulario en contexto” etc.

(19PB 3)

–“Bueno, generalmente hacemos las actividades que sugiere el libro, aunque siempre les pongo una diferente para los que acaban antes o por ejemplo para los más lentos que hagan un dibujo o saquen las palabras que no entienden (.../...)ya sabe como es esto, depende del día de cómo los chavales esten (.../...) siempre las corregimos en grupo, eso sí (.../...)”

(12PNB1–2–3)

–Bueno, en la biblioteca hay muchas series (.../...) pero el obligatorio, de lecturas graduadas es el que nos da la editorial junto al libro de texto. El niño en clase va realizando las actividades.

La interpretación de los datos del cuestionario cerrado y las respuestas verbales de los maestros sugiere que la lectura que se le oferta a los estudiantes está asociada a aquella que se contempla en el libro de texto y por otro lado que cuando se dialoga sobre actividades o materiales más creativos se relaciona principalmente con edades tempranas (4–8 años) donde las actividades de dibujo y colorear predominan asociadas a un texto. Sin embargo la regularidad – o en niveles posteriores a 2º de primaria – es que se realicen actividades tradicionales del libro de texto, añadiendo según los casos actividades de refuerzo o extensión para casos individuales.

Media, rango, varianza y desviación típica de las variables de la muestra											
	Lectura en silencio	Comprensión lectora	Resúmenes	Reescritura	vocabulario/ gramática	Debates	Textualidad descriptiva	Textualidad narrativa	Escritura creativa	Dramatización/ Role play	Otras ⁶
Media	18	26,19	16,90	12,75	16,63	12,63	11,63	11,71	9,76	20,83	9,72
Rango	80,0	95,0	80,0	55,0	85,0	75,0	75,0	75,0	70,0	80,0	30,0
Varianza	788,38	1253,34	571,37	418,69	717,98	401,23	489,23	490,99	346,37	978,47	106,87
Desviación típica	28,08	35,40	23,90	20,46	26,80	20,03	22,12	22,16	18,61	31,28	10,34

Tabla 7.2 Actividades de lectura realizadas con TPL

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7.2 se muestran únicamente la frecuencia en uso del conjunto de actividades lectoras (inducidas del estudio piloto <capítulo 1> y la <revisión bibliográfica capítulo 2>). Las medias obtenidas en cada una de las diferentes variables muestran un rango muy amplio, lo cual nos indica lo heterogéneo de la muestra <con valores que oscilan entre 0 = nunca y muy frecuentemente = 10>. Un gran número marcan <“muy infrecuentemente”> y apenas realizan trabajos de lectura *poética y/o literaria*, por tanto el valor = 0, está repetido en muchos de los cuestionarios y compromete los resultados de la media – leer en silencio= varianza 788; comprensión lectora= 1253; resúmenes= 571; vocabulario y gramática= 717; dramatización/ role play = 978. Sin embargo, podemos apreciar que en aquellos centros donde se utiliza habitualmente TPL, ocupando un lugar en su programación didáctica, las actividades de escritura creativa, debates y reescritura del texto tienen una varianza siempre < de 500, lo cual nos indica homogeneidad en los resultados (menor número de 0) . En otras palabras, los maestros que usan estas actividades las usan habitualmente.

⁶ El ítem “otras” hace referencia a otro tipo de actividades. De las observaciones realizadas y las entrevistas podemos resaltar: visionado de material audiovisual de clásicos de Disney, canciones, rimas, el uso de fichas de trabajo, actividades de colorear, etc.

A partir de las entrevistas-diálogo –independientemente de su frecuencia absoluta– se analizan los datos obtenidos en la tabla 5, por actividad tipo:

7.3.2 Actividad: lectura silenciosa

(12PNB1–2–3), dialoga sobre la dificultad de dar clase en un grupo de 20 niños mantener el silencio y la concentración en clase:

–¿leer en silencio? (.../...) –eso es imposible, que si uno quiere ir al servicio, que se le cae el lápiz, que el otro se pelea (.../...) termino regañándolos todo el rato y los que realmente quieren hacerlo no pueden. Algunas veces sí han terminado pronto. Entonces me traigo a dos o tres cerca mía y los pongo a leer en silencio y que se hagan preguntas (.../...) tienes que estar muy encima (.../...) y luego la mayoría es que ni se entera, se distraen en la primera línea (.../...). Lo que sí hago es ponerlos a leer en voz alta casi todas las semanas un ratito y después les hago preguntas (.../...) quién ha dicho (.../...) cuántos (.../...) de ese tipo para que intenten hablar un poquito (.../...) pero son tres o cuatro los que responden

(37PB1–2), al hablar de la lectura, dice en voz alta lo que hemos intuido en muchas de las entrevistas:

_Pero (.../...) ¡No entiendo! Pues según las actividades que haya en el libro del curso.

(Me refiero a la lectura fuera de lo que es la lectura de actividades que ya vienen en el libro de texto. Lectura de un párrafo de un cuento, de un poema, etc.)

_Ninguno

–Ningún minuto. (.../...) Me da vergüenza decirlo (.../...) pero ¡eso es la verdad!

(No pasa nada, Usted diga realmente lo que haga. Es anónimo. No se juzga nada)

–Bien (.../...) lo que ¡sí! ahora, se está trabajando en bilingüe en el primer ciclo de primaria y en el ciclo de infantil, se están trabajando los “phonics” y todos los días los niños escuchan una canción durante 10 minutos al

principio de la clase. Se pone la canción con el sonido que vamos a trabajar y luego hacemos una ficha de colorear un fonema y una palabra.

–También (.../...) viene una nativa, que resulta que es la abuela de una alumna, y nos refuerza una vez a la semana, que los niños escuchen sin CD.

¡Sino sería imposible llevar este método!

El sentido de la lectura – no informativa– y – no orientada a la tarea – está destinado a actividades de extensión, una vez acabada la “tarea de clase”. El número elevado de alumnos –mencionado por muchos maestros – y la creencia tradicional aún de que la clase es un lugar estático, silenciosa y ordenada parece ser un impedimento para promover la lectura silenciosa de TPL. Existe – también resultó un dato general – una asunción de que lectura en voz alta y silenciosa son las mismas cosas, salvo que en el segundo caso el maestro puede ejercer mayor control sobre el lector. Sin embargo, está ampliamente reconocido que la lectura silenciosa ⁷ es un elemento fundamental para promover el hábito lector al ritmo propio de cada niño y el disfrute personal de cada lector. La interacción texto–lector es fundamental para el desarrollo intertextual, estético y de la imaginación que cada niño realiza con su propia lectura

Respecto al orden y el silencio en la lectura **(10Pr.CB2)** dice:

–aunque no lo parezca con los pequeños es más fácil, prestan más atención y te hacen caso (.../...) los pongo a leer unos 5 minutos y les dibujo un reloj grande en la pizarra para que vean pasar el tiempo cada minuto (.../...) hago una especie de competición al final (.../...) a ver quién ha llegado más lejos.

(E) –luego, les haces preguntas (.../...) ¿Cómo chequeas que (.../...) hayan leído?

–“¡Sí, claro! Preguntas sueltas o que me hagan un dibujo (.../...) pero me importa más que aprendan a concentrarse a trabajar en silencio”

⁷ Lectura como proceso de interacción entre el lector y el texto (reciente). Proceso transaccional: la obra literaria ocurre en relación recíproca entre el lector y el texto. Interfusión entre lector y texto que constituye el significado. Dubois, María Eugenia. La lectura, diferentes concepciones teóricas

El proceso de lectura por placer no necesariamente debe estar siempre evaluado, del mismo modo que cuando alguien se va de vacaciones, no está cada momento preguntando: ¿te lo estas pasando bien?; ¿qué ves?; describemelo; hazme tal o cual tarea. La lectura como destreza es una habilidad cognitiva, autónoma y silenciosa y por tanto la lectura de TPL puede convivir perfectamente con esa concepción. Lo importante sería la selección adecuada de los textos por parte del maestro. En ese sentido (PB*) ha creado un itinerario lector, a partir de textos graduados, para toda la etapa de primaria. El maestro selecciona un texto adecuado a cada niño independientemente del curso en que se encuentre – usando variables como: nivel lingüístico, temática del cuento, ilustraciones, etc.– y comenta:

(17PB1–2–3)

–no tengo interés en que hagan ninguna tarea específica, generalmente sólo que lean (.../...) o que lo parezcan (ríe) que ya es mucho (.../...) lo que todos tienen que completar es una fichita que les doy de autoevaluación con dibujitos (.../...) deben decir cuánto les ha gustado y redondear el corazón grande o pequeño (.../...) que apunten que personaje les ha gustado más (sólo el nombre aclara) y poco más (.../...) muchos hacen un dibujito o algo así.

(E) ¿Cuánto tardan en terminar uno de los libritos?

(17PB1–2–3)

–generalmente no espero a que lo terminen (.../...) siempre que leen hacen la fichita (.../...) luego lo guardan en el portafolio y (.../...) les doy positivos según cuantas fichitas tengan

7.3.3 Comprensión lectora

A través de las entrevistas–diálogo con respecto a la tipología de actividades en uso, la opinión general de los maestros es que la comprensión lectora es una tarea básica dentro de la lectura:

–“generalmente siempre hago un grupo de preguntas como quién hace tal cosa o qué cosa pasa o qué lleva o (.../...) a qué hora o cuándo” –y añade una batería de preguntas Wh–

Otros maestros:

(10PrCB2)

–siempre hay un ejercicio de verdadero o falso y otro de tachar la respuesta correcta A / B o C (.../...)

37(PB1–2)

–les hago preguntas de respuesta larga (.../...) para que tengan que escribir (.../...) pero tienen muchas faltas (.../...) yo les digo que no vale copiar del texto (.../...) pero es que a los pobres les cuesta mucho (.../...)

Es una idea generalizada la asociación de lectura con actividades de comprensión lectora tradicionales. Cuando en el transcurso del diálogo les digo si realizan algún tipo de actividad alternativa, más creativa:

(12PNB1–2–3)

–bueno sí (.../...) los pongo por parejas o en grupos de 4: PB3 –“¿como cuáles? (.../...) sí, a veces les digo que escriban un final diferente (.../...) pero si casi no entienden las preguntas básicas (.../...) eso está muy bien en los libros (.../...) pero las clases son otra cosa (.../...) al final lo hacen dos o tres (.../...) que son los buenos y que es una lástima porque con nada que les dieras (.../...) pero claro (.../...) es que hay que darle clase a todos.

El resultado obtenido del ítem encuestado “*qué tipo de actividades de lectura realizas antes, durante o después del uso de un material “poético”*”. El trabajo de la comprensión lectora a través de diferentes modelo de ejercicios: ejercicios de comprensión con respuesta múltiple (multiple choice), verdadero o falso (true and false), preguntas interrogativas literales (Wh– questions, literales en la mayoría de los casos). Se impone con una moda de “*muy frecuentemente*”, esto es en más de un 50% de los casos en que el maestro opta por trabajar la lectura poética elige como primera opción de actividad a

realizar, ejercicios tradicionales de comprensión lectora. Situándose si observamos la tabla 5.1 una mediana de 55 puntos.

7.3.4 Resúmenes

Los resúmenes eran una actividad cotidiana en las clases de lengua extranjera. Sin embargo, con el auge de los enfoques comunicativos y la focalización puesta en las destrezas orales, poco a poco han perdido su uso dentro de las clases de idiomas. En casi todas las entrevistas realizadas se obtuvo la impresión que la actividad de “resumir” se asocia a la escritura pero no al texto oral.

(37PB1–2)

–Pues no hay muchas diferencias con las que hacemos normalmente con el libro de texto. Algunas diferentes, pero pocas la verdad. Por algún día concreto como el día del libro o de Andalucía.

_. Pero (.../...) yo pienso que se podrían hacer, usando los videos, el teatro. ¡Menos resúmenes! Y ¡preguntas de comprensión! ¡Los niños están hartos de resúmenes! Resúmenes en lengua, en sociales en ciencias (.../..) ¡Hasta en educación física hacen resúmenes!

La mayoría de los maestros consultados refieren que ellos preferirían utilizarlos pero que el libro de texto sugiere actividades menos globales y más relacionadas con “matching” o “jumbled sentences/ paragraphs”:

(35Pr. CB1–2)

–“los resúmenes los suelo hacer en clase de lengua (se refiere a lengua española – es tutor de 4º curso de primaria) pero en inglés me guío más por el libro de texto y preguntas de comprensión lectora que vienen en el librito de lectura complementario, generalmente crucigramas, sopas de letras, y preguntas cortas”

(E)–¿qué opinión te merecen los resúmenes orales?

–(ríe) “como se nota que sois de la universidad (.../...) esto es la realidad (.../...) si casi no saben hablar español cómo van a hablar inglés (.../...) les hago preguntas generales (.../...) pero si te sales de las preguntas concretas de respuesta corta se pierden”

Aquellos que mayoritariamente utilizan el resumen como actividad con frecuencia, cuando son preguntados sobre las actividades previas al resumen que realizan contestan:

–(.../...) bueno claro (silencio) previas, como cuáles (.../...) supongo que te refieres a que lean con cuidado y se enteren de la lectura, si tienen que buscar en el diccionario (.../...) sí. ¡hombre! eso está claro sino cómo iban a poder decir nada

En dos de las respuestas, los maestros⁸ sí establecieron actividades pre–mediativas como son realizar un “brainstorming”, sugerirle a los estudiantes un esquema discursivo (en tres párrafos) que les sirviera de guión de trabajo, reciclar léxico y formas gramaticales más habituales (en el resumen escrito), etc.

(17PB5–6)

_Generalmente en pequeños grupos hago una competición. Los niños tienen que ir preparando preguntas sobre la paginita o párrafo que hayan leído en la semana y cuando se termina el librito o al pasar unas semanas hago (.../...) un “contest” (dice en inglés) y así van recordando y resumiendo la historia antes de hacer su resumen individual

–En la clase tengo fotocopias de la estructura de diferentes formas de escribir (.../...) un resumen, una descripción una historia (.../...) es la de graphicorganizer.com⁹ y antes de ponerlos a escribir les recuerdo que tiene que haber tres párrafos y una doble línea entre medio (.../...) generalmente

⁸ En este caso se trataba de maestros que habían superado la fase de oposición recientemente y según me comentaron habían preparado un proyecto de lectura en LE para la fase Didáctica del ejercicio y lo estaba poniendo en práctica

⁹ Es una página dedicada a la estructura de diferentes textos. Tienen modelos que guía a los alumnos en la composición de su texto (adecuado para diferentes edades)

siempre les doy la primera frase para empezar, de tal manera que se sientan más motivado y pueden utilizar el diccionario o preguntarme.

7.3.5 Reescritura

Las actividades de mediación, es decir, trasladar información de un emisor A un receptor B, pasando por C que se convierte en receptor y emisor, siempre han existido en las clases de inglés. Sin embargo es con CEFR (2001) –Marco Europeo de referencia para las Lenguas – cuando los maestros y preparadores han tomado conciencia de la importancia de ellas. La actividad de reescritura o reenvío (oral) de una información dada implica a todas las destrezas lingüísticas de una LE –comprensión y expresión – además de una serie de estrategias básicas relacionadas con la lectura, inferir significado, memorización, interpretación, deducción, etc. Y por último, estrategias propias y exclusivas de la poética, creatividad, estilo, estética, etc. Sin embargo desde un punto de vista práctico el estudio revela que es una de las actividades menos usadas (12,75 de media) aunque posee el menor rango¹⁰ de todas. Esto nos indica que entre los maestros existe homogeneidad entre todos en que es una buena actividad (independientemente que la pongan en uso o no frecuentemente debido quizás a otra serie de circunstancias externas).

7.3.6 Vocabulario y gramática

Esta pregunta es introducida explicando brevemente que si hacen un uso lingüístico meramente del TPL en uso: “si utilizan el TPL para reforzar contenidos de gramática o de vocabulario”.

En casi todas las respuestas indicadas, aunque ocasionalmente usen el texto con esa función, los maestros generalmente coinciden en que el TPL tiende a ser muy difícil de usar con ese fin ya que: –el lenguaje es muy difícil (.../...) y además tiene un montón de palabras coloquiales que ni vienen en el libro de texto.

(37PB1–2)

¹⁰ El rango es una variable estadística que mide la diferencia entre el mayor dato obtenido y el menor de la serie; ej. (23479) donde 2 es el menor y 9 el mayor (9-2=7) y 7 constituiría el rango de este dato

–No, nunca (.../...) qué sentido tiene (.../...) ya hacen bastantes tareas de rellenar fichitas (.../...) cuando los pongo a leer un cuento o hacemos un teatrillo es para que se diviertan y actúen

(35Pr. CB1–2)

–“prefiero el libro de texto, esta todo más organizado y los chavales lo entienden mejor, además en las lecturas graduadas hay demasiadas palabras que no saben y (.../...) no sé prefiero darles una ficha y que coloreen o me han un resumen (.../...) si son mas mayorcitos”

7.3.7 Debates

Los debates o interacciones orales entre dos o más miembros reúnen en sí mismos diferentes rasgos de casi todas la tipologías textuales más importantes de la primaria: narrativo, descriptivo, argumentativo e informativo y dialógico. Sin embargo, dado el carácter oralista del mismo y la falta de tradición que el sistema español de enseñanza de idiomas ha tenido tienen poca cabida en nuestras clases (12,63 de media). En el caso de los debates a partir de textos TPL pueden ser grandes estimulantes de la competencia comunicativa en sus funciones lingüísticas de: expresión de actitud, afecto, deseo, preguntar, pedir información, etc. Además de tener asociado un alto componente de adquisición y valoración de otras culturas y sociedades.

Los maestros entrevistados mayoritariamente entienden el debate como: “*realizo concursos de preguntas*” o “*competiciones*”; “*divido a la clase en dos grupos y unos están a favor y otros en contra*”. En ningún caso en el transcurso de la entrevista–diálogo y a pesar del feedback del entrevistador con cuestiones abiertas como: “*¿realizas una preparación previa al debate?*”; “*algo más*”; “*intenta describir con el máximo detalle*”, se tuvo la percepción de que el debate –aparte de la lectura y una serie de preguntas previas de comprensión lectora – tuviera unas tareas previas (búsqueda de información adicional, soporte visual, brainstorming; drafts, etc.), como tarea final.

7.3.8 Textualidad descriptiva y textualidad narrativa

Durante el transcurso de las entrevistas–diálogo este ítem fue el más difícil de explicar y de encontrar una respuesta sólida. En todo momento se tuvo la impresión de que no me

conseguía explicar o no se entendía. La hipótesis de partida para este ítem era la capacidad de desarrollar “intertextualidad” en los estudiantes de una LE a partir de TPL. Este conocimiento intertextual repercutiría positivamente tanto en la L1 como en la LE, puesto que son características universales al texto y no al idioma. Sin embargo, los maestros entrevistados utilizaban la descripción o la narración como ejercicio de escritura posterior, no necesariamente asociado al TPL sino a la invención de una historia o descripción de un personaje, sus ropas, su edad, altura, etc. Mayoritariamente tras la explicación inicial de la pregunta, la respuesta era: “–son muy pequeños, si casi no entienden lo que dice”. Ninguno de los maestros entrevistados hizo referencia al uso de las imágenes del texto para trabajar la descripción o la narración, o a actividades de escaneo donde se pueda utilizar el mismo texto como modelo descriptivo o narrativo

7.3.9 Escritura creativa

Al igual que lo que ocurría en la sección 6.7.2.8 las actividades de creación (escritura/oralidad / plásticas) tienen un peso casi inexistente en el trabajo con TPL. En nuestro caso 9,76 % de media, que indica el menor valor de todas. Aunque sólo en uno de los casos, el maestro demostró interés por las tareas creativas previas, intermedias y de postlectura, creo que es relevante citar:

(17PB2–3)

–“yo trabajo mucho con las manos. Los niños a esta edad aprenden con las manos, con los ojos y no con tanta fichita y fichita de rellenar (.../...) cada semana o 10 días un niño debe de contar o leer su historia” –¿en inglés? – Entrevistador–

–Sí, claro (ríe) bueno en inglés lo que puedan, en español, con su cuerpo, con gestos (.../...) como quieran pero deben contarla (.../...) no valen los ordenadores ni los Power Point de casa, yo busco algo de ellos, da igual si es buena o mala, pero de ellos. Luego poquito a poco entre los papas y yo vamos mejorando la historia poniendo más palabras (.../...) ellos buscan en Internet o me preguntan a mi o a otro compañero (.../...) la cosa es que para el final del curso esté lista para un día que hago la lectura y entonces si quieren pueden venir los papas (gesticula mucho, muy contento, una fiesta).

(18PNB1-2)

–Algunos años mientras leían la lectura complementaria montábamos entre todos un tablero como de la oca o el parchís pero con preguntas del libro que ellos iban preparando (.../...) pero era mucho trabajo y nos ocupaba casi todas las clases y los padres se quejaban de que no terminaban el libro y (silencio) en fin que lo quité (ríe) pero yo creo que los niños aprendían más (gesticula) pero esto es lo que hay.

7.3.10 Dramatización y Role play

En las entrevistas-diálogo sobre el uso de los role play en clase, todos los maestros asentían respecto a la utilidad y funcionalidad en sus clases. Sin embargo, al cuestionar su uso como ejercicio dramático (lectura poética, rimas, chants o breves diálogos adaptados del texto), casi todos los maestros comentaron: *_bueno al final de curso los niños preparan su actuación para la fiesta del último día, algunas veces hacemos algo en inglés.* El uso de actividades orales como la simulación o el role play son habituales en las clases de inglés, sin embargo, actividades relacionadas con el mimo, descubrir quién soy, de qué parte del libro hablo, que serían más de dramatización, no se contemplan frecuentemente como resultado en este estudio

7.3.11 Otras

El ítem “otras” según las entrevistas, hace referencia a otro tipo de actividades: de entre las observaciones realizadas y las entrevistas podemos resaltar: visionado de material audiovisual de clásicos de Disney, canciones, rimas, el uso de fichas de trabajo, actividades de colorear, etc.

7.4 Percepción gráfica de las actividades realizadas en torno a la lectura de TPL

Las figuras 7.1 y 7.1-bis muestran los valores absolutos de la muestra en relación con la actividad que más dificulta la lectura de TPL. La comprensión lectora tiene un valor absoluto del 33% de la muestra total, pero un valor relativo del 100%. Los maestros para paliar la falta de comprensión lectora – figura 7.1-bis realizan actividades de carácter “literal”, de escaneo del texto, con un valor absoluto mayor al 41

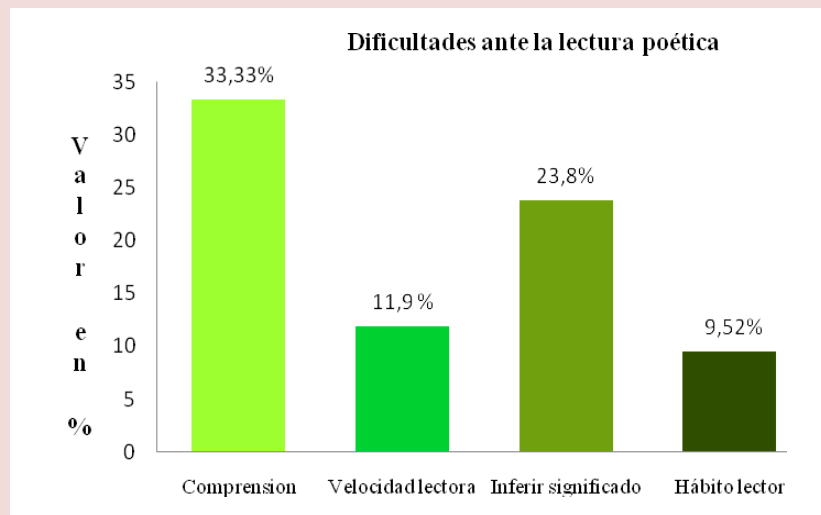


Figura 7.1 Valores absolutos de las dificultades del alumno ante la lectura de TPL

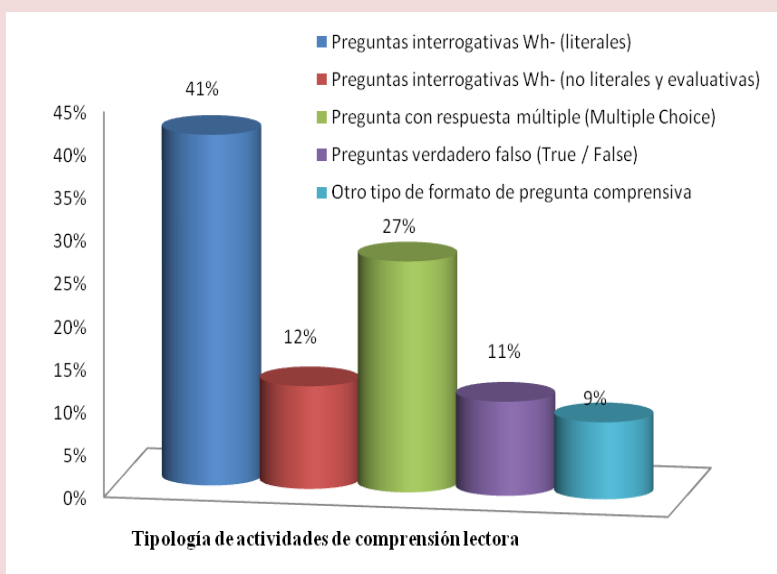


Figura 7.1–bis Valores absolutos de actividades de comprensión lectora
Fuente: elaboración propia

En la figura 7.2 se establece una gráfica con la tipología de actividades que se realizan generalmente con los textos de carácter literario. Se observa que existen dos actividades principales: actividades relacionadas con la comprensión lectora y actividades de dramatización o Role–Play.

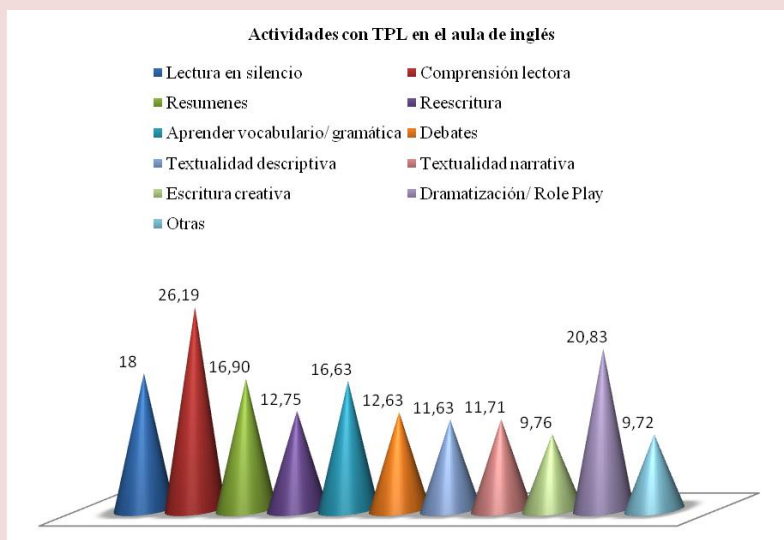


Figura 7.2 Actividades de lectura con TPL
Fuente: elaboración propia

El menor valor según se observa en la figura 7.2, corresponde a actividades de escritura creativa tales como: modificar o crear un final diferente, modificar el foco narrativo de

un narrador omnisciente a un personaje o viceversa, modificar el contexto donde se titula la historia –paisaje y temporalización – y cómo afectaría a la misma, incluir un personaje, etc.

Capítulo VIII –Conclusiones y prospectiva de investigación futura–

8.1 Objetivos del capítulo

- Presentar las conclusiones generales alcanzadas a partir de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, contextualizándolas y argumentándolas en la revisión epistemológica y legislativa realizada.
- Discutir la utilidad de esta tesis para investigaciones posteriores.

8.2 Conclusiones

La lectura informativa en la asignatura de inglés es ampliamente considerada como una habilidad imprescindible en el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto por los proyectos docentes de los colegios y los maestros implicados como por la propia administración educativa a través de la publicación de los currículos y normativa complementaria. Sin embargo, la concepción que se tiene del proceso lector sigue siendo tradicional y conservadora. Así, la lectura de textos poéticos–literarios continúa contemplándose como algo posterior al desarrollo de la competencia comunicativa, al igual que ocurría en la metodología más tradicional de gramática y traducción, por lo que sólo se inicia en cursos avanzados. Los planes lectores en una lengua extranjera son casi inexistentes en los proyectos de escuela, y quedan a expensas de los objetivos particulares de cada maestro. El uso de la biblioteca escolar, como un espacio saludable para promover la lectura, la interacción y la mediación entre texto y lector durante el horario lectivo de la asignatura de inglés, no se menciona en ninguno de los cuestionarios recibidos. Al comparar con lo que ocurre en la asignatura de lengua castellana, los escasos proyectos lectores que se ofrecen al alumno de primaria en la asignatura de inglés carecen generalmente de creatividad y desarrollo de la función poética, así como de fomento de la escritura creativa por parte del lector. De esta manera, el acto de leer en lengua extranjera se convierte en la escuela en la búsqueda de información, dejando en el subconsciente colectivo del alumnado la idea de que la

lectura es algo tedioso, aburrido, individual y reflexivo, lo que invita a ir alejándose cada vez más de la lectura como fuente de placer y entretenimiento.

Existen cada vez más centros bilingües, fruto del esfuerzo de la administración central y autonómica por promover la lengua inglesa como instrumento de mediación en el desarrollo de otras materias. La comparación de centros bilingües con aquellos que no ofrecen bilingüismo no produce ningún resultado diferencial significativo respecto a la lectura poética y literaria en las clases de inglés. El valor poético y literario (también cultural) que la lectura de textos poético-literarios en lengua inglesa podría aportar para alcanzar una competencia comunicativa plena se diluye por tanto, al no promoverse actividades lectoras que integren la competencia literaria y lingüística en ese supuesto “bilingüismo”.

La interpretación que desde la Didáctica de la Lengua Extranjera y su Literatura se hace de la Lingüística Poética puede considerarse un enfoque teórico útil para aproximarse a la enseñanza de segundas lenguas en edades tempranas. Una de las mayores ventajas de la Lingüística Poética es el camino en paralelo que recorre junto al estudiante en la adquisición de su lengua materna, lo cual sería muy beneficioso aplicado a la adquisición de una lengua extranjera, y no sólo en edades de educación infantil, sino durante toda la etapa de Primaria. La creatividad y el juego poético propuesto desde este enfoque, tanto en su forma oral como escrita, constituyen estrategias básicas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna. Sin embargo, al llegar el discente a un modelo más formal de aprendizaje (etapa de Primaria) se aplican mayoritariamente metodologías basadas y estructuradas a partir de un libro de texto, donde se prima el aprendizaje metalingüístico, racional y consciente. La aproximación a la lengua extranjera no constituye una excepción, al menos en lo que se refiere al uso y el sentido de la lectura.

Nuestros resultados sobre lo que se lee desde una perspectiva poética y/o literaria demuestran que (en el caso de la ciudad de Granada, tomada como muestra) aún estamos muy lejos de mostrar la lengua inglesa a los alumnos como algo divertido, creativo, dinámico y, en definitiva, “vivo”, capaz de emocionar y crear belleza. Al igual que ocurre con los indicadores internacionales y nacionales revisados, el texto informativo y los procesos cognitivos de lectura que están relacionados con la búsqueda

de información literal siguen siendo prioritarios en el acercamiento a la enseñanza de la lectura en LE. La falta de comprensión lectora, al igual que indican PISA (2012) PIRLS (2011) y FESLC (2012) ESLC (2013) en la evaluación de la destreza lectora sigue produciendo unos resultados pobres en los alumnos españoles y andaluces. No obstante los resultados ligeramente superiores a la media española en la actitud que muestran los alumnos andaluces respecto a los textos literarios según el informe PIRLS podrían indicar un nuevo camino aún por explorar en la enseñanza de la LE en nuestra comunidad autónoma.

Nuestro trabajo ha demostrado que muchas de las hipótesis previas vistas en el estudio piloto sobre el modelo de acercamiento a la lectura en una lengua extranjera como fuente de placer y desarrollo estético, se han ido confirmando en nuestra muestra. Algunas de las debilidades más destacables en los resultados son: falta de accesibilidad a la biblioteca en horario lectivo, escasez de material lector y el existente muy atomizado y dependiente de los “gustos” particulares del profesor en el mejor de los casos o las editoriales, poco uso de storytelling en las clases de inglés, falta de planes lectores en los centros (especialmente significativo en los de línea bilingüe), inexistencia de un corpus homogéneo de textos, tratar a la lectura como una actividad de speaking y no de comprensión textual, y, finalmente, carencia de creatividad y diversidad en las actividades sugeridas para la lectura poética y/o literaria. Los resultados obtenidos demuestran que en aquellos casos en los que se utilizan textos poético-literarios en lengua inglesa, la tasa de homogeneidad en los textos en uso tiene una frecuencia absoluta no superior al 3%. Por otro lado y de manera positiva, se ha constatado la existencia de materiales lectores a nivel inicial similares a los picturebooks, storycards y flash cards narrativas, con un alto contenido en ilustración que traslada la información textual más relevante, lo cual podría ser un primer paso en la introducción en el aula de materiales pre-lectores para ser interpretados, narrados, leídos o contados por los maestros o los mismos alumnos. Sin embargo la comparación entre la lengua madre y la lengua extranjera, sobre los materiales lectores, el tiempo dedicado a la lectura y el acceso a los recursos muestra que la enseñanza de una primera lengua extranjera aún está lejos de ser considerada un área prioritaria e instrumental, al menos en cuanto a la lectura se refiere.

La serie de entrevistas diálogo de esta investigación ha revelado ciertos aspectos concretos de la metodología docente referidos a acceso a material lector, tiempo dedicado a la lectura, principales dificultades ante la lectura de textos poético-literarios y actividades post-lectoras. Sin embargo, estas entrevistas indican que en aquellos casos en que se usan con frecuencia textos poético-literarios en la clase de inglés, existe una visión tradicional de la tarea a realizar, enfocada principalmente a la comprensión lectora, con la misma tipología de actividades que se realiza con los textos informativos. Así, el uso de la lectura está focalizado a: aprendizaje de nuevo léxico y consolidación de estructuras gramaticales y respuestas a preguntas Wh- (qué, quién dónde) con un carácter muy literal. Por otro lado, se admite la falta de comprensión lectora como una de las grandes dificultades que los maestros observan para promover la lectura de textos poético-literarios en lengua inglesa. En ese sentido, los maestros justifican sus acciones por desconocimiento y falta de formación o por falta de apoyo institucional para desarrollar un enfoque de enseñanza basado en textos poético-literarios, lo que les llevaría a alejarse de la tradicional programación didáctica y sus unidades didácticas asociadas.

Los datos obtenidos contribuyen a afirmar que los alumnos que cursan la etapa de Primaria tienen un acceso muy limitado a textos poético-literarios en la asignatura de inglés. De manera generalizada y tomando como referencia la muestra usada en esta investigación, se presenta un panorama poco alentador, con una gran parte de los centros (>55%) con escasa o nula exposición a textos poético-literarios. El 45% restante ofrece una gran atomización de autores, editoriales y géneros en uso. Los datos demuestran que no existe un criterio homogéneo para definir qué es un texto poético-literario, y que apenas se contempla como material complementario y obligatorio en la asignatura de inglés. Muchas de las entrevistas-diálogo han revelado dos fuentes principales para tomar la decisión de qué leer en las clases de inglés: por un lado, la experiencia personal de los maestros durante su carrera o cursos de formación en Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en lengua castellana e inglesa, y, sobre todo y ante todo, la oferta de las distintas editoriales que publican libros de texto en inglés y ofrecen paquetes promocionales de lectura. No es coincidencia por tanto que durante la entrevista diálogo al referirnos a planes de lectura en lengua inglesa, un grupo significativo de maestros concluya que siguen el proyecto lector de editoriales

internacionales (Oxford, McMillan, Heinemann, Burlington), aunque se ha podido constatar que hacen un uso individual y ocasional de la lectura propuesta y en muy pocas situaciones el proyecto, tal como está diseñado en las editoriales, se implementa. Existe igualmente un porcentaje elevado de maestros especialistas que utilizan textos bilingües (inglés-español), lo cual podría ser algo positivo en primera instancia, si en las entrevistas no hubieran manifestado principalmente que el objetivo último era la traducción o la mayor facilidad de aprendizaje de léxico, subestimando el componente poético y estético que el propio cuento bilingüe ofrece.

Los datos de esta investigación han revelado que el tiempo dedicado a la lectura eferente es escaso en comparación con lo que ocurre en la lengua materna, y ese tiempo está básicamente controlado por una concepción tradicional del proceso lector. Generalmente, los maestros no promueven una autonomía en el proceso lector del alumno, con actividades de lectura silenciosa, en un espacio diferente de donde se produce el estudio de la lengua.

Se evidencia que los currículos oficiales legislan sobre la obligatoriedad de diseñar planes de promoción de la lectura en la lengua materna, lo cual hacen más del 85% de los centros. Sin embargo, ni el citado documento, ni el Plan de Bilingüismo Andalúz aborda la tarea de legislar sobre la obligatoriedad de planes lectores en una lengua extranjera. Las nuevas instrucciones, INSTRUCCIONES de 24 de julio de 2013 sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y el uso de las bibliotecas escolares junto con el nuevo concepto de competencia Lingüística Integrada (CLI) que aborda el nuevo currículo diseñado desde el gobierno andalúz, DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, introducen medidas innovadoras sobre el tratamiento homogéneo e igualitario de todas las lenguas y la obligatoriedad de dedicar un tiempo semanal a la lectura, así como la importancia de los textos literarios en su función estética y placentera, en la etapa de Primaria. Lamentablemente dado lo reciente de la publicación de este decreto educativo, no se puede constatar ningún dato relevante. La lectura literaria, incluso en muchos casos en la lengua madre, es “aparcada” para ser retomada después de la etapa de Primaria. Se deja escaso lugar para una visión estética y placentera del concepto literario y sobre el hecho lector, lo que contribuye a acrecentar la dificultad en el hábito de la lectura estética tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

No existen unas orientaciones metodológicas claras en el currículo para guiar el acercamiento al proceso lector en lengua extranjera. Las encontradas en los textos curriculares leídos, deja a un lado modelos como: Language Experience Approach o Look and Say. Por el contrario, se promociona, el uso excesivo de textos informativos y actividades de lecto–escritura tradicionales, tales como: rellenar un hueco, relacionar una palabra con imagen, reordenar las letras, etc. Este modelo tradicional de inicio de la lectura en LE, conforma un primer acercamiento al proceso lector en lengua inglesa, desde una perspectiva grafo–fonológica y, por tanto, dadas las enormes diferencias entre la organización de sílaba de la lengua castellana – generalmente consonante + vocal (CV) y la lengua inglesa – mucho más diversa: VC, CVV, CCV, CVCC, etc – produce generalmente, un erróneo interlenguaje en el futuro lector. Por otro lado, según muestran las entrevistas realizadas, muchas de las actividades de lectura en inglés que se desarrollan tienen que ver más con la lectura en voz alta que con la lectura silenciosa. Los datos revelados por los maestros en las entrevistas prejuzgan la lectura literaria como algo lejano, difícil y tedioso, solo apto para niveles avanzados.

Finalmente, esta investigación muestra que el sentido de competencia y enfoque comunicativo se encuentran aún en nuestro modelo cultural de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa profundamente arraigados en el carácter metalingüístico de la lengua. En este contexto, creemos que los resultados obtenidos en este estudio deben promover una profunda reflexión en torno al mejor desarrollo de la competencia comunicativa en edades tempranas, con la integración obligatoria de materiales de lectura poética y/o literaria. Por último y lamentablemente, no creemos que la muestra analizada reúna una serie de singularidades significativas que la diferencie de la generalidad escolar, por lo que entendemos que los datos obtenidos son, con un alto grado de probabilidad, extrapolables a la comunidad autónoma andaluza.

8.3 Discusión y prospectiva de investigación futura

Nos parece conveniente comenzar este apartado de “¿y ahora qué? recordando las palabras de Bryant (1995)¹¹:

“la lectura, incluso en el caso de la lengua madre, es algo demasiado complejo como para intentar conceptualizarla ciñéndose únicamente a la opinión de un investigador o corriente determinada”.

Ciertamente, la lectura y, sobre todo, la lectura literaria en lengua extranjera puede aparentar ser algo demasiado complejo, pero los datos obtenidos sugieren que los maestros especialistas en lengua inglesa necesitarían de un mayor refuerzo en lo que a la cuestión literaria se refiere, tanto durante su periodo de formación, como posteriormente en los Centros de Profesores (CEP). Los currículos oficiales están revisando recientemente el concepto de lectura en lengua extranjera y añadiendo un claro componente poético-literario. Es necesario al igual que ocurre en países anglosajones, organizaciones¹² privadas o públicas que promuevan un corpus textual y documentación adicional sobre el trabajo con la lectura extensiva poética y/o literaria Day, R. & Barnford, J. (1998/2000 second printing). El papel del maestro ante el proceso de enseñanza de la habilidad lectora informativa en lengua extranjera debe convivir con el de la promoción de la lectura como acto poético y creativo que expone al lector a una estética y a una recompensa placentera.

Existe abundante material teórico sobre la lectura extensiva, (Elley, W. B, 2000; Furukawa, A, 2002–03–04–05 y Krashen, Stephen D., 2011) e igualmente estudios didáctico experimentales de lectura y escritura creativa como los de (Swarbrick, A 1990b; García, R. (ed.) 2003; Lorente Muñoz, P. 2010 y Rodrigo, V. (2013). Sin embargo siguiendo el título de Worthy, J., M. Moorman, and M. Turner. 1999 en su artículo “*What Johnny likes to read is hard to find in school*” es necesario un enorme trabajo empírico sobre qué materiales lectores están en uso actualmente, independientemente de los libros de textos, y que desean los estudiantes de inglés de la etapa primaria leer y no encuentran en sus bibliotecas de centro. Un buen punto de partida sería el acercamiento que se hace al hecho literario en la lengua materna en las Escuelas Infantiles. Los datos obtenidos muestran una visión tradicional, donde el hecho lingüístico y el hecho poético no conviven. Nuestra propuesta es un caminar hacia una

¹² Véase <http://www.literacyworldwide.org/> (se publican anualmente resultados de los libros de lectura mejor valorados según criterios de maestros y alumnos lectores)

visión más contemporánea de la DLLE, desde una aproximación al modelo de Lingüística Poética, como generadora de un lenguaje más rico y estético con el uso y “abuso” del texto literario como “manual de cabecera” del docente.

Nuestra investigación también abre una reflexión que debe ser académicamente justificada con un estudio empírico tras la incorporación de textos poético-literarios como material obligatorio desde edades tempranas y durante toda la etapa de Primaria. Si muchas de las razones evidenciadas por los maestros para retrasar el trabajo de sus alumnos con los textos literarios eran la escasa competencia lingüística de aquellos, es posible que el error sea no entender la función poética del lenguaje como la verdadera generadora de la competencia comunicativa.

El área de Didáctica General y DLLE debe promover cambios curriculares que introduzcan el sentido de la lectura eferente, estética y placentera del texto literario. Por último, la formación de maestros debe impulsar en mayor medida el fomento de la creatividad y la expresión artística del futuro docente de primaria, ya que constituyen herramientas claves en cualquier acto de enseñanza y aprendizaje, pero más aún en las áreas instrumentales de lengua.

Referencias

Abascal Fernández, E y Grande, I (2005) *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC Editorial
ACUERDO de 23-1-2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. (BOJA 8-2-2007)

ACUERDO de 22-3-2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. (BOJA 5-4-2005)

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE) (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas. Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Bruselas: Autor.

Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.) (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman

Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: University Press.

Altieri, C. (1990) *Canons and Consequences: Reflections on the Ethical Force of Imaginative Ideals*. Illinois: North-Western University Press.

Álvarez Muro, Alexandra (2012). *Poética del habla*. Barcelona: UAB

Amado Alonso, A. (1995). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Editorial Cremos. Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos.

Anderson, N. J. (2013). A curricular model for reading: the inclusion of extensive reading. *TESL Reporter*, 46(1-2), 1-9.

Anderson, N.J. (1994) Developing active readers: a pedagogical framework for the second language reading class. *System* 22-2, 177-194.

Aravena M., Kimelman E, Micheli B, Torrealba R, Zúñiga J.(2006). *Investigación Educativa*. Santiago de Chile: Compilación.

Aristóteles (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos (Ed. de Antonio Tovar).

Aristóteles. (1964) *Retórica*. Madrid: Aguilar.

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, A. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Bell, T. (2001). Extensive Reading: Speed and Comprehension. *The Reading Matrix*, 1
- Bell, T. (1998). Extensive Reading: Why? And how?. *The Internet Journal*, IV– 12
- Benton, M (2000). Canons Ancient and Modern: The texts we teach. *Educational Review*, 52–3, 269–277
- Bleich (1978) en Mailloux, S. (1979). Review of Subjective Criticism. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(2), 211–213.
- Blezza Picherle, S. (2010). Illustrated narrative: a new way of reading. *KZN EDUCATION*, 17.
- Bloom, H.(1995). *The Western Canon*. London: Macmillan.
- Brown, D. (2008). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal Advance Access*, 20.
- Brown, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal*, 63(3), 238–245.
- Brown, D. S. (1988). *A world of books: An annotated reading list for ESL/EFL students*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Brown, D. S. (1994). *Books for a small planet: A multicultural–intercultural bibliography from young English learners*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Brumfit, C. J. (1979). *Readers for foreign learners of English*. London: The British Council.
- Brumfit, C. J. (1985). Graded material and the use of the lexicon. En C. J. Brumfit, (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon.
- Camps i Mundo, A (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 23–41
- Camps i Mundo, A. & Bikandi, U. R. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (55), 71–80.
- Camps, A. Ruiz, Bikandi, U., (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y educación*, 19(2), 105–122.

- Caparros, J. D. (2002). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Carrell, P.L. (1991) Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12 (2),159–179.
- Cervera (1984). La literatura infantil en la escuela. *Educadores*, 121, 81–90.
- Cervera (1991). La literatura infantil, obligatoria?. *CLIJ*, 26, 59–61.
- Cervera (1992). Qué significa ser especialista en literatura infantil. *Alacena*, 14, 4–5.
- Cervera (1994). La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. *Monteolivete*, 9–10, 21–36.
- Cervera (1994). El aprendizaje de la lengua por el niño. *Alacena*, 7, 38–40.
- Cervera (1989) En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12,157 –168
- Cheater, C. & Farren, A. (2001) *The Literacy Link* London: CLILT.
- Clements, A .(1996) *Frindle*. New York: Simon & Shuster books for young readers.
- Cohen, A. (1987) Studying language learning strategies: how do we get the information?. En A. Wenden, A. , Rubin, R. (1987). *Learner Strategies in Language Learning Hemel*. Hempstead: Prentice–Hall.
- Coll, A. (1991). Impacto de un programa de lectura extensiva en la adquisición de una segunda lengua (Impact of an Extensive Reading Program on Second Language Acquisition). *ERIH*, 17, 1–14.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE UB–Horsori.
- Colomer, T.(2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division*. Estrasburgo: Autor.
- Corral, L. S. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, 319.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: SAGE publications.

- Crane, M. T. y Richardson, A. (1999). Literary studies and cognitive science: Toward a new interdisciplinarity. *Mosaic* 32, 123–140.
- Creswell, J. W. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Sociología. Sage Capitulo*, 9, 143–171.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research..* Newjersey: Pearson Ed.
- Day, R. & Barnford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second language Classroom*. Cambridge: University Press.
- DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 13–03–2015).
- Díez Borque, J. M. (2001) *Comentario de Textos literarios*. Método y práctica. Playor
- Eco, H. (1991) *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Emmott, C. (1997). *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory an Introduction*. London: Basil Blackwell.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53–67.
- Elley, W. B. (1996). Lifting literacy levels in developing countries: Some implications from an IEA study. En Greaney, V. (Ed.) (1996). *Promoting Reading in Developing Countries*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. Manchester: British Council.
- Ellis, G., & McRae, J. (1991). *The extensive reading handbook for secondary teachers*. London: Penguin.
- Ellis, A. W. (1984). *Reading Writing and Dyslexia a cognitive Hillsdale*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ellis, A. W., & Lambon Ralph, M. A. (2000). Age of acquisition effects in adult lexical processing reflect loss of plasticity in maturing systems: Insights from connectionist

networks. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1103–1123.

Éthier, M.–A., Lefrançois, D. (2004). Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias. *IBER – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 89–107.

Ethier, M. A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 61–74.

Fish, S (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge: Harvard University Press

Fleming, M.P. (2007). *The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject*. Strasbourg: Council of Europe.

Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *International Journal of Childrens Rights*, 15(1), 5.

Furukawa, A. (2002). *Toward One Million Words Pocket Book*, (*Dokusho Kiroku Techou*). Tokyo: Cosmopier Publishing.

Furukawa, A., Mariko, M. (2003). *Let's Start One Million Words Extensive Reading From Today*, (*Kyokara Yomimasu Eigo Hyakumango*). Tokyo: Nihon Jitsugyou Shuppan.

Furukawa, A., Itoh, S. (2004). *Extensive Reading Towards One Million English Word for Parents and Children*, (*Oyako de Hajimeru Eigo Hyakumango*). Tokyo: Nihon Jitsugyou Shuppan.

Furukawa, A. Itoh, S. (2005). *Toward One Million Words for Beginners*, (*Hyakumango Tadoku Nyumon*) . Tokyo: Cosmopier Publishing.

Furukawa, A. (2005). *The Complete Book Guide for Extensive Reading*, (*Eigo Tadoku Kanzen Bukkugaido*). Tokyo: Cosmopier Publishing.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. En Kavanagh, J.F., Mattingley, I.G. (Eds.) (1972). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gregory, E. (1996) *Making Sense of a New World – learning to read in a second language*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.

Guillory, J. (1993) *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Halliday, M.A.K., Ruqaiya, H. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., Ruqaiya, H. (1990). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer (1983–2001 3rd edition). *The Practice of English language teaching*. Longman
- Hill, D. R. (1997). Graded (basal) readers—Choosing the best. *LANGUAGE TEACHER—KYOTO—JALT—*, 21, 21–26.
- Hill, D. R., (1997). Survey review. Graded readers. *ELT Journal*, 51, 57–81.
- Hill, D. R., (2008). Graded readers in English. *ELT Journal*, 62, 184–204
- Hurtado, I. y Toro, G. (1998). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Valencia–Venezuela: Episteme.
- INSTRUCCIONES de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- INSTRUCCIONES de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre la organización y *funcionamiento* de las bibliotecas escolares de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Imedio, G. (1997). Función y revalorización de la lectura en clase de ELE. *Frecuencia—L*, 6, 25–29.
- Jakobson, R. 1960. Closing statement: Linguistics and poetics. En Sebeok, T. (1960) (ed.) *Style in language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.
- Jauss, Hans Robert (1993a). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En Dietrich R. (1993) (Comp.). *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*. México: UNAM
- Jauss, Hans Robert (1993b). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En Dietrich R. (1993) (Comp.). *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*. México: UNAM
- Jauss, Hans Robert (1987), “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura” en *Estética de la recepción*, Arco libros, Madrid.

- Jover , G (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Joy, J. J. L. (2011). The duality of authenticity in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), 7–23.
- Iser, W. (1987a), *El acto de leer, teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Ediciones
- Iser, W. (1987b). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- Iser, W. (1993). La interacción texto– lector. Dietrich R. (Comp.). (1993). *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*. México: UNAM.
- Keeves, J.P. (Ed.) (1997). *Educational Research Methodology, and Measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon
- Kerlinger, F.N. (1983). *Investigaciones del comportamiento*. Ciudad de México: McGraw–Hill/Interamericana
- Klapper, J. (1992a) Reading in a foreign Language: theoretical issues *Language Learning Journal* 5, 27–30.
- Klapper, J. (1992b). Preliminary considerations for the teaching of FL reading. *Language Learning Journal* 6, 53–56.
- Kobayashi, N., Tabuchi, N., & Unno, H. (2010, January). Higher–order multi–parameter tree transducers and recursion schemes for program verification. In *ACM Sigplan Notices* (Vol. 45, No. 1, pp. 495–508). ACM.
- Krashen, Stephen D., 2011. *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Krashen, S.D., Terrell. T.D. (1983) *The Natural Approach – language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press/San Francisco: Alemany Press.
- Lázaro Carreter, F. (1990). *De poética y poéticas*. Madrid: Cátedra.
- Lazaro Carreter, Fernando; Correa Calderon, Evaristo (1976/79). *Cómo Se Comenta Un Texto Literario*. Madrid: Cátedra
- Lázaro Carreter, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. En Mayoral, A. (1987) (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- LEY de la educación general básica –EGB–, (1970)
- LEY ORGÁNICA del derecho a la educación –LODE– (1985)
- LEY ORGÁNICA general del sistema educativo –LOGSE– (1990)
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26–12–2007)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado, 2015).

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10–12–2013)
- Lerner, I. (2000). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401–408.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. London, New Delhi: Sage.
- Littlewood, W.(ed.) (1989). *Developing Modern Language Skills for GCSE*. Walton on: Thomes Nelson.
- Long, M. & Richards, J. (1987). *Methodology in TESOL*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- López Valero A. (2000). El taller de creación como estrategia de iniciación literaria, en Llorens García, R. (2000) (ed.). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad; Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- López Valero A. (2003). Creación literaria y talleres. En Cerrillo Torremocha P., Yubero Jiménez, S. (2003) (coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha, CEPLI.
- López Valero A. (2007). El taller de escritura creativa en la educación del siglo XXI. En Fernández Martínez, P. y Ahumada Fuentes, L.(2007) (Coords.) *La magia de las letras: el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación
- Lorente Muñoz, P. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó
- Luque Agulló, G. (2011) Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). *PORTA LINGUARUM* 15, 233–245.
- Lukens, Rebecca J. (2007). *Critical Handbook of Children's Literature*. Pearson Allyn and Bacon
- Maestro, Jesús G (2006). *El concepto de ficción en la literatura*, Pontevedra: Mirabel Editorial.
- Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martos García, A. E. M. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (4), 6.

- Medows, D. (1992–2016). *Rainbow magic series*. USA: Orchard Books.
- Medows, D. (2013–2016) *Animal Magic Friends*. USA: Orchard Books.
- Mendoza, A.; Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En Mendoza, A. (2003). (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A.; López Valero, A.; Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, A.; López Valero, A.; Martos, E. (2000). Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. En Rico, L. y Madrid, D. (2000) (coords.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis
- Mendoza, A.; López Valero, A.; Martos, E. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.
- Mínguez López, X. (2011). La definición de la literatura infantil desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura: children's literature definition from the didactics of language and literature paradigm . *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10 (20).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Autor–
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2013). *European Survey of Language Competence: Second Research*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Modificación a las INSTRUCCIONES de 20 de mayo de 2015 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2015–2016.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nash, T., & Yuan, Y. (1992). Extensive reading for learning and enjoyment. *TESOL Journal*, 2(2), 27–31.
- Nation, Paul (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21 (5), 3–16.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2001–2006). *How Picturebooks work*. New York, London: Routledge.
- Nodelma, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Nunan, D. (1991). *Research Methods in Applied Linguistics*. Sydney: NCELTR.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. London: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (1988). *The learner centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nuttall, C. (1982/2000)– *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- OECD. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OECD (2009), PISA 2009 Technical Report. Paris. Autor.
- OECD (2010), PISA 2009 Results. Paris: Autor.
- Oppenheim, A.N. (1966/1999). *Questionnaire Design, Inservicwing and Attitude Measurement*. London, Washington: Pinter.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29–01–2015).
- ORDEN de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12–07–2011).
- ORDEN de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada (BOJA 12–07–2011).
- ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 27–03–2015).

- ORDEN de 28 de junio de 2011, (por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12-07-2011).
- Oxford, R. & Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults state of the art in vocabulary instruction. *System* 22(2), 231-243.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: An update*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- Pérez Valverde, C. (2002) *Didáctica de la literatura en lengua inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PIRLS. (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de progreso en Comprensión Lectora*. Madrid: INECSE/Ministerio de Educación y Ciencia.
- PIRLS. (2011) International Results in Reading. Madrid. Autor.
- PIRLS. (2012). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, IEA Volumen I: Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional Y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Autor.
- Pit Corder, S. (1992). A role for the mother tongue. En Gass, S., Selinker, L. (1992). (eds). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pope Osborne, M (2015). *The Magic Tree House Series*. USA: Random House.
- RAE (2014). *Diccionario de la Real Academia Española. Edición 23ª*. Madrid: Autor.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- Riffaterre ,M. (1978. Semiotics of poetry. En Kuhn, R. (1979). Review of Semiotics of Poetry. *MLN*, 94(5), 1199-1202.
- Roberts, J.T. (1996). Demystifying materials evaluation. *System* 24(3), 375-389.
- Robson, C. (1993). *Real Wold Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford UK, Cambridge, USA: Blackwell.
- Rodrigo, V. (2013) Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Innovación educativa* 10, 153-161.

- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Rudd, A. (1999). *Allons on Haiti Chard*. UK: Action Aid.
- Sakai, K., M. Kanda, (2005). *Extensive Reading in the Classroom*, (*Kyoshitsu de Yomu Eigo Hyakumango* in Japanese). Tokyo: Taishukan Shoten.
- Sánchez, E., García, R., y Rosález, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó
- Sanz González, F. (1995). *La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?* Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Schmitt, N. & Celcie–Murcia, M. (2002). *An overview of applied linguistics*. En Schmitt, N. (2002). (ed) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Schmidt, S. (1987). La comunicación literaria. En Mayoral, A. (1987) (comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros
- Segalowitz, N. , Poulsen, C. & Komoda, M. (1991) Lower level components of reading skill higher level bilinguals: impliactions for reading instruction. *AILA Review* 8, 5–30.
- Seidenberg, M.S. & McClelland, J.L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review* 97, 447–452.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (2000). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Semino, E. y Culpeper, J. (eds.). (2002). *Cognitive Stylistics: Language and Cognition. Text Analysis*. Ámsterdam: John Benjamins
- Smith, C., Dahl, K. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Smith, C., Dahl, K. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Smith. F. (1986). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sparks. R. A. Ganshow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Review of Applied Linguistics* 2, 90–111.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative procedures and techniques*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Suso López, J., Fernández Fraile, M.E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera: Análisis y valoración del currículum español para una enseñanza/aprendizaje comunicativos de la LE*. Granada: Editorial Comares.

- Swarbrick, A (1990a). *Developing reading in Be School in Autonomy in Language Learning*. London: CILT.
- Swarbrick, A. (1990b). *Reading for Pleasure in a Foreign Language P 2*. London: CILT.
- Swarbrick, A. (1998) *More Reading for Pleasure in a Foreign Language 36* London: CILT.
- Tsur, R. (1992). *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. Ámsterdam: Elsevier.
- Turner, K. (2001) The National Literacy Strategy – what’s in it for modern language teachers? *Language Learning Journal* 24, 37–42.
- Vossler, K. (1929). *Positivismo e idealismo en la lingüística y El lenguaje como creación y evolución*. Madrid: Poblet.
- Vossler, K. (1963). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.
- Walliams, D (2010). *Billionaire boy* . London: Harper Collins Children’s Books.
- Waring, Rob (1997). Graded and extensive reading – questions and answers. *The Language Teacher*, 21 (5).
- Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning* Hemel Hempstead: Prentice–Hall.
- Widdowson, H.A. (1983). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins. D. (1976). *National Syllabus*. Oxford: Oxford University Press.
- Worthy, J., M. Moorman, and M. Turner. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly* 34(10), 12–27.
- Yllera Fernández, A. (1974). *Estilística, Poética y Semiótica Literaria*. Madrid: Alianza editorial.

Doctorado. Mención internacional / International Ph.D

La concesión de la mención a los alumnos de los programas de doctorado regulados por los Reales Decretos 1393/2007 y 99/2011, que se reflejará en el acta correspondiente, dará derecho a incluir en el anverso el título de doctor o doctora la mención “Doctor internacional”.

Idioma de presentación de la tesis: parte de la tesis doctoral, al menos un resumen extenso y las conclusiones, debe redactarse y presentarse en una de las lenguas habituales para la comunicación científica en el campo de conocimiento en el que se enmarca el trabajo de investigación, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España. Esta norma no será de aplicación cuando las estancias, informes y expertos/as procedan de un país de habla hispana.

The award of the reference “international” to students in Ph.D. programs regulated by Royal Decree 1393/2007 and 99/2011, which will be reflected in the appropriate record acta, will entitle the candidate to include in the back of his Ph.D title " International Doctor ".

Language of presentation of the doctoral thesis: at least an extensive summary and conclusions should be drawn up and submitted in one of the common languages for scientific communication in the field of knowledge in which the research is framed, different from languages in Spain. This rule shall not apply where the “research stays”, “expert reports” come from a Spanish-speaking country.

The Reading of Poetic/ Literary Texts:

An empirical study in the subject of English as a Foreign Language in Primary Education Schools in Andalusia

Contents

Chapter I - Introduction

Chapter I contextualizes the project within the limits of its study: the situation of literary reading in English as a foreign language subject in primary education, in the autonomous community of Andalusia.

It is described the initial/ personal motives for this doctoral dissertation, as a consolidation of a long-time work within the world of teaching at different educational levels, from primary to university studies, with special attention to what I call in my professional experience: "the crossroads", and the research goals. In other words, the results of my nearly two decades of dedication to the training of future primary teachers in the area of Teaching Language and Literature at the School of Education "La Inmaculada", ascribed to the University of Granada. The thesis statement is concreted in the research goals.

Justification

This thesis follows an empirical approach, obtaining data on the use of poetic/ literary texts in the primary schools in the English classes. It is fundamentally supported in a quantitative methodology. The schools which take part in the research are classified according to their profile: public, private, or private but sustained by public funds and

their educational project in languages: bilingual or non-bilingual. The results obtained are discussed and a brief bibliographic record of each text, authors, publishers and typology of genres in use is made. Finally, we describe a qualitative research based on teachers' interviews. The research, from the pilot study to final thesis drafting, took place between the second quarter of 2012 and 2015 (see timeline pilot and thesis study: Annex 1 and 2)

In this project I intend to focus on my nearest surroundings, in the field of teaching English as a foreign language. It is a fact that there are not too many studies that analyze quantitatively what sort of poetic/ literary texts do accompany language learning at an early age, and what tools, strategies or activities are in use to help promoting the pleasure of reading and literary awareness in a primary education school context and in the teaching of English as a foreign language, here in Spain and Andalusia. The implementation of bilingual schools in our autonomous community tempts us to think that, with the recent extensive publishing of materials for bilingual subjects of the curriculum such as Science, Social Environment or Arts, there is a greater literary consciousness by teachers and educational administration to promote foreign language extensive reading, for pleasure, in elementary/ primary classrooms. Unfortunately, there is no objective data on this. Hence, this research attempts to clarify these issues on the geographical area of Granada city. The urban area of Granada capital does not have a specific singularity in terms of population or curriculum implementation, and therefore the research results can offer us evidence of a mainstream situation, to be easily extended to our autonomous community.

Personal motives

My personal experience from my birth has for coincidences in life a very direct relationship with the English language and literature. I was given birth in the city of Oxford (United Kingdom of Great Britain) and one of my earliest memories is how much I loved listening to and reading tales. I was delighted, especially, with those wonderful stories told by Miss Jane (my kindergarten teacher).

The study, work and personal relationships made me travel here and there but after more than 15 years teaching at a private university institution, training primary teachers, it is time to complete this research project. Having a look back shows a changing

reality of a dynamic and open to foreign languages Andalusian society. With more lights than shadows, in my humble opinion, the interest in teaching and learning foreign languages in Andalusian primary schools has been changing as national curriculum has varied, from the absolute marginalization of English in the General Law on Basic Education -EGB-, (1970), to the extension of foreign languages learning in the organic Law -LOGSE- General Educational System (1990), reaching the bilingual and plurilingual orders and decrees in our autonomous community to the organic Law of Education - LOE- (2006) and the changes suggested in Organic Law for the Improvement of Educational Quality -LOMCE- (2013) and the revised text LOE (2015).

Research goals

1. To evince the use of literary poetic/ literary texts as a model of development of communicative competence in a foreign language.
2. To recollect data of the use of extensive reading poetic/ literary materials in English as a foreign language subject in Primary classrooms in Granada.
3. To conduct a quantitative analysis.
4. To conduct a qualitative analysis of the most important actions regarding the reading of poetic/ literary texts.
5. To evaluate and assess the importance of literary reading from the selected sample.

Chapter II – Pilot study -

This chapter designs an initial selection of research questions to be concreted and revised later in this project. The antecedents of this research -from the pilot study conducted- are indispensable to provide the research methodology. The embryonic selections of tools we will use for data collection, to be developed in chapter (Chapter IV), are described.

The commencing pilot study uses a great circle of English teacher friends who allowed me to perform a series of informal inquiries on how the literary reading was worked in the English classes and what texts (as principal or complementary material) teachers

were suggesting. On the other hand, a set of teacher colleagues, allowed me to have a first wider approximation, through interviews, to the question that would turn into one of the priority research aims of this thesis: what is the presence of literary texts in the English class in elementary classrooms?

In later meetings with fellow colleagues, a series of inclusion criteria previous to the formal starting of the study were outlined:

- The existence of an English section in school libraries
- The use of supplementary reading materials in foreign language in school teaching timetables
- The existence of a reading plan in English as a foreign language

Running in parallel to the development of a first draft of research questions, some tools for the analysis and interpretation of prospective results obtained were outlined.

Chapter III – Literature Review –

This section places the project within the necessary parameters for its development. The concept of literary and poetic text, the concept of children's literature, the publishing situation of literary texts in foreign languages as supplementary materials in the school context, the act of literary reading, and finally a literature review of Poetics, teaching reading, teaching extensive reading in a foreign language, and most relevant reading materials in children's literature for a foreign language.

Our thesis is framed primarily within the field of study of Teaching Languages and Literatures Didactics (hereinafter DLL) from an "eclectic" and "disciplined" approach. The "eclectic" approach reflects an empirical phenomenological basis, where many areas of study are forced to co-exist in the building of the theoretical foundations of the project: literature and children genre specific didactics, theory research and statistics, hermeneutics, teaching foreign languages, theoretical and applied linguistics to language teaching and pedagogy. Camps, Guasch and Ruiz Bikandi (2007; 2012) in their article "Research in language teaching at the crossroads of many paths", determine the transversal nature of the DLL. Camps et al. (2010) share the idea of the complex process of this field of study, DLL, and defend their independence from other sciences with which it may interact. DLL is an area of science that focuses in the complex

process of teaching and learning. It describes and evaluates language and literature practices and adapt it for use in different situations where the literary reading activity takes place. In this multidimensional vision and "eclectic" approach, DLL should be understood as a path to teach languages and literature and a building knowledge area to reflect on the teaching and learning practices.

Secondly, a "disciplined" approach is selected because the present thesis and its empirical study invite us to consider the field of DLL as a systematic discipline, and the content of teaching, and by extension the materials in use, key axis of the DLL.

Our main interest is, firstly, to promote a more reflective poetic oriented learning and teaching of literature at early ages. Secondly, to provide verified information and feedback to teachers, education authorities and publishers on the current matter of reading literature in primary classrooms. Thirdly, to adhere to those who defend the character of an independent discipline of the DLL in a Foreign Language (hereinafter DLLE) as identified in Mendoza et al.1996; 2000; 2003 and Suso, and Fernández, 2001 and Pérez Valverde, 2002; 2005.

Finally, the term a 'disciplined' approach will allow us to use a double interpretation of the results obtained in this quantitative research with two models of tools: quantitative and qualitative. In its first form we will offer a lot of verifiable data and on the second, we hope –through the use of interviews- to provide information for proper interpretation of quantitative results within the school context and curricular design for which they were conceived.

Chapter IV – Legislative Review –

The second parameter to understand the relevance of literary reading in primary compulsory education in the subject of English is provided by the legislative literature. A brief review of the various Education Laws until today and the role it has been given to the reading of literary texts is made. Finally different pieces of legislation related to the teaching of Foreign Languages, of great importance in contemporary Spanish school, such as the Common European Framework of Reference for languages, Andalusia Multilingual Plan, Andalusia Reading Plan, The current Andalusia -ORDER

of 17 March 2015- and national and international indicators of the state of “reading” in L1 and FL are described.

The review of the legislative framework is intended to place the research within the official curriculum of primary education in Spain and our autonomous region of Andalusia. This literature review contextualizes the research project within the parameters of an academic and scientific field. The result has led us to place our dissertation within the DLL, but specifically within the practice and materials in use of Literature Didactics in a L2 and for extension of the FL, in the first years of the formal education, in a cultural Spanish context. Our field of research interrelates with: literary or poetic texts with an aesthetic reading -rather than informative-, the relationship texts maintain with the motivation to learn a foreign language, and the use made of poetic/ literary texts to promote the reading habit. Three reading model approaches are described that may be applied to both L1 and FL. Conditions on how students receive their mother tongue in terms of reading –for and against- are relevant to foster an habit in FL reading. In other words, the interference that In other words, the interference that reading in L1 in our students produces – our Spanish students who are aware of a one to one graph-phonemic system in terms of reading – and either there is a “pleasurability” reference, or not , in dealing with the literary reading text..

It is proposed in section 2.6, a didactic model approach to the TPL

The reading of poetic / literary texts within the European framework of Reference for Languages.

In the Common European Framework of Reference for Languages, (2001) is described the importance of the use of literature in the FL class, as particularly relevant. The references to literary materials, are not merely listed in goals to be achieved to get a real communicative competence, but on the "aesthetic use of language" is as well specified. Within this aesthetic and / or poetic use of language in students` receptive and productive skills are included: "read, count and write imaginative texts". It includes a reference to the new multimodal text formats such as film, comic, picture book, etc.

The concept of “text” in CEFR, (2001) provides a starting point: "The result of the process of language production is a text that, once uttered or written becomes a"

message "conveyed by a particular medium or channel independent of its creator" (MCER 2001: Chapter 4). The text operates as input material in the process of understanding the language. The writing "messages" are concrete objects, whether carved in stone, handwritten, typed, printed or electronically generated. Reading and writing allow communication to take place despite the sender and receiver is face to face or remotely communication is taking place. Human societies and their development have depended for centuries on this "inheritance" faculty of texts to transmit knowledge, experiences, etc.

According to the CEFR (2001), autonomous learning can be promoted if "you learn to learn". Reading is considered a main aspect of language learning. In reading comprehension activities the user as reader, receives and processes a written input produced by one or more authors. Examples of reading activities are: read to provide general guidance, information, pleasure, to get a detailed understanding and reading comprehension in general.

Unfortunately, after reading CEFR (2001), we should admit that although there is no an explicit indication on the use of TPL materials in the early years of teaching and learning. There is certainly an interest in promoting reading as a source of pleasure, source of motivation, and a sense of self-learning competence. The use of the poetic/literary texts is primarily quoted, as a linguistic or cultural mediator of the communicative competence.

The core curriculum design for primary in reading poetic and / or literary texts

The core curriculum of foreign languages in Primary Education is structured around activities such as comprehension and production (expression and interaction) of oral and written texts. The contents, criteria and standards are organized into four main sections that correspond to the language activities grouped in 5 blocks:

-None Block establishes an explicit statement to the literary question:

Block 1. Comprehension of oral texts

Block 2. Production of oral texts: expression and interaction

Block 3. Comprehension of written texts

Block 4. Production of written texts: expression and interaction

Block 5. Syntactic-discursive contents by language

The new curriculum on first foreign language in the primary stage, recently published by the Andalusia -ORDER of 17 March 2015-, makes significant improvements on the importance of exposing students to poetic literary materials:

Reading is fundamental for the development of key competences. The teaching programs of all areas will include activities and tasks for the development of competition in linguistic communication. The centers, to organize their teaching practice should ensure the incorporation of a daily time, not less than thirty minutes, at all levels of the stage for the growth of that competence

ORDER of 17 March 2015 establishing the corresponding primary education curriculum is developed in Andalusia (pp. 3-4)

While there is no a explicit reference to the importance of storytelling and literary and / or poetic reading at an early age, it is implied while describing the discursive skills:

The area of the foreign language is designed to train people who can use it to understand, speak, talk, read and write from an active practice learning perspective and from an early age as a starting point, that is the learning of discursive skills aimed to achieving an oral and written communication skills effectively, in significant social contexts, which allow the students to express effectively and accurately. (Pp. 391)

Following the justification that has been done in the previous chapter – Literature Review- the teaching of a foreign language, in very early stages, promotes emotional/ affective learning and from that perspective: tales, storytelling and picture books are helpful to “use a real language” in the EFL classroom

Similarly, understanding the general sense of a text, identifying the subject of the main ideas and specific information, texts both in print and in digital format (... / ...) will work. Understanding written texts involves launching a

series of reading strategies to be practiced in the classroom and projected in all spheres of life and all kinds of readings. (Pp. 394)

In the list of contents and methodological guidance on reading comprehension, the new curriculum text introduces significant improvements in relation to the concept of text and approach in the primary school to extensive reading of poetic and / or literary texts:

"It is essential for the acquisition of linguistic competence in both foreign language and mother tongue, the development of reading ability and mastery of writing, which preferably will work simultaneously and coordinated in the two areas, sitting and the foundation for all students / as master the oral and written skills simultaneously in all languages under study ".

With students under age, or Phonics method will be very useful for learning the correct pronunciation of words, the interpretation of the sounds of each syllable before boarding the proper reading a foreign text. After the acquisition of basic reading skills, we can proceed to reading in poetry, music, twister, etc.

The development of reading ability also aims at a progressive approach to literature that serves to strengthen, also in a language other than their mother tongue, reading habits, taking advantage of educational and digital resources, understood as a tool to start the students in the gradual acquisition of autonomous learning mechanisms. (398)

Regarding the communicative tasks, the document exemplifies learning standards with key features, to understand texts to be introduced in the EFL classroom:

Examples of communicative tasks and / or projects in the language field: writing and editing personal books or collective (stories, poems, sayings, and monographs on a topic ...) make a newspaper, a radio, an audiovisual information, prepare and represent a play, organize and participate in

discussions on topics of interest to the community, web 2.0: blogs, wikis, webquest, forums, chat rooms, etc. (399)

Essentially it comprises short and well-structured stories and identifies key, always and when the image characters and action lead much of the argument (adapted readings, comics, etc.). (412)

Finally, the new curriculum establishes a relevant methodological innovation: the language project in which an Integrated Language Competence (CLI) portrays the fundamental lines of work, in both the mother tongue and the first foreign language and second foreign language curriculum.

With this order to improve the communicative competence of students from all areas, the language project (PLC) has emerged. This document frames the integration of languages in the middle and the agreements made for the development of language skills of students from all areas of the curriculum, as being in the service of integrated educational development of students. It is advisable at the stage of primary education the design of a language project that combines objectives and methodology, and to coordinate a common task, at least once every school year, in order to work the skills of communicative competence in all areas. In addition, from the language project, integrating the teaching of all languages are favored as if they were variants of the same teaching. That is the objective of the Integrated Curriculum Languages. Integrated Curriculum Languages (CIL) intends that all languages are taught as one. (... / ...) By integrating languages in the curriculum it promotes the development of communicative competence in all languages, language or foreign language and mother tongue, not only in the acquisition of grammatical skills or orthographic, but also communicative functions and pragmatic-discursive strategies. The CIL is based on a fundamental idea: languages are tools for communication and learning and teaching is based on its use for communication. This implies the assumption that the fundamental activity in the classroom is the development of communication activities of production and reception of

oral and written texts, since these depend on the development of competition in linguistic communication decisively. (Pp.400)

CIL should favour FL and L1, to integrate, as established in the -ORDER of 17 March 2015-

In short, the CIL means: recognizing the existence of a global competence for linguistic communication. It also involves collaborative and coordinated work of language teachers at school in order to enhance the transfer of communication strategies between different languages.

Reading in the framework of national and international indicators

The document: "Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices" (2011), is a comparative analysis of the main factors that influence the acquisition of reading skills. It is based on a large number of research and quantitative data to analyze European policies and practices aimed at ensuring that students reach a proficiency in reading. This study does not analyze the development of the reading ability in a foreign language, but in the mother tongue, but it delves in the key aspects of teaching reading from the results of academic research and data analysis from international surveys and national policies and programmes. It is therefore a valid document to start with defining what is meant by the reading competence at an European level:

"Reading comprehension is defined as the general ability to understand, use and reflect on the different forms of written language in order to reach a satisfactory personal and social development" (p. 7)

The reading is set as a framework of "personal development" of "various forms of written language" and for different purposes, highlighting for our study, a "satisfactory" value. In other words: the "entertainment and" pleasure" effect that reading poetic and / or literary texts could have on our students.

Once defined "reading literary texts" in this section, we carry on the study and evaluation of reading from the results revealed by five basic documents available up to date: PISA (2012), PIRLS (2011), The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries (2002), First European Survey on Language Competences (2012) and his second volume, ESLC: second Research (2013) and finally the General Diagnostic Assessment of Primary Education: Report results (2009).

Of the selected reports, none of them, on its own, provides specific information on the state of literary reading in a FL, at the stage of primary education, and materials in use at European or international level. However, the sum of the data collected in all of them, about reading literary texts, describes an effective descriptive and explanatory framework to be taken into consideration in this research, providing specific data results, which were recorded in Spain and our autonomous community of Andalusia.

PISA (2012), measures reading skills in students of 16 years in his mother tongue and uses for sampling poetic/ literary texts, as well as informative texts. PIRLS (2011) is the only international indicator which makes a double measurement of reading skills in elementary students with both texts: literary with an aesthetics/ "entertainment" focus and factual texts with an informative function. However, its measurement, as was the case with PISA, it only refers to the habit of reading in the mother tongue.

The document: "The Assessment of Pupils' Skills in Eight European Countries in English, (2002) -APSE- and the First European Survey on Language Competences (2012) -FESLC- both do follow the premise of assessing the reading ability in a FL. Unfortunately both are aimed at students 14-16 years of secondary education, and none of the "instruments" in use, measures the reading ability with literary and / or poetic texts, but just in a general reading comprehension process.

The document: "General Diagnostic Assessment of Primary Education. Results Report", (2009), samples reading in the mother tongue, with a student population of primary education schools.

Chapter V - Research Design and Methodology

This section shows the methodology and research design. The triangular relationship is held by the Literature Review, the former Pilot Study and my Personal Experience, in my dual role as an English primary school teacher, and currently, as a professor at a university College for Education. A quantitative and qualitative methodology is presented in detail, to be used in this research project. The research questions raised in the pilot study are reviewed and concreted. Finally, the data collection tools with instruments and criteria are analyzed.

In order to clarify and specify the methodological framework, we will state that it is a descriptive review of an exploratory research on the state of poetic/ literary reading texts in our English as a foreign language classroom. We, firstly, will to quantify the learning experiences in reading literature at an early age, secondly, interviews are aimed at qualifying personal and own answers which reveal individuals' actions and motives, related to the teacher's own background in implementing poetic/ literary reading for pleasure in English as a foreign language. We do not judge his/ her teaching acts or motives but our will is to contribute to the reading ability improvement. .

The sample of the research project

The first decision regarding the limits and scope of the sample was to undergo a convergence according to a number of conditions:

- Teachers of English with teaching experience in the subject.
- A set of diverse primary schools: public, private and private with public funds
- A proportional set of bilingual/ non- bilingual schools
- Student sample from different socio-economical backgrounds, social classes which provides a proportional mirror of the Andalusia society

The need to maintain confidentiality in questionnaires, interviews and the data collecting work process led us to make the decision of reducing the sample (after the pilot study experience, to where I am located in Granada urban city. The lack of “singularity” in Granada, in terms of education offers (students, schools, social

backgrounds, etc) makes us to imply that maintaining a balance with respect to population strata and types of schools within the ratio to Andalusia and national proportions, the results obtained, could be extended to the primary education school community in Andalusia. However, we have to admit that the lack of publicity by the centers on their websites of the different complementary reading materials in use (especially extensive reading literary texts in the subject of English as a foreign language) does not allow statistical extrapolation based on verified data.

The sample is significant because it represents more than 50% of primary schools. The sample uses premises suggested by Robson (1993) and Aravena et al (2006) for data collection such as different backgrounds, so that the results could be statistically analyzed (e.g. Absolute and relative frequencies, rank, etc.). The use of a single type of school or social environment could distort the results and assume generalities that were not to trustful. The concept of "transfer" in selecting the sample by Lincoln & Guba, (1985) was taken into consideration. The major difficulties that were presented to organize and systematize the sample for further study were: it was little or no response by schools in the very first phase (it was a lack of use of their official email addresses), so telephonic contact was done to get a first contact and get proper e-mail addresses; there were continuous changes in the head teams, mainly in the role of the secretary of school or head teacher, which made necessary to re-email questionnaires and direct contact during the first phase of our research, in collecting verified sample data. (Chapter VI). The random value in the final response of the schools that has occurred, it is a component of reliability of the sample.

Type of research

Our research is quantitative, although they have been used quantitative and qualitative instruments. Hurtado and Toro (1998) mentions: "Quantitative research has a linear design, meaning that there is clarity between the elements of the problem, need definition, limit and know exactly where the problem starts, it also is important to know what kind of impact between its elements ". Keeves, (1997) claims that the Quantitative Methodology criteria should granted:

- Objectivity is the only way to attain knowledge, so it uses the comprehensive and controlled measurement, trying to find the certainty of it.
- The object of study is the singular element Empiric. He argues that the relationship of Independence exist between subject and object, since the researcher has a perspective from the outside.
- The theory is the fundamental element of social research, brings its origin, its context and purpose.
- Understanding explanatory and predicative of reality under an objective conception, unitary,
- Static and reductionist.
- Lineal conception of research through a deductive strategy. It is hypothetic - deductive method

The research methodology was designed to obtain objective results that could be used in a future research. However, following the review of the use of research methodologies by referent authors in the field of teaching foreign languages (Larsen-Freeman & Long, 1991; Nunan, 1991; Seliger & Shohamy, 2000; Creswell, J. W, 2005), questionnaires (Oxford, 1990) and second interviews (Wenden, 1987) are used, with the aim of achieving reliable answers as possible to the research questions raised.

We seek to establish and describe a reality as it is: what readings are used as literary texts in the primary classroom?; do students have easy access to them?; what time is spent in reading for pleasure at school?; and what major activities are in use in literary readings (different to the informative ones from factual texts)?

The quantitative methodology also includes qualitative tools such as the interview, so it could be considered that our methodology also covers some aspects of qualitative research indicated by (Creswell, 1994-1998; Moustakas, 1994), such as:

- The research is inductive.
- It has a holistic perspective, this is that it considers the phenomenon as a whole.
- This is small-scale studies that only represent themselves

- It emphasizes the validity of research through proximity to reality
- Empirical that the new methodology.
- No theory or hypothesis tests
- The variables are operational, and often measurable
- Research is flexible in nature, it evolves and recursive.
- Qualitative researchers involved in research through interaction with the subjects they study.

The methodological model applied is summarized in Figure 5.1

Chapter VI – Empirical Research Project: Quantitative Findings

This chapter introduces and discusses the quantitative findings from the research project. The results obtained, by the different proposals developed as research questions, are presented. The results provided the opportunity to seek correlation and comparison statistics in order to see how similar the reading task in English and Spanish were, and where differences between them are to be most relevant. A set of tables and figures are designed to illustrate results.

Chapter Objectives

This chapter is one of the two proposed, in this research, to present and discuss the results obtained from questionnaires given, on the status of literary reading in primary education schools in the city of Granada. This chapter shows the quantitative results of research question nº 1:

What literary and poetic texts are read as supplemental reading (or as single material) in the subject of EFL primary education classroom?

Results of questionnaires: Using the questionnaire to inquiry about the use of the library school and the fact of an English-language section.

Reading opportunities that students do face varies enormously from school to school. In Table 5.6, we can find the sampling school codes (with a number –depending on the arrival of the fulfilled questionnaires-) and grouped by school type (public or private) and bilingual or non bilingual programme offered.

Although most sample primary education schools do have a school library facility, the presence of a section of English language, farther else than old textbooks or dictionaries, is still very low. The offer of literary reading in FL in the vast majority of schools depends largely on the active role of the teacher. Questionnaires describe a highly fragmented situation regarding the book title results. A positive obtained data reveals that while the titles are scarce, there are quite interesting classic adapted and authentic texts abound. The sense of literary reading from the dialogue-interviews set up brings to light schools still correlates the reading task with lengthy boring texts. According to the data obtained, albeit in a very slow and modest way, poetic/ literary readings are being introduced in the first cycle, in form of picture books, pop-up books, flash fiction and narrative cards.

Chapter VII– Empirical Research Project: Qualitative Findings-

This second chapter presents qualitative results according to the open questions in the survey and interview-dialogues maintained with teachers of English at the primary school. The interviews provided the opportunity to revise quantitative results. A detailed analysis of the findings in the different research questions are described. A set of tables and figures are designed to illustrate results.

Literary reading in English as a subject does not follow a very different pattern that it can track the L1, except that in the L1 there is a curricular requirement: to develop in students (or at least try) a reading habit and a demand to design a reading plan at schools. However, school curricular designs in children's first foreign language reading, encouraging literary consciousness and pleasure/ enjoyment, are still hardly present, in relative terms, compared to other countries.

Students in L1 or FL classes behave the same way: they read what they are asked to and perform exercises that are assigned. The problem rises, as we have proved in the research, through interviews, that FL reading tasks are mostly informative ones and they are mostly concerned with linguistic development. The data obtained are certainly worrying from the defense that we establish with this thesis: reading poetic/literary texts for pleasure as a means to develop real communicative competence.

This chapter, therefore, sets a more sort of exceptions to a rule in using literary reading materials. It actually the whole thesis shows this. It has been found that there are few schools and teachers in their weekly schedule that devote time to reading for pleasure in the FL.

Outline of topics for interview-dialogue:

Topic: Does the school have an open library with an English section?

Topic: How long is left to literary (as developing the habit of reading and reading as entertainment – non informative -) reading in a week

Topic: Is there a reading programme in English?

Topic: Do you read aloud or use storytelling in your daily classrooms?

Topic: What are the main difficulties that you think students have to confront literary or poetic texts?

Topic: What are the main activities/ tasks in relation to literary reading?

Topic: What books do you usually use as literary or poetic texts?

An example: -1st topic question-

Use INTERVIEW-DIALOGUE (open questionnaire) to interrogate on the methodological use made of the TPL in different variables:

- Using the library
- Time spent reading
- Reading plan in FL
- Main difficulties students face reading poetic/ literary texts?

Aim of dialogue: How much do you use the library in your English classrooms?

During the interview process on the use of the library most widespread response was:

(1P1-2-3; 4Pr.CNB 2-3; 10Prb1-2; 19PB3; 7PR CB2-3.)

_ What? How?

(Long silence)

_What? Do I take the kids to the library? (... / ...)

(Mmm HHee)

In general, as happens with quantitative data, it is observed that the responses cannot be classified by the variable: the type of center -Bilingual or not - because in the interview process similar answers are given regardless the type of center. That is, the school to be bilingual drove us to an erroneous hypothesis that literary reading and the use of the library was higher. However the answers of respondents reveal that bilingual / not bilingual as public or private / private center variable are not decisive, but the teacher him/herself and his knowledge and methodological understanding of the teaching-learning process

(3PR. CNB1-2-3)

_ Yes! Children can borrow books and take them home for the weekend or another day...

It's something free! Well, if you do study here, they usually take them (...), but not much, to tell you truth!

_ There is no much to read. Nothing, well nothing to read! Ok, there dictionaries and some videos that were purchased from Disney, sometimes we use it, mostly on Fridays, when they are too tired to...

(5PNB2-3)

_ Well, not much! The teacher of Spanish goes weekly and sometimes teachers of Social and Natural science for group work and use computers. We haven't gone so far!

(35Pr. CB1-2)

_ Well, yes! There are two children who do not attend the religion subject so they are mostly taken to the library to do some reading and computer work.

The various dialogues with teachers show no significant differences regarding the use of resources of the school library or the lack of material in English. Each particular response expresses a number of different reasons for not making use of it, or make a marginal timely use. During the interviews it was found that in general, libraries are not considered a teaching proper place. And it is more related with leisure time.

Given the special spatial configuration that these room libraries do have, we got quite a lot of quotes such as: "it becomes more difficult to control" "maintaining order and silence is impossible".

In short, we can conclude after the interviews performed that the use is zero or nearly zero, without any valid affirmative answer in the questionnaire.

CHAPTER VIII -Conclusions-

The reading for information task in English classes is widely seen as an essential skill in the development of communicative competence, both by teachers/ school projects as educational administration itself through the publication of the curricula and complementary regulations. However, the concept we have of the reading process remains traditional and conservative. Thus, the reading of poetical and literary texts are still understood as something posterior to the development of the communicative competence, which only should commence in advanced courses, as it happened in the more traditional grammar-translation methodology.

Reading plans, using a literary material, in a foreign language are almost nonexistent in school projects, and are subject to the particular "flair" of each teacher. The use of the school library as a healthy space to promote understanding, interaction and mediation between a text and a reader, during the school hours of English classes, is not mentioned in any of the questionnaires received. Shall we compare what it happens in the course of Spanish language, the few reading projects offered to potential readers in the English class, usually lack encouragement of the poetic function, as well as promoting readers' creative writing? Thus, the act of reading in a foreign language turns at school into an endless "scanning" to search information, leaving on the collective subconscious of students the idea that reading is tedious, boring and individual, which makes difficult to appreciate reading as a source of pleasure and entertainment.

There are more and more bilingual schools being promoted these days. They are the result of great efforts made by the regional administration to promote English language as an instrument for mediation in the development of other compulsory curricular subjects. However, the comparison of bilingual schools results with those that do not offer bilingualism produces no significant difference regarding the use of literary readings in the English classes. We have defended that the poetic and literary (also

cultural) value of texts contributes to the development of a full communicative competence but it gets vanished because schools –neither bilingual nor monolingual- do not offer activities to promote the literary competence but just the “metalinguistic” one.

Poetic Linguistics Approach to the concept of Literature can be considered a useful theoretical turning point to the teaching of second language reading at an early age. Poetic Linguistics understands that Poetics runs in parallel to students' acquisition of his/her native language. Creativity and Poetics interplay, both in oral and written, as basic strategies to develop language skills in students' mother tongue. However, as Poetic Linguistics claims, when the learner reaches a more formal education stage (Primary School), teachers apply structural methodologies supported mainly by a textbook, in which the metalinguistic, rational and conscious learning is highlighted over the creative and dynamic former ones. Our findings on what is read from a poetic and / or literary perspective shows that (in the case of the city of Granada, sampled) We still are far from showing English language to students as something which is fun, creative, dynamic and certainly "alive" and able to excite and create beauty.

Our work has shown that many of the previous hypotheses seen in the pilot study (with a basis of prejudice) have been confirmed in our sample. Some of the most notable weaknesses in the results are: lack of access to the library during school hours, not much use of storytelling in English classes, lack of reading plans in curricular projects (especially significant in bilingual lines), lack of an homogeneous corpus of texts, reading is mostly concerned with reading aloud (activity of speaking), not silent reading for comprehension, and finally a lack of creativity and diversity in the suggested activities to encourage reading as a source of pleasure. The results show that those teachers who often use literary texts in their English lessons the rate of homogeneity in these texts in use, has an absolute frequency of not higher than a 3%. In other words, the reading materials are dependent on the existing "taste" of a particular teacher or a publishing brand. Positively, it has been confirmed the existence of materials such as Picturebooks, Story Cards and Narrative flash cards, with a high content of illustration at an early age.

The series of interviews-dialogue of this research prove some specific aspects of the teaching methodology related to access to literary reading materials, time spent in reading for pleasure, main difficulties students experience when approaching to a literary text, and most common while- and post- reading activities students do. These interviews indicate that there is still a traditional view of the reading task, associated to reading aloud, and with activities focused on reading comprehension which are very similar to the ones performed with informative texts. The findings help to affirm that students who are enrolled in primary stage have very limited poetic-literary text access in English as Foreign Language. Many of the schools (> 55%) offer little or no exposure to poetic and literary texts. The remaining 45% provides a great dispersion of authors, publishers and genres in use. The data show that there is no a consistent approach to defining what a poetic-literary text, and that literature is hardly seen as complementary or obligatory material in the subject of English. Many of the interview-dialogues have revealed two main sources to make the decision of what to read in English classes: first, the personal experience of teachers during their degree, and secondly, and foremost, the promotional reading packages supply by the various publishing brands which edit English textbooks. It is no coincidence, therefore, that during the dialogue interviews when referring to reading plans in English, a significant group of teachers answered that they follow the reader international projects by publishers such as Oxford, McMillan, Heinemann and Burlington, although it has been proved that teachers make an individual and occasional implementation of these publishers' reading proposals..

There are also a high percentage of English teachers who use bilingual texts (English-Spanish), which could be positive actions in the first instance if interviews had not insisted in the main goal being the translation and increase students' lexicon. The poetic and aesthetic component that bilingual books provide is underestimated on behalf of learning new linguistic items once more. The data from this research have revealed that the time spent in aesthetic reading is low compared with the mother tongue, and reading is basically controlled by a traditional conception of the reading process. Generally, teachers do not promote autonomy in the reading process through silent reading. The

research shows that the official curricula legislate on compulsory designing plans to promote reading in the mother tongue. However, neither the aforementioned document, nor Plan Andalusia de Bilingüismo cover the task of legislating on mandatory reading plans in a foreign language. It seems as if everybody it would understand literary reading in English, even in the mother tongue, should be "parked" to be retaken after the primary education stage. It is left little room for an aesthetic and pleasant view of the literary concept and the reading matter, which contributes to perceive the reading habit as far tough as it really is.

There are no clear methodological guidelines in the curriculum to guide the approach to foreign-language reading process using literature. The suggestions found in curricular documents left aside reading models such as Language Experience Approach or Whole Language Approach. By contrast, they promote excessive use of informative and factual texts and traditional literacy activities. The pseudo-phonetic model, in use in many schools, when teaching reading provokes huge interferences in Spanish students who come from a graph-phonetic syllable relationship and, therefore, given the huge differences between Spanish and English syllable, it develops a "confusing" "interlanguage" in the future readers.

Finally, this research shows that the sense of competence and communicative approach are still in our cultural model of teaching and learning deeply rooted in the "metalinguistic" vision of the English language. In this context, we believe that the results obtained in this study should promote a deeper reflection on the better development of a full communicative competence at an early age, with the obligatory integration of literary reading materials. Unfortunately, we do not consider the sample analyzed (Primary schools in Granada) to be significantly different from the general school system in our Community, so we understand that the data obtained here may, with a high degree of probability, be extrapolated to the autonomous community of Andalusia.

Anexos

Anexo 1

Tabla de acciones y decisiones tomadas en el estudio piloto y presentación cronológica de las mismas (6 meses previos al inicio de la investigación)

Año	Acción	Resultado	Decisión
2012 3° trimestre curso)	En un seminario de CEP a maestros especialistas de inglés, se les pregunta sobre los libros de lectura literaria que se sugieren complementarios al libro de texto Se realiza una pregunta abierta: ¿es el libro de texto literario y/o poético?	Refieren en su mayoría no usar. Se debate sobre qué es un texto literario, ¿de qué tipo? Al hablar de literatura hablamos de ficción narrativa, de clásicos de la literatura, de textos con una estética poética, de textos audiovisuales, etc. Se acuerda utilizar el término Textos Literario Poético (TPL) El libro de texto, como material multimodal, incorpora textos poéticos, pero buscamos textos extensivos poéticos	Distinguir entre libro de texto y TPL Incorporar en el futuro cuestionario una definición clara de qué es un TPL
2012	Entrega de un breve cuestionario sobre la qué actividades de lectura se realizan en sus clases Qué tipo de lectura	Fundamentalmente lectura comprensiva No aparecen libros de lectura poética Fundamentalmente informativa	
2012	Las acciones anteriores se repiten, esta vez en un seminario de Practicum, con alumnos de 4° curso especialistas en inglés	Surgen de nuevo problemas sobre la definición de un TPL Se realiza una breve cata con sus maestros en la escuela	Aparecen algunos libros sugeridos en la programación docente.
2012	Entrega de las catas realizadas en 3 centros donde los alumnos realizan las prácticas		Es destacable el texto Fantastic Mr Fox de Roald Dalh, por sugerirse a los alumnos ser leído durante el curso escolar (5° curso de primaria) en versión original
2012	Entrevista informal con tres compañeros maestros de inglés en un centro público, concertado y privado	Todos determinan que lo importante es enseñar inglés. “Lo de la literatura ya vendrá más tarde” Dentro de textos de lectura para fomentar el hábito lector distinguen entre texto clásico no adaptado y lectura graduada	Incorporar en el futuro cuestionario preguntas cerradas sobre diferentes tipologías de textos literarios. Incluir picturebooks

2012	Reunión con un reducido grupo de maestros especialistas de inglés (4) para comentarles la idea de realizar una cata sobre la lectura en inglés en sus clases y libros accesibles en sus bibliotecas de centro	En tres de los centros no existe la figura de coordinador de biblioteca y por tanto el uso de la misma depende del maestro y la asignatura Los cuatro maestros tienen en sus clases dos o más diccionarios bilingües. No usa diccionario monolingüe 1 maestro tiene en su programación la lectura obligatoria de una lectura graduada	Incluir en el cuestionario preguntas relativas al acceso de los alumnos a la biblioteca de centro y si existe o no una biblioteca de aula, en la que existan libros que no sean diccionarios
2013	Primer borrador de posibles cuestiones a investigar sobre el estado de la lectura en la asignatura de inglés en Primaria	Debate de la preguntas de investigación y aclaración de términos	Proceso de concreción de objetivos de Tesis y relación con posibles preguntas de investigación
2013	Visita acordada a los cuatro colegios	Diálogo con jefes de estudio sobre dos cuestiones: ¿existe un plan lector?, ¿existe un plan lector para inglés? Visita de las bibliotecas de centro: observación de materiales de lectura en lengua inglesa Visita de diferentes aulas: observación de bibliotecas de aula	Valorar diferentes metodologías de investigación
2013	Encuentro informal con diferentes grupos de alumnos de primaria en los colegios para que me cuenten qué les gusta leer en español. ¿Qué piensan, qué es leer? En los mismos encuentros se pregunta a los alumnos sobre qué leen en inglés	Los alumnos refieren diferentes libros que tienen que leer durante el curso. Los alumnos de 5º y 6º curso (un grupo numeroso) suelen sacar libros de la biblioteca del centro y de la biblioteca andaluza Leen, generalmente en voz alta, el libro de texto. Algunos alumnos del grupo bilingüe refieren leer las “fichas” que les dan los maestros de la clase de “Science” o “Arts” Un grupo de alumnos refieren (todos pertenecen a la misma clase y con el mismo maestro) que ellos tienen que leer un librito de cuentos en inglés	Distinguir tres bloques en el cuestionario final: - Recursos - Metodología - Actividades
2013	Charla con dirección de tesis para presentar los primeros resultados del estudio piloto. Charla con amigos que	Revisión de primeros resultados. Establecimiento de bibliografía básica.	Borrador de tabla y gráficas de Excell

	desarrollan su labor profesional en estadística para que me informen de formas sencillas de abordar la metodología de investigación cuantitativa		
2013	Establecimiento de preguntas de investigación finales	Validación	
2014	Borrador de entrevista. Charla con maestros amigos de inglés para realizarles una serie de preguntas posibles y realizar modificaciones	Creación de borrador de entrevista.	Edición e información adicional para su correcta interpretación
2014	Borrador de cuestionario: preguntas cerradas, semi-abiertas y abiertas	Creación de borrador. Edición	Edición e información adicional para su correcta interpretación
2014	Reunión con maestros, profesores universitarios del Área de Didáctica de la lengua y su Literatura	Edición y validación de instrumentos de investigación	Estudio y reflexión sobre metodología de investigación cuantitativa
2014	Envío de información vía e-mail proyecto de investigación a una primera muestra de centros de Granada y provincia	Resultados muy desiguales en la respuesta. Muestra poco homogénea. Los centros con mayor tasa de respuesta son los situados en granada capital y área metropolitana	Concretar muestra. Es necesario: - Estar cercano a los centros - Contacto directo - Explicar los “previos” al cuestionario y entrevistas
2014	Selección de la muestra definitiva	Granada capital (todos los centros)	Listado de centros
2014	Contactos telefónicos	Primeros cuestionarios y entrevistas I	Envíos
2014	Visita a diferentes centros que no han dado respuesta vía e-mail o telefónica	Segunda fase de recogida de cuestionarios	Recogida
2014	Valoración y mejora de la muestra	Se busca una homogeneidad con la tipología de centros (públicos, concertados, privados, bilingües y no bilingües)	Primer borrador

Anexo 2

Cronograma de tesis

2014	Análisis de los primeros resultados obtenidos en cuestionario	Creación de una tabla –ciega – de centros (referencia alfanumérica)	Borrador
2014	Análisis de los primeros resultados obtenidos en cuestionario	Creación de una tabla de resultados sobre textos TPL	Borrador. Crear ficha bibliográfica de cada texto que se obtenga como resultado
2014	Recopilación de cuestionarios	Análisis estadístico	Borrador
2014	Creación de un cuestionario similar sobre lectura TPL en lengua castellana	Recogida de datos	Se incorpora la posibilidad de realizar un análisis contrastivo de datos
2014	Revisión bibliográfica extendida		Lectura
	Capítulo sobre marco teórico		Edición
2014	Borrador de criterios de selección de entrevistados	Selección de muestra	Entrevistas
2015	Metodología de investigación: ajustes	Metodología cuantitativa. Procedimiento encuesta. Herramientas: cuestionarios y entrevistas (cualitativa)	Edición capítulo
2015	Borrador de redacción resultados cuantitativos		Edición
2015	Borrador de resultados cualitativos		Edición
2015	Redacción global tesis. Primer borrador		Edición
2015	Redacción. Sucesivos borradores		Edición
2015 Diciembre	Edición definitiva de tesis		Edición. Aspectos formales y administrativos para su deposito

Anexo 3. 1

Cuestionario

Esquema de recogida de datos: recursos

Datos biblioteca centro: Sí/No

(En caso de respuesta afirmativa responda a los siguientes interrogantes)

1. ¿Tiene biblioteca en uso con sección en lengua inglesa?
2. ¿Cuáles son los libros más leídos en lengua inglesa?
3. ¿Los niños van dentro de su horario de clase de inglés a la biblioteca a leer textos?
4. ¿Existen libros/cuentos, otro tipo de material lector (literario/poético), en lengua inglesa que los alumnos usen?

Datos biblioteca de aula: Sí/NO

(En caso de respuesta afirmativa responda a los siguientes interrogantes)

1. ¿Existe una biblioteca dentro del aula, con literatura en lengua inglesa u otro material?
2. ¿Qué selección de libros hay en lengua inglesa?

Anexo 3.2

Esquema de recogida de datos: metodología

1. ¿Existe un plan de lectura para la asignatura de lengua inglesa?
2. ¿Se les lee en voz alta a los niños, cuentos, relatos u otro material TPL
3. ¿Se acude en horario de clase de inglés a la biblioteca a leer?
4. ¿Cuánto tiempo dedicas (+/-) semanalmente a la lectura en clase?
5. ¿Dificultades en el proceso lector?
6. ¿Tipología de actividades específicas de la lectura literaria?

Anexo 3.3

Esquema de recogida de datos: Textos Poéticos y/o literarios

Datos TPL (aportados por la biblioteca)

1. TPL (libros) en inglés
2. Datos de libros (Completar al menos alguna referencia: autor, título. Optativo: editorial, fecha de edición)
3. Centro

Datos TPL (aportados por el maestro)

- 4 TPL (material de lectura) en inglés (qué se lee realmente)
- 5 Datos de libros (Completar al menos alguna referencia: autor, título. Optativo: editorial, fecha de edición)
- 6 Centro

Observaciones: de la pregunta 1–3 es en función a la biblioteca, de la 5–6 al maestro de inglés, su programación y/o la biblioteca de aula. Datos unificados posteriormente.

En caso de respuesta afirmativa sitúe brevemente el texto según lo use en:

Textos para 1º y 2º curso
Textos para 3º y 4º curso
Textos para 5º y 6º curso

Anexo 3.4

Esquema de recogida de datos: actividades lectoras

1. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades prácticas? (comprensión – despertar gusto por la lectura – técnica lectora).
2. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu didáctica de la lectura, además del libro de texto?
Cuentos, libros clásicos adaptados, otros....
3. Indica título, autor y editorial
4. Señala escuetamente cómo trabajas la Lectura. Nota: (Entendiendo la lectura, con un texto poético literario (cuento, relato corto, lectura adaptada. NO las lecturas que vienen en el libro de texto/ o curso convencionales)

Actividades	Nunca	Algunas veces	Forma parte de la Programación. (Muy frecuentemente)
Leer en silencio			
Comprensión lectora			
Resúmenes			
Redactar a partir de lo leído			
Aprender vocabulario, gramática, etc.			
Debatir/charlar			
Usar la lectura para hablar de descripción			
Usar la lectura para hablar de narración			
Actividades creativas de escritura, o plásticas o manuales			
Teatro, Role play... etc.			
Otras (señala las tuyas propias)			

Anexo 4

Entrevista–Diálogo

Esquema de temas a tratar en entrevista–diálogo:

Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?

Tema: Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)

Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?

Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como “storytelling” o cuentos clásicos?

Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?

Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?

Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

Anexo 4.1

Procedimiento de entrevista a maestros especialistas de la asignatura de inglés

- Saludos. Explicación de proyecto. Intereses de la entrevista
- Explicación de las claves a usar
- Explicación del proceso de toma de datos: grabación de voz, notas en Iphone, o notas manuscritas. A elección del entrevistado.
- Explicación de qué entendemos por un TPL como material de lectura y del resto de ítems.
- Lectura previa de ítems

Breve conversación informal: experiencia docente, otros colegios, ratio de alumnos, etc.

Anexo 4.2

Número de entrevistas realizadas y códigos

Entrevistas realizadas con códigos de asignación	
1	1P 1-2-3
2	2Pr. CNB 1-2-3
3	3Pr. CNB 1-2-3
4	4Pr.CNB 2-3
5	5PNB 2-3
6	6PrB 3
7	7Pr.CB 2-3
8	10Pr CB 2
9	12PNB 1-2-3
10	17PB 2-3
11	18PNB 1-2-3
12	19PB 3
13	35Pr.CB 1-2
14	37PB 1-2
15	40Pr.CB 1-2-3

Código colegio	Titularidad	Línea Bilingüe	Ciclos / ejerce	Clave final
1-42	P/C/Pr	B	1/2/3	5PrB3

Ejemplo de intervención:

4Pr.CNB 2-3

En la columna de la izquierda observamos que se trata de la entrevista n° 4. El maestro ejerce en el colegio con clave 4 –véase listado de colegios encuestados anexo 6 –

Es un centro privado concertado, no bilingüe. El maestro da clase en el ciclo 2° y 3° de primaria (cursos tercero, cuarto, quinto y sexto).

Anexo 4.3

Ejemplo de entrevista 1 (3Pr. CB1–2–3)

Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?

–(.../...) En el aula no. Contamos con una biblioteca para todo el colegio con diferentes departamentos (.../...) Uno de ellos está dedicado a libros de lengua inglesa

Tema: ¿Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)

–Dedicamos una media de 30 minutos a la semana. Usamos cuentos e historias. (.../...) En la clase tenemos lecturas graduadas y los libros más largos están en la biblioteca. El alumno los puede sacar con el carnet del centro.

Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?

–(.../...) Como proyecto de aula, sí, llevamos a cabo un plan lector. (.../...) Consiste en ir cambiando el carnet de la biblioteca. Tenemos el carnet normal, de bronce, plata y oro. A lo largo del curso los niños van obteniendo diferentes carnets de lecturas clasificados según el número de libros leídos. Obtendrán el carnet de bronce una vez hayan leído 10 libros el carnet de plata una vez consigan leer 20 libros y el de oro una vez que pasen de los 30 libros de manera individual.

–¡Claro! Generalmente casi todos los libros que sacan son en español, pero al menos alguno de ellos es obligatorio que lea en inglés, ¡sino no le ponen el sello para cambiar el carnet!

Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como “storytelling” o cuentos clásicos?

–¡Sí! durante los 30 minutos de lectura no informativa dedico tiempo y siempre empiezo yo la clase leyéndoles un poquito (.../...) O de manera individualizada cada uno de ellos lo hacen un día.

Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?

–Bueno, (.../...) La principal dificultad que encontramos en los alumnos de primaria es su comprensión lectora debido a un vocabulario muy limitado, por ello intentamos incentivar la lectura a través de nuestro plan lector.

Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?

–Realizamos diferentes tipos de actividades: desde Pre–Reading, While– Reading y Post–Reading para desarrollar todas las habilidades relacionadas con la lectura.

Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

_Los libros los busco adaptados a su nivel (.../...) Cada alumno lee un libro diferente y lo cambia por otro nuevo una vez leído (.../...) Algunos de los libros con los que contamos en la biblioteca escolar son *The Jungle Book* o *The Life of Pi*. (.../...) Pero tenemos todo el paquete de lectura que compramos a la editorial, según el libro de texto que tenemos ese año.

Anexo 4.4

Ejemplo de entrevista 2 (37PB1–2–3)

Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?

–Sí, tiene una biblioteca y de aula también

¿Qué tipo de libros?

–(.../...) Principalmente son de literatura española aunque ahora como tenemos lo del bilingüe también estamos comprando de inglés.

Tema: Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)

_Pero (.../...) ¡No entiendo! Pues según las actividades que haya en el libro del curso.

(Me refiero a la lectura fuera de lo que es la lectura de actividades que ya vienen en el libro de texto. Lectura de un párrafo de un cuento, de un poema, etc.) Ninguno

–Ningún minuto. (.../...) Me da vergüenza decirlo (.../...) pero ¡eso es la verdad!

(No pasa nada, Usted diga realmente lo que haga. Es anónimo. No se juzga nada)

–Bien (.../...) lo que sí ahora, se está trabajando. De bilingüe en el primer ciclo de primaria y en el ciclo de infantil, se están trabajando los “phonics” y todos los días los niños escuchan una canción durante 10 minutos al principio de la clase. Se pone la canción con el sonido que vamos a trabajar y luego hacemos una ficha de colorear un fonema y una palabra.

–También (.../...) viene una nativa, que resulta que es la abuela de una alumna, y nos refuerza una vez a la semana, que los niños escuchen sin CD. ¡Sino sería imposible llevar este método!

Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?

–¡Nooo! Existe un plan lector para la de lengua castellana.

(¿Qué razón cree que hace que no exista?)

–(Pfff...) Bueno, yo creo que es por desconocimiento o quizá porque siempre tenemos que completar un currículo y en el currículum nuestro (de inglés) no viene que contemplemos literatura inglesa. Sólo la gramática y las actividades de escuchar y de hablar, en general lo que traiga el libro de texto.

_Pero (.../...) ¡que no es dificultad! Sino (.../...) como (.../...) o no se nos ha impuesto, ¡ni sugerido siquiera! (.../...) se hubiera dicho o al principio del curso por ejemplo, en el plan anual de centro tampoco se recoge cuando nos reunimos. ¡Yo creo que es el fallo! Que no se comenta desde el principio del año, del curso. (.../...) Porque ¡cosas hacemos muchas! Así que podríamos organizarlo, sin duda ese programa de lectura. (.../...) Porque libros hay (.../...) ¡Claro!

Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como “storytelling” o cuentos clásicos?

–En inglés a los niños de en mi clase no les leo y yo creo que el resto de mis compañeros (.../...) ¡Tampoco!

Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?

–¡Ninguna! (.../...) No los ponemos a leer. Bueno (.../...) yo no les pongo, ¡porque la culpa es mía! (.../...) porque creemos que no van a entender o que es muy difícil. (.../...) Pero ¡la verdad es que no les ponemos!

Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?

–Pues no hay muchas diferencias con las que hacemos normalmente con el libro de texto. Algunas diferentes, pero pocas la verdad. Por algún día concreto como el día del libro o de Andalucía.

_ Pero (.../...) yo pienso que se podrían hacer, usando los videos, el teatro. ¡Menos resúmenes! Y ¡preguntas de comprensión! ¡Los niños están hartos de resúmenes! Resúmenes en lengua, en sociales en ciencias (.../...) ¡Hasta en educación física hacen resúmenes!

Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

–Pues en función ¡primero de la edad! Ando bastante perdida, pero el último que he llevado a clase es el *Sadako and Thousand Paper Cranes*. Es el último que me he leído y el trocito que les llevé a los de la clase (.../...) ¡les encanto!

Anexo 4.5

Ejemplo de entrevista 3 (5PrB2–3)

Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?

–¡Sí! Tiene tanto general como en el aula. En la biblioteca general para toda primaria y otra para toda secundaria bachillerato

Tema: Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)

–Dedicaré aproximadamente unos 10 minutos diarios, son 50 minutos a la semana porque el fin de semana no les mando a leer en casa, ya que hay muchos padres que no saben inglés.

(¿En todos los cursos?)

–¡Sí!, sí, en todos los cursos. De todas formas, yo como solo imparto clase de inglés en los cursos de quinto y sexto, que es el mismo ciclo, junto las lecturas, y son las mismas para los dos cursos. Lo que hago suelen ser narrativas. Poéticas, de poesía así, nunca hago.

(¿Cómo tiene repartida la lectura en el horario?)

–Después de las dos primeras horas de clase que son lectivas, de asignaturas del currículo, hay media hora antes del recreo que se utiliza para lectura todos los días de lunes a viernes (.../...) y en función de si el niño está en clase de castellano o en el aula de inglés, pues hace lectura de castellano o lectura de inglés.

Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?

–Sí existe un plan de lectura de la empresa conjunto a los 26 centros y luego hay un plan lector que cada maestro adapta individualmente (.../...) cada profesor, en su clase. En el plan de lectura (.../...) bueno, consiste en que el niño lee un libro de lengua inglesa de modo individual. A los padres se les manda una tarjeta donde el niño va apuntando todos los libros que se lee, y los padres deben de firmarla. Después, delante del profesor, tiene que hacerle un resumen de un par de minutos sobre el libro que ha leído, de manera oral.

Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como “storytelling” o cuentos clásicos?

–No, el profesor normalmente no lee textos literarios. Sí que leemos los textos que se encuentran en el libro de inglés de la signatura de inglés (.../...) pero todos los libros de

lectura, de historias o cuentos, llevan audio libro y se escucha (.../...) cada niño en su Ipad.

Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?

_Creo que la barrera de la lengua siempre está presente especialmente si el niño se considera que tiene menos nivel que sus compañeros, yo creo que ese es el principal problema y luego también el tema de que le guste más o menos la literatura

–No todos los niños llevan el mismo nivel, ¡No! Hay diferencias enormes como por ejemplo un niño que le gusta la lectura y tenga buen nivel, es normal que se lea libros grandes tipo Harry Potter o Charlie and the Chocolate Factory (.../...)

(¿En versión original?)

–¡Sí! y hay otros niños que les cuesta muchísimo leerse libros adaptados de 10 o 15 páginas.

Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?

–Las editoriales nos dan todo el material, tenemos en cada curso un libro de Storytelling con actividades de cada una de las historias, tanto listening como de speaking o de comprensión lectora.

Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

–Bueno, en la biblioteca hay muchas series (.../...) pero el obligatorio, de lecturas graduadas es el que nos da la editorial junto al libro de texto.

(¿Eliges material lector fuera de lo que es el banco de textos que aporta la editorial?)

_Sí, a veces. Gracias al tema de Internet y los libros sin copyright, (.../...) la verdad es que le damos a los niños mucho material en formato digital (.../...) como ellos tienen un iPad donde se bajan los libros que hay en soporte digital (.../...) los que más leen le puede sacar más provecho

Anexo 5

Modelo de escrito enviado a colegios

Granada.....

tesislecturaliterariaingles@gmail.com

Estimado Director-a

El motivo de ponerme en contacto con usted es informarles, de que como alumno de tercer ciclo, realizo un proyecto de investigación (tesis) sobre el estado de la lectura literaria en la asignatura de inglés en los centros de Primaria de granada y provincia. Su centro ha sido seleccionado como parte de la muestra y nos gustaría contar con su colaboración y la de sus maestros especialistas en lengua inglesa para la toma de datos.

Adjunto le remito los siguientes documentos:

- Breve reseña sobre mi Currículo
- Resumen sobre el proyecto de investigación
- Cuestionarios a rellenar
- Ficha de autorización para realizar una entrevista personal a aquellos maestros especialistas que deseen colaborar en el proyecto.

Obvia, decir que todos los datos relativos a su centro y personal se trataran de manera confidencial e irán codificados en un código alfanumérico. No duden en ponerse en contacto conmigo en el siguiente correo electrónico si tienen cualquier duda

tesislecturaliterariaingles@gmail.com.

.

Agradeciéndole de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo

.....

P.S Con el objetivo de poder charlar más personalmente sobre el proyecto nos pondremos en breve en contacto vía telefónica con ustedes.

Anexo 6

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Datos obtenidos de textos de lectura TPL en los distintos colegios encuestados:
agrupados por ciclo, curso

Tipo centro	Bilingüe	1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo	1° curso	2° curso	3° curso	4° curso	5° curso	6° curso
1P	BI	No	No	No	No	No	No	No	No	No
2Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
3Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
4Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
5P.	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6Pr	B	J	I	AD/A F	No	No	No	No	AF	No
7Pr. C	B	AR	AU	AK	No	No	No	No	No	No
8Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
9Pr. C	B (I)	No	No	No	No	No	No	No	No	No
10Pr. C	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
11P	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
12P	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
13Pr. C	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
14P	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
15P	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
16P	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
17P	B	BS	BS	BS	No	No	No	No	No	No
18P	NB	AS	AS	AS	No	No	No	No	No	No

19P	B	No	No	BA	No	No	No	No	No	No
20P	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
21Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
22Pr	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
23P	NB				No	No	No	No	No	No
24P	NB	No	No	No	No	No	No		No	No
25Pr	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
26P	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
27P	B	AZ	V,BE	L	No	No	No	No	No	No
28Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
29Pr. C	B	No	No	No	–	–	–	–	–	–
30P	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
31Pr. C	B (I) (F)	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS
32Pr. C	NB	No	No	No	No	No	No	No	No	No
33Pr. C	B	J	J	F	BS	BS	BS	BS	BS	BS
34Pr. C	B	BS	BS	No	BS	BS	BS	No	No	No
35Pr. C	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
36Pr.C	NB	No	Y, BI, AB, AN, BF	No	No	No	Y,BI,A N,BF,A B	No	No	No
37P	B	No	No	No	No	NO	No	No	No	No

38Pr. C	NB	No	A,B, N	Q	No	No	No	No	No	No
39Pr. C	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
40Pr.C	B	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No
41Pr	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No
42Pr.C	B	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Claves:

Pr: Privado

Pr. C: Privado concertado

P: Público

NB: No ofrece enseñanza bilingüe

BI: Ofrece enseñanza bilingües

(I) Enseñanza bilingüe en infantil

Anexo 6.1

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Dificultades de la lectura literaria

Tipo centr o	¿Bilingüe?	Comprensión	Velocidad	Inferir significado	Motivacion/ Gusto/ Afición
1P	BI	0	0	0	0
2Pr. C	NB	0	0	0	1
3Pr. C	NB	1	1	0	1
4Pr. C	NB	0	0	0	0
5P.	NB	0	0	0	0
6Pr	B	1	0	0	0
7Pr. C	B	1	0	0	0
8Pr .C	NB	0	0	0	0
9Pr. C	B (I)	0	0	0	0
10Pr. C	B	0	0	0	0
11P	NB	0	0	0	0
12P	NB	0	0	0	0
13Pr. C	B	0	0	0	0
14P	B	0	0	0	0
15P	B	0	0	0	0
16P	B	0	0	0	0

17P	B	1	0	1	0
18P	NB	1	1	1	0
19P	B	1	0	1	0
20P	NB	0	0	0	0
21Pr. C	NB	0	0	0	0
22Pr	NB	0	0	0	0
23P	NB	0	0	0	0
24P	NB	0	0	0	0
25Pr	NB	0	0	0	0
26P	NB	0	0	0	0
27P	B	1	0	1	1
28Pr. C	NB	1	1	1	1
29Pr. C	B	0	0	0	0
30P	B	0	0	0	0
31Pr. C	B (I) (F)	1	0	1	0
32Pr. C	NB	0	0	0	0
33Pr. C	B	1	0	1	0
34Pr. C	B	1	0	1	0
35Pr. C	B	1	0	0	0
36Pr. C	NB	1	1	1	0
37P	B	1	1	0	0

38Pr. C	NB	0	0	0	0
39Pr. C	B	0	0	0	0
40Pr. C	B	1	1	1	0
41Pr	B	0	0	0	0
42Pr. C	B	0	0	0	0

Anexo 6.2

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Tiempo dedicado a la lectura de TPL en minutos/semana

Tipo centro	¿Bilingüe?	Tiempo dedicado a lectura
1P	BI	0
2Pr. C	NB	0
3Pr. C	NB	45
4Pr. C	NB	0
5P.	NB	0
6Pr	B	30
7Pr. C	B	30
8Pr .C	NB	0
9Pr. C	B (I)	0
10Pr.C	B	0
11P	NB	0
12P	NB	0
13Pr. C	B	0
14P	B	0
15P	B	0
16P	B	0
17P	B	40
18P	NB	45
19P	B	25
20P	NB	0
21Pr. C	NB	0
22Pr	NB	0

23P	NB	0
24P	NB	0
25Pr	NB	0
26P	NB	0
27P	B	45
28Pr. C	NB	30
29Pr. C	B	0
30P	B	0
31Pr. C	B (I) (F)	45
32Pr. C	NB	0
33Pr. C	B	45
34Pr. C	B	30
35Pr. C	B	0
36Pr.C	NB	45
37P	B	0
38Pr. C	NB	30
39Pr. C	B	0
40Pr.C	B	15
41Pr	B	0
42Pr.C	B	0

Anexo 6.3

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Material TPL en uso en la clase de inglés

Tipo centro	¿Bilingüe?	Material cuento	Material lectura clásica adaptada	Material libro biblioteca escolar	Material fichas fotocopiadas
1P	BI	0	0	0	0
2Pr. C	NB	1	0	0	0
3Pr. C	NB	1	1		1
4Pr. C	NB	0	0	0	0
5P.	NB	0	0	0	1
6Pr	B	1	0	1	0
7Pr. C	B	1	1	1	0
8Pr. C	NB	0	0	0	1
9Pr. C	B (I)	0	0	0	0
10Pr. C	B	0	0	0	1
11P	NB	0	0	0	0
12P	NB	0	0	0	0
13Pr. C	B	0	0	0	0
14P	B	0	0	0	1
15P	B	0	0	0	0
16P	B	0	0	0	0
17P	B	1	1	1	0
18P	NB	0	0	1	1
19P	B	0	1	1	1
20P	NB	0	0	0	1

21Pr. C	NB	0		0	1
22Pr	NB	0	0	0	1
23P	NB	0	0	0	0
24P	NB	0	0	0	0
25Pr	NB	0	0	0	0
26P	NB	0	0	0	0
27P	B	1	1	1	1
28Pr. C	NB	1	1	1	0
29Pr. C	B	0	0	0	0
30P	B	0	0	0	0
31Pr. C	B (I) (F)	1	1	1	1
32Pr. C	NB	0	0	0	0
33Pr. C	B	1	1	0	0
34Pr. C	B	1	0	1	1
35Pr. C	B	0	0	0	1
36Pr.C	NB	1	1	1	1
37P	B	1	0	0	1
38Pr. C	NB	1	1	1	1
39Pr. C	B	0	1	1	0
40Pr.C	B	0	0	0	1
41Pr	B	0	0	0	1
42Pr.C	B	0	0	0	1

Anexo 6.4

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Tipología de actividades realizadas a partir de la lectura de TPL en la clase de inglés

Tipo centro	¿Bilingüe?	Lectura silenciosa	Comprensión lectora	Resumen	Reescritura	Aprender léxico/ gramática	Debates	Textualidad descriptiva	Textualidad narrativa	Escritura creativa	Escritura creativa	Dramatiz./ Role Play	Otras
1P	BI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	
2Pr. C	NB	10	80	40	50	75	30	10	15	35	35	15	
3Pr. C	NB	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	5	
4Pr. C	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5P.	NB	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	
6Pr	B	25	10	15	0	15	30	25	40	25	25	70	
7Pr. C	B	30	55	25	45	60	35	65	75	70	70	55	10
8Pr. C	NB	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	15
9Pr. C	B (I)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

10Pr.C	B	0	15	10	0	0	0	0	0	0	0	0	20
11P	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12P	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13Pr. C	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14P	B	0	0	0		0	0	0	0	0	0	20	20
15P	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16P	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17P	B	60	90	70	55	30	25	50	50	70	70	80	10
18P	NB	75	75	80	30	20	25	25	25	45	45	80	20
19P	B	30	70	25	25	60	40	0	0	0	0	70	30
20P	NB	0	15	15	0	0	0	0	0	0	0	0	10
21Pr. C	NB	75	80	70	30	85	75	65	70	15	15	40	25
22Pr	NB	0	0	0	0	0			0	0	0	0	25
23P	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24P	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25Pr	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

26P	NB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27P	B	75	95	60	55	40	30	25	25	40	40	80	25
28Pr. C	NB	60	75	25	25	60	30	0	0	0	0	80	25
29Pr. C	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30P	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31Pr. C	B (I) (F)	80	90	60	55	60	40	30	30	25	25	75	15
32Pr. C	NB	60	75	55	50	30	55	70	50	30	30	40	25
33Pr. C	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34Pr. C	B	55	60	30	0	0	0	0	0	0	0	70	25
35Pr. C	B	0	10	10						0	0	0	10
36Pr.C	NB	75	80	55	50	60	30	25	25	30	30	80	15
37P	B	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	15	10
38Pr. C	NB	30	85	35	40	70	60	75	75	25	25	5	0
39Pr. C	B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40Pr.C	B	0	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41Pr	B	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10

42Pr.C	B	0	10	0	0		0	0	0	0	0	0	15
--------	---	---	----	---	---	--	---	---	---	---	---	---	----

Anexo 7

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Relación de títulos obtenidos de lectura TPL ordenados alfabéticamente y las claves utilizadas para la investigación

Clave	Libros leídos
A	Dolphin readers (Ace 1)
B	Dolphin readers Ace 2)
C	Bilingual readers (Aesap's Fables). Retald by Geraldine McCaughrean
D	Alí Baba y los cuarentas ladrones/Ali Baba and the 40 Thieves
E	Around the world in 80 days
F	Ben Franflín and the Magic squares
G	Bilingual readers (Caperucita roja/Little Red Riding-Hood)
H	Readers. Supplementary Materials
I	Bilingual readers (classical tales)
J	Bilingual readers (classical tales)
K	Early Readers (Black Cat). Supplementary Materials.
L	Dead Man's River
M	El califa cigüeña/The stork caliph
N	El ruiseñor de la china/The Nightingalr of Chine
Ñ	Story Cards. Readers. Supplementary material
O	Story Cards. Readers. Supplementary material
P	Story Cards. Readers. Supplementary material
Q	Story Cards. Readers. Puppet theatre. Supplementary material (Fairyland)
R	Fairy Dust and the Qesr for the Egg. Gail Carson Levine, Disney New York
S	Story Cards. Readers. Puppet theatre. Supplementary material (Fairyland)
T	Fantastic Mrs. Fox
U	Flat Stanley
V	Flying home
W	Football Crazy
X	Readers. Supplementary Materials
Y	Gulliver in Lilliput
Z	Bilingual readers (classical tales)
AA	Bilingual readers (classical tales)
AB	Joe the bird
AC	Kate the Royal, wedding fairy
AD	King Arthur
AE	Bilingual readers (classical tales)
AF	Mc Broom's wonderful One-acre farm
AG	Bilingual readers (classical tales)
AH	Happy Earth

AI	Bilingual readers (classical tales)
AI	Matilda
AJ	The world of norms May contains nuts
AK	Meet the sporkies
AL	Bilingual readers (classical tales)
AM	Mrs. Pepperport stories
AN	New girl in School
AÑ	Snapdragons: Clwn school
AO	Bones
AP	Perly Jackson and the lightning thief
AQ	Pirates
AR	Pop up Farm (story cards). Readers. Supplementary materials
AS	Primary Readers
AT	Real Monsters
AU	Kim meets Santa Claus.
AV	Dolphin readers (Stay Cool 1)
AW	Dolphin readers (Stay Cool 2)
AX	Dolphin readers (Stay Cool 3)
AY	Dolphin readers (Stay Cool 4)
AZ	Student in Space Craig Wright
BA	Super Slam
BC	The colour Spell
BD	The fabumouse vacation for Geronimo
BE	The Ghost Teacher
BF	The Jungle book
BG	The Kitten, nobody wanted
BH	The last hero
BI	The little Monster
BJ	The Magic School Bus. Inside a Beelive
BK	The naughtiest girl in the school
BL	The planets
BM	The three Bears. A Galden Book. New York
BN	The twins al St. Claire's
BÑ	What dis you do yesterday
BO	What's that noise?
BP	When the Fly Flew In
BQ	Who Want to be a star?
BR	Clarice Bean. That's me

Anexo 7.1

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Relación de autores o equipos editoriales, con porcentajes de frecuencia relativa obtenidos

Clave	Autor	Número	Porcentaje
AM	<i>Alf Proysen</i>	1	1,35135135
W,AK	<i>Amanda Cant</i>	2	2,7027027
AQ, BC, AH	<i>Bill Bowler & Sue Parminter</i>	5	6,75675676
X	<i>Carol–Anne Fide</i>	1	1,35135135
AE	<i>Claudia Casanova</i>	2	2,7027027
BA,BÑ	<i>Craig Wright</i>	2	2,7027027
AN	<i>Cristine Lindop</i>	1	1,35135135
AC	<i>Daisy Meadows</i>	1	1,35135135
AT, BO, AZ, AS, BS,B,H,K,C,D,F,G,J,N,Z,AA, AG, AI, AL, BM, AV,AW,AX,AY, AR	<i>Editoriales varias. No autor</i>	27	36,4864865
BD	<i>Elisabetta Dami (George Stilton)</i>	1	1,35135135
L	<i>Elizabeth Laird</i>	1	1,35135135
BK, BN	<i>Enid Blyton</i>	2	2,7027027
AB	<i>FD. Green</i>	1	1,35135135
I	<i>Frank Boss</i>	1	1,35135135
R	<i>Gail Carson levine</i>	1	1,35135135
BG	<i>Holly Webb</i>	1	1,35135135
U	<i>Jeff Brown</i>	1	1,35135135
Q	<i>Jenny Dooley</i>	1	1,35135135

BJ	<i>Joan Cole & Bruce Degen</i>	1	1,35135135
AU	<i>Joan Stimson</i>	1	1,35135135
BL	<i>Jode Michaels</i>	1	1,35135135
AJ	<i>Jonathan Meres</i>	1	1,35135135
Y	<i>Jonathan Swift</i>	1	1,35135135
BE	<i>Julie Hart</i>	1	1,35135135
E	<i>Julio Verne</i>	1	1,35135135
AD	<i>Kate O'Brien</i>	1	1,35135135
A	<i>Katherine Bilborough</i>	1	1,35135135
BF	<i>Kipling</i>	1	1,35135135
BR	<i>Lauren Child</i>	1	1,35135135
BP	<i>Lisa Westberg Peters</i>	1	1,35135135
BQ	<i>Margaret Iggulden</i>	1	1,35135135
AÑ, AO	<i>Paul Shipton</i>	1	1,35135135
AP, BH	<i>Rick Riordan</i>	2	2,7027027
AI, T	<i>Roald Dahl</i>	2	2,7027027
AR	<i>Saldavia</i>	1	1,35135135
AF	<i>Sid Fleischman</i>	1	1,35135135
V	<i>Stephen Rabley</i>	1	1,35135135
BI	<i>Sue Arengo</i>	1	1,35135135
Ñ, O, P, S	<i>Virginia Evans</i>	4	5,40540541
M	<i>Wilhen Hauff</i>	2	2,7027027

Anexo 7.2

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Relación de títulos de textos TPL con frecuencia relativa de uso

Clave	Libros leídos	Numero	Porcentaje
C	Aesap's Fables. Retald by Geraldine McCaughrean	1	1,38888889
D	Alí Baba y los cuarentas ladrones/Ali Baba and the 40 Thieves	2	2,77777778
E	Around the world in 80 days	1	1,38888889
F, W, AH, AZ, BJ, BL	Ben Franflín and the Magic squares; Football crazy; Happy Earth;—Students in the Space; The Magic School Bus. Inside a Beelive; The Planets	5	6,94444444
I	Bilingual readers (classical tales)	1	1,38888889
J	Bilingual readers (classical tales)	1	1,38888889
Z	Bilingual readers (classical tales)	2	2,77777778
AA	Bilingual readers (classical tales)	2	2,77777778
AE	Bilingual readers (classical tales)	2	2,77777778
AG	Bilingual readers (classical tales)	2	2,77777778
AI	Bilingual readers (classical tales)	2	2,77777778
AL	Bilingual readers (classical tales)	1	1,38888889
AO	Bones	1	1,38888889
G	Bilingual reader (Caperucita roja/Little Red Riding—Hood)	2	2,77777778
BR	Clarice Bean. That's me	1	1,38888889
L	Dead Man's River	1	1,38888889
A	Dolphin readers (Ace 1)	1	1,38888889
AV	Dolphin readers (Stay Cool 1)	1	1,38888889

AW	Dolphin readers (Stay Cool 2)	1	1,38888889
AX	Dolphin readers (Stay Cool 3)	1	1,38888889
AY	Dolphin readers (Stay Cool 4)	1	1,38888889
B	Dolphin readers Ace 2)	1	1,38888889
K	Early Readers (Black Cat). Supplementary Materials.	1	1,38888889
M	Bilingual readers (El califa cigüeña/The stork caliph)	2	2,77777778
N	Bilingual readers (El ruiseñor de la china/The Nightingale of China)	2	2,77777778
R	Fairy Dust and the Quest for the Egg	1	1,38888889
T	Fantastic Mrs. Fox	1	1,38888889
U	Flat Stanley	1	1,38888889
V	Flying home	1	1,38888889
Y	Gulliver in Lilliput	1	1,38888889
AB	Joe the bird	2	2,77777778
AC	Kate the Royal, wedding fairy	1	1,38888889
AU	Kim meets Santa Claus.	1	1,38888889
AD	King Arthur	1	1,38888889
AI	Matilda	1	1,38888889
AF	Mc Broom's wonderful One-acre farm	1	1,38888889
AK	Meet the sporkies	1	1,38888889
AM	Mrs. Pepperport stories	1	1,38888889
AN	New girl in School	1	1,38888889
AP	Perly Jackson and the lightning thief	1	1,38888889
AQ	Pirates	1	1,38888889

AR	Pop up Farm (story cards). Readers. Supplementary materials	1	1,38888889
AS	Primary Readers	3	4,16666667
H	Readers. Supplementary Materials	1	1,38888889
X	Readers. Supplementary Materials	1	1,38888889
AT	Real Monsters: The princess and the dragon	1	1,38888889
AÑ	Snapdragons: ClOwn school	1	1,38888889
AR, Q,S,Ñ,O, P	Story Cards. Readers. Puppet theatre. Supplementary material (Fairyland); Pop up farm book	6	8,33333333
BA	Super Slam	1	1,38888889
BC	The colour Spell	1	1,38888889
BD	The fabumouse vacation for Geronimo	1	1,38888889
BE	The Ghost Teacher	1	1,38888889
BF	The Jungle book	1	1,38888889
BG	The Kitten, nobody wanted	1	1,38888889
BH	The lost hero. Heroes of the Olympos	1	1,38888889
BI	The little Monster	1	1,38888889
BK	The naughtiest girl in the school	1	1,38888889
BM	The three Bears. A Golden Book. New York	1	1,38888889
BN	The twins at St. Claire's	1	1,38888889
AJ	The world of norms May contains nuts	1	1,38888889
BÑ	What did you do yesterday	1	1,38888889
BO	What's that noise?	1	1,38888889
BP	When the Fly Flew In	1	1,38888889

BQ	Who Want to be a star?	1	1,38888889
-----------	------------------------	---	-------------------

Anexo 7.3

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Relación de editoriales utilizadas para la lectura de textos TPL con su frecuencia relativa de uso

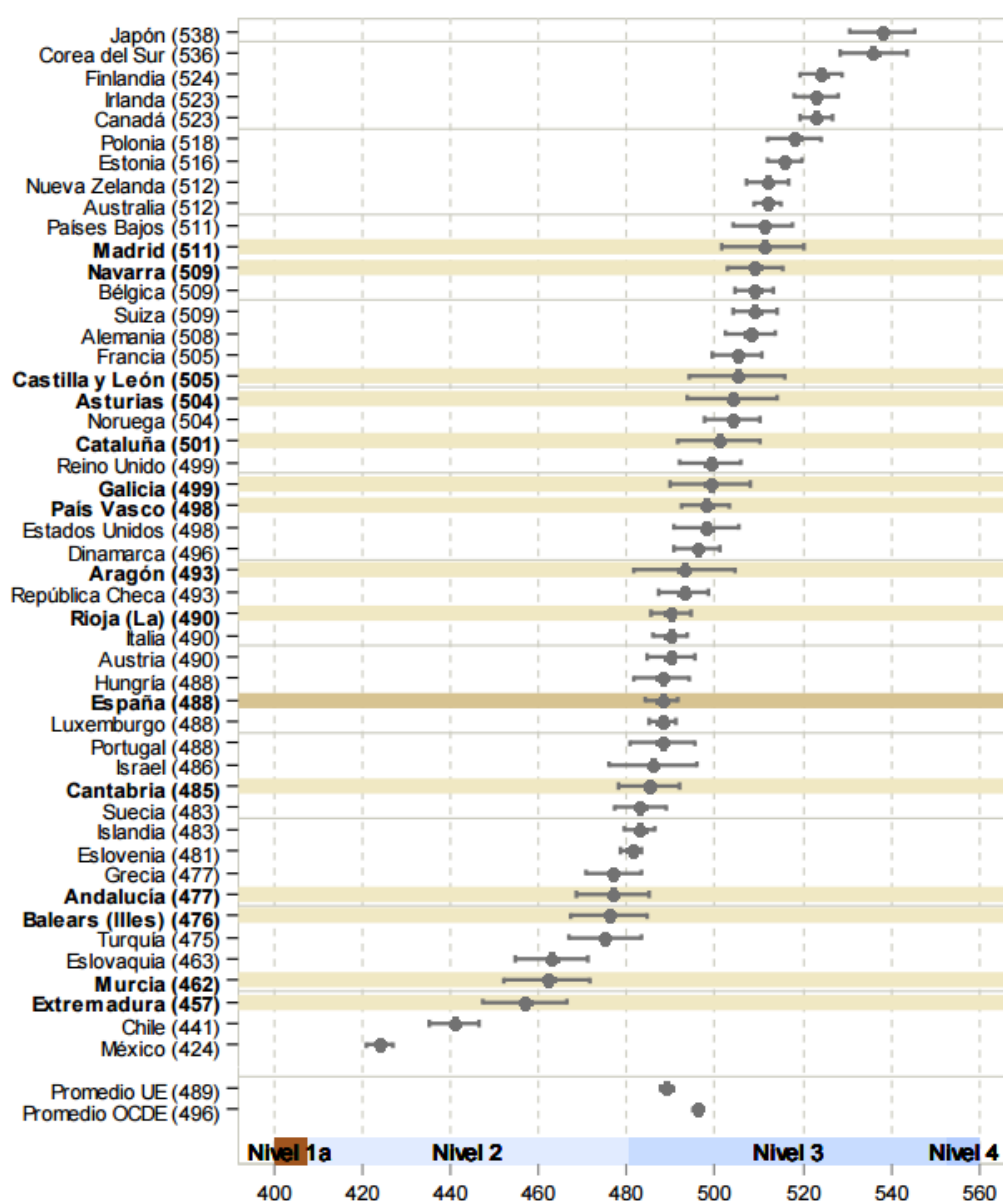
Clave	Autor y editorial. Fecha edición	Numero	Porcentaje
AD, BE	<i>Burlington Books</i>	2	2,7027027
AN	<i>Dolphin Readers</i>	1	1,35135135
BN, U	<i>Egmont children's book</i>	2	2,7027027
C, D,F,G,J,M,N,R,Z,AA,AE,AG,AI,AL,BJ, BM, BP,	<i>Equipo editorial Didaco. Ed. Didaco.</i>	22	29,7297297
P, S,Q,O,Ñ,	<i>Express publishing</i>	5	6,75675676
AC, BK,T,BR,AJ	<i>Hachete</i>	5	6,75675676
X	<i>Anaya, Harrap-Larouse</i>	1	1,35135135
AK,B=,AB,Y, W,BL,AÑ,AO,AT, H	<i>MACMILLAN</i>	9	12,1621622
BG	<i>Magic pulications.</i>	1	1,35135135
BÑ, AZ,BI,AV,AW,AX,AY,A,E,H	<i>Oxford</i>	10	13,5135135
AQ, BC,BQ,V,AH,L,AP,BH,AI, AU	<i>Pearson</i>	10	13,5135135
AM	<i>Random House</i>	1	1,35135135
AS, H	<i>Richmond</i>	3	4,05405405
I	<i>Rueda</i>	1	1,35135135
AR	<i>Saldavia</i>	1	1,35135135
BF, K	<i>Vicens-Vives</i>	2	2,7027027
B	<i>Oxford</i>	1	1,35135135
AF	<i>Harper Collins</i>	1	1,35135135
BS, BS	Otros: SCHOLASTICS	1	1,35135135

Anexo 8

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

PISA 2012

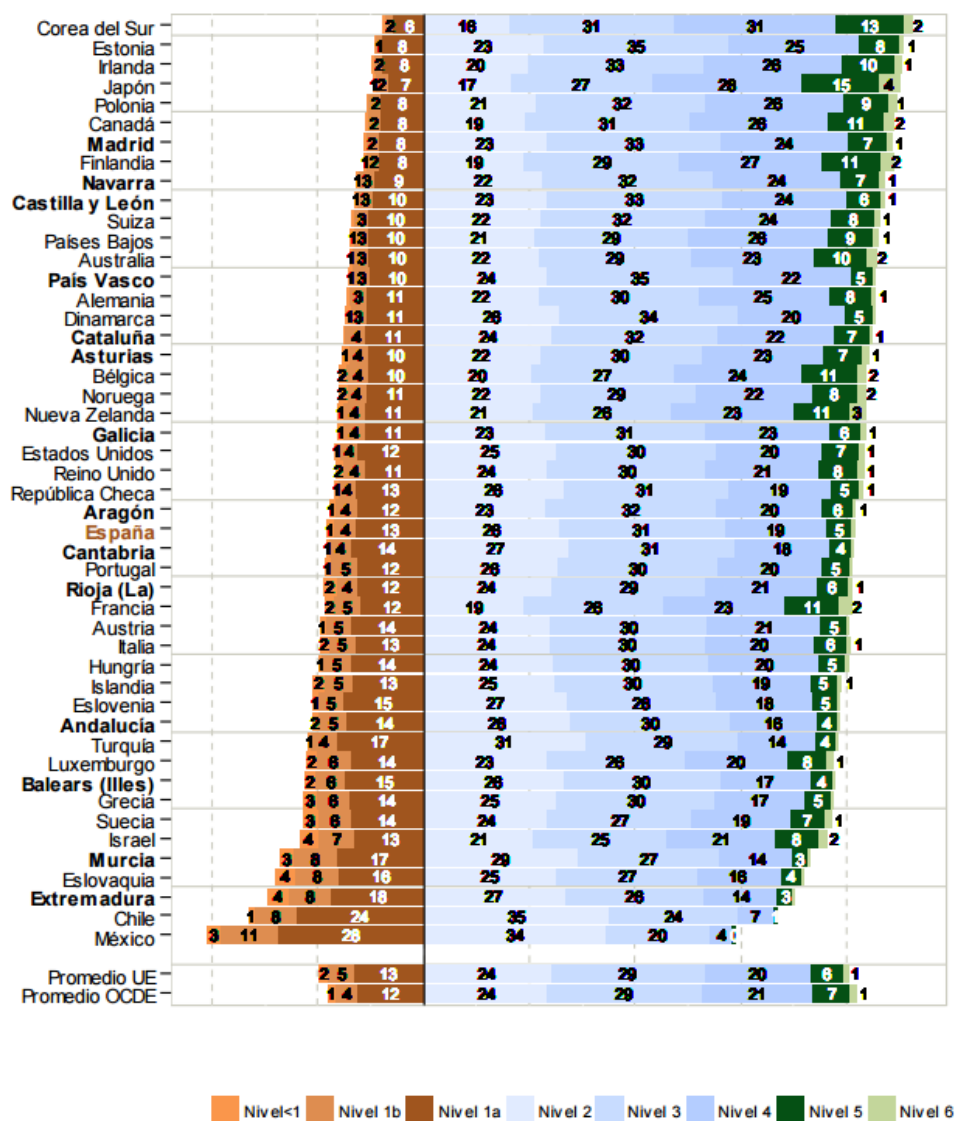
Figura 2.8. Puntuaciones medias en competencia lectora por países y comunidades autónomas con intervalo de confianza al 95% para la media poblacional



Cuadro 2.10. Países y comunidades cuya puntuación media NO es significativamente diferente de aquella de la comunidad de referencia en LECTURA

Comunidad de referencia	Media	Países y comunidades	Rango superior	Rango inferior
Andalucía	477	Aragón, Austria, Hungría, España, Portugal, Israel, Cantabria, Suecia, Islandia, Eslovenia, Grecia, Illes Balears, Turquía, Eslovaquia y Región de Murcia	26	40
Aragón	493	Países Bajos, Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, República Checa, La Rioja, Italia, Austria, Promedio UE, Hungría, España, Luxemburgo, Portugal, Israel, Cantabria, Suecia, Islandia, Eslovenia, Grecia, Andalucía, Illes Balears y Turquía	10	32
Asturias	504	Polonia, Estonia, Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos, Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Austria, Austria, Hungría, Portugal e Israel	6	27
Balears (Illes)	476	Aragón, Austria, Hungría, España, Portugal, Israel, Cantabria, Suecia, Islandia, Eslovenia, Grecia, Andalucía, Turquía, Eslovaquia y Región de Murcia	26	40
Cantabria	485	Cataluña, Galicia, Estados Unidos, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Italia, Austria, Promedio UE, Hungría, España, Luxemburgo, Portugal, Israel, Suecia, Islandia, Eslovenia, Grecia, Andalucía, Illes Balears y Turquía	20	36
Castilla y León	505	Polonia, Estonia, Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos, Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Austria, Hungría, Portugal e Israel	6	27
Cataluña	501	Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos, Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Italia, Austria, Hungría, España, Portugal, Israel y Cantabria	8	27
Extremadura	457	Eslovaquia y Región de Murcia	44	45
Galicia	499	Nueva Zelanda, Países Bajos, Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, País Vasco, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Italia, Austria, Promedio UE, Hungría, España, Luxemburgo, Portugal, Israel y Cantabria	8	27
Madrid	511	Finlandia, Irlanda, Canadá, Polonia, Estonia, Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos, C. Foral de Navarra, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos y Aragón	3	19
Murcia	462	Grecia, Andalucía, Illes Balears, Turquía, Eslovaquia y Extremadura	40	43
Navarra	509	Polonia, Estonia, Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos, Comunidad de Madrid, Bélgica, Suiza, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, País Vasco, Estados Unidos y Aragón	6	19
País Vasco	498	Comunidad de Madrid, C. Foral de Navarra, Alemania, Francia, Castilla y León, Principado de Asturias, Noruega, Cataluña, Reino Unido, Galicia, Estados Unidos, Promedio OCDE, Dinamarca, Aragón, República Checa, La Rioja, Italia, Austria, Hungría, Portugal e Israel	11	27

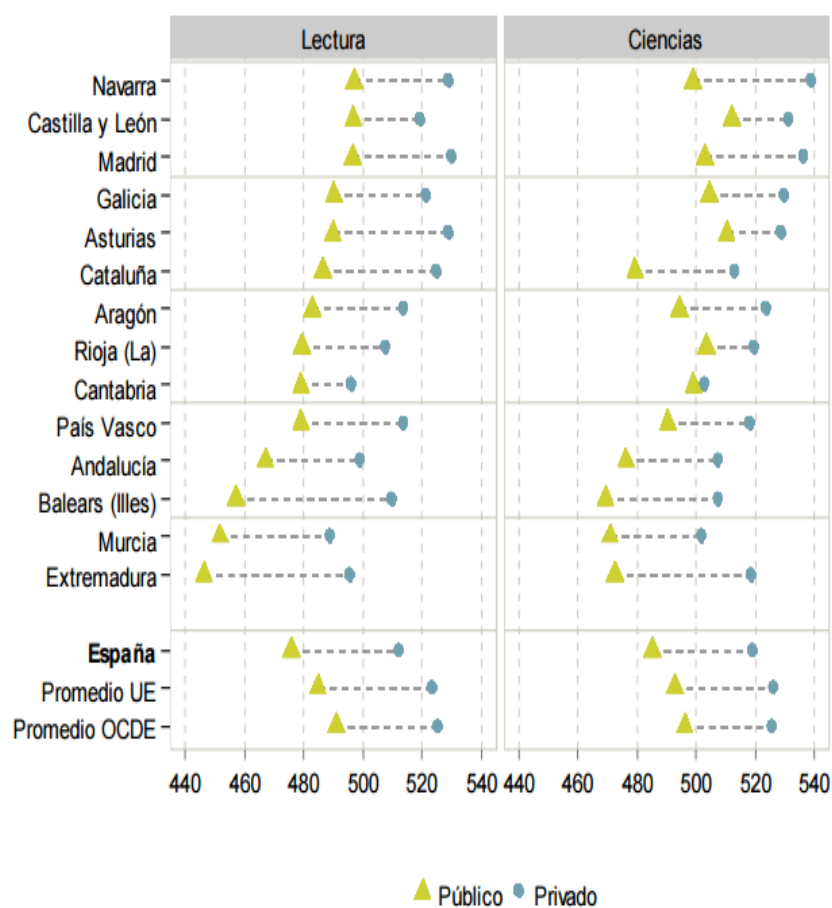
Figura 2.9. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en competencia lectora



Cuadro 2.11. Descripción y niveles de rendimiento en la competencia de lectura impresa en PISA 2012

Nivel	Límite de puntuación inferior	Características de los ejercicios
6	Desde 698,3	Por lo general, los ejercicios de este nivel obligan al lector a realizar numerosas inferencias, comparaciones y contrastes de forma minuciosa y precisa. Exigen la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden entrañar la integración de información procedente de más de un texto. Los ejercicios pueden exigir al lector que maneje ideas que no le son familiares en presencia de informaciones encontradas que ocupan un lugar destacado y que genere categorías abstractas para las interpretaciones. Los ejercicios de reflexionar y valorar requieren que el lector formule hipótesis o valore de forma crítica un texto complejo o un tema que no le resulta familiar, teniendo en cuenta diversos criterios o perspectivas, y aplicando conocimientos sofisticados externos al texto. Una condición que destaca en los ejercicios de acceder y obtener es el análisis preciso y la atención minuciosa que debe prestarse a los detalles que pasan desapercibidos en los textos.
5	[625,6; 698,3)	Los ejercicios de este nivel en los que hay que obtener información obligan al lector a localizar y organizar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto y a inferir qué información del texto es relevante. Los ejercicios de reflexionar requieren una valoración crítica o hipótesis, recurriendo a conocimientos especializados. Tanto los ejercicios de interpretar como los de reflexionar requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma no resulta familiar. Por lo que respecta a todos los aspectos de la lectura, los ejercicios de este nivel suelen entrañar el manejo de conceptos que son contrarios a las expectativas.
4	[552,9; 625,6)	Los ejercicios de este nivel en los que hay que obtener información obligan al lector a localizar y organizar varios fragmentos de información que no resultan evidentes. Algunos de ellos requieren interpretar el significado de los matices del lenguaje de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Otros ejercicios de interpretar exigen la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco habitual. En este nivel, los ejercicios de reflexionar demandan al lector el uso de conocimientos formales o públicos para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Los lectores deben mostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos cuyo contenido o forma pueden resultar desconocidos.
3	[480,2; 552,9)	Los ejercicios de este nivel obligan al lector a localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que deben ajustarse a varios criterios. Los ejercicios de interpretar requieren que el lector integre distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Debe tener en cuenta numerosos elementos para comparar, contrastar o categorizar. La información requerida no suele ocupar un lugar destacado o hay muchas informaciones encontradas; o existen otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a las previstas o expresadas de forma negativa. Los ejercicios de reflexionar pueden exigir al lector que realice conexiones o comparaciones y que dé explicaciones, o bien que valore una característica del texto. Algunos de estos ejercicios obligan al lector a demostrar una comprensión detallada del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano. Otros ejercicios no requieren una comprensión detallada del texto, pero sí que el lector recurra a conocimientos menos habituales.

Figura 3.22. Resultados en **lectura y ciencias** en función de la titularidad de los centros en las CCAA



Anexo 8.1

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

Marcos y Pruebas de Evaluación de PISA (2012)

Tabla 2.3

Distribución aproximada de la puntuación en la lectura digital según el formato de texto

Formato de texto	Porcentaje de la puntuación total, PISA 2012	
	Impreso	Digital
Continuo	58	4
Discontinuo	31	11*
Mixto	9	4
Múltiple	2	81
Total	100	100

DESTINO BUENOS AIRES

Destino Buenos Aires es un fragmento de la novela *Vol de Nuit*, escrita en 1931 por Antoine de Saint-Exupéry y publicada en español con el título *Vuelo nocturno*. La única adición al texto original para su aparición en PISA fue una nota explicativa a pie de página sobre «la Patagonia», pues el grado de familiaridad de los alumnos con este topónimo sería sin duda dispar. La explicación ofrece un contexto que podría ayudar a los alumnos a negociar el texto. El fragmento presenta una pista de aterrizaje de Buenos Aires y ofrece, en su conjunto, el retrato de Rivière, un hombre abrumado por la responsabilidad de su trabajo. Aunque la novela fue escrita en 1931, las cuestiones que afectan al ser humano siguen siendo familiares.

• Figura 2.6 •

Preguntas de la unidad DESTINO BUENOS AIRES

De esta manera, los tres aviones de correo de la Patagonia¹, Chile y Paraguay regresaban del sur, del oeste y del norte hacia Buenos Aires. Allí se esperaba su cargamento, para que pudiese despegar hacia la medianoche el avión hacia Europa.

Tres pilotos, cada uno tras una cubierta de motor pesada como una barcaza, perdidos en la noche, evaluaban su vuelo y, al acercarse a la ciudad inmensa, bajarían lentamente de su cielo tormentoso o en calma, como extraños campesinos que descienden de sus montañas.

Rivière, responsable de toda la operación, caminaba de arriba para abajo por la pista de aterrizaje de Buenos Aires. Permanecía en silencio, pues, hasta la llegada de los tres aviones, el día no presagiaba nada bueno para él. Minuto a minuto, a medida que le llegaban los telegramas, Rivière era consciente de que le arrebatava algo al destino, de que reducía gradualmente lo desconocido, de que sacaba a sus tripulaciones de la noche hasta la orilla.

Uno de los hombres se acercó a Rivière para comunicarle un mensaje transmitido por radio.

El correo de Chile anuncia que divisa las luces de Buenos Aires.

Bien.

Pronto Rivière oiría ese avión; la noche abandonaba ya a uno de ellos, como un mar, lleno de flujo y reflujo y misterios, abandona en la orilla el tesoro que ha zarandeado tanto tiempo. Y más tarde, devolvería a los otros dos.

Entonces, el trabajo de este día habría terminado. Entonces, las tripulaciones, cansadas, se irían a dormir, para ser reemplazadas por otras de refresco. Pero Rivière no tendría reposo: el correo de Europa, a su vez, lo llenaría de inquietud. Y así sería siempre. Siempre.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

¹ Región del sur de Chile y Argentina.

PREGUNTA 1

¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal
- Medio: Impreso
- Formato de texto: Continuo
- Tipo de texto: Narración
- Aspecto: Integrar e interpretar: Elaborar una interpretación
- Finalidad de la pregunta: Relacionar la información presente en un relato para generalizar sobre el estado de ánimo de un personaje, aportando pruebas que justifiquen la generalización
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta

Anexo 8.2

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

PIRLS 2011

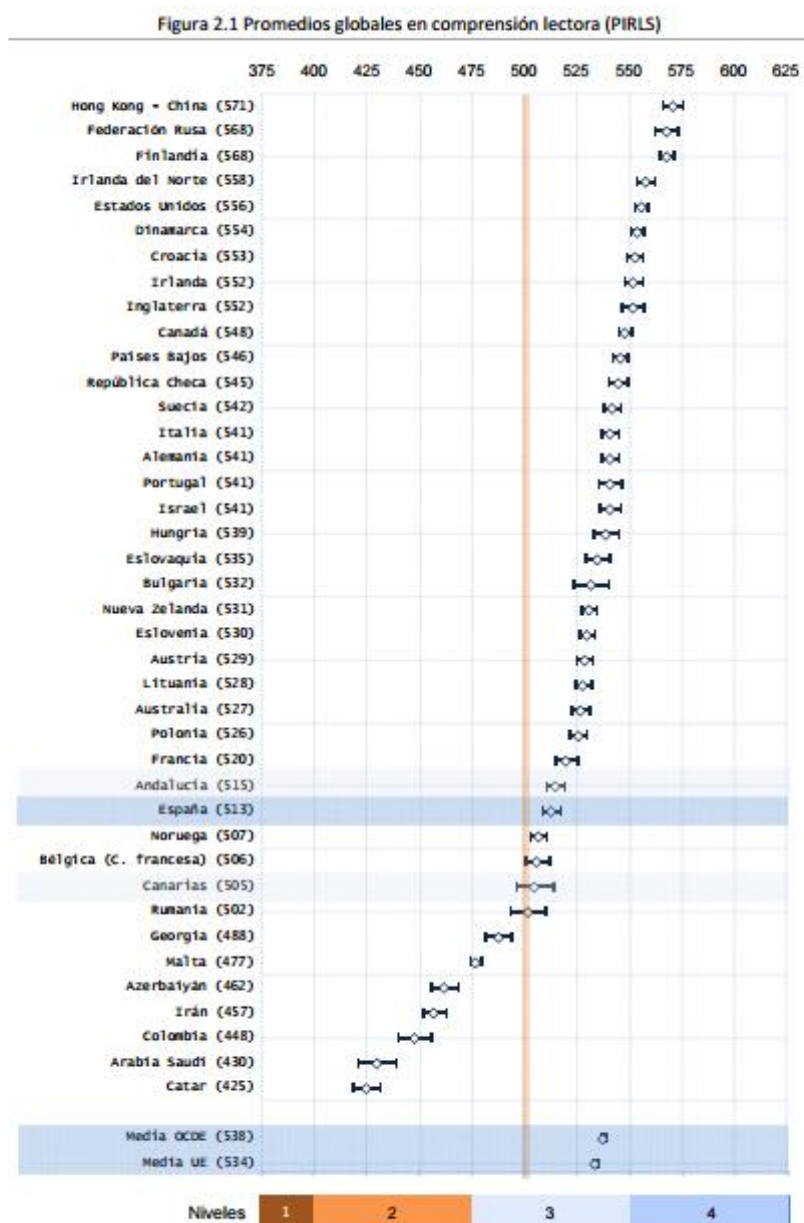


Figura 2.2 Promedios de los países OCDE referidos a su media 500 en comprensión lectora (PIRLS)

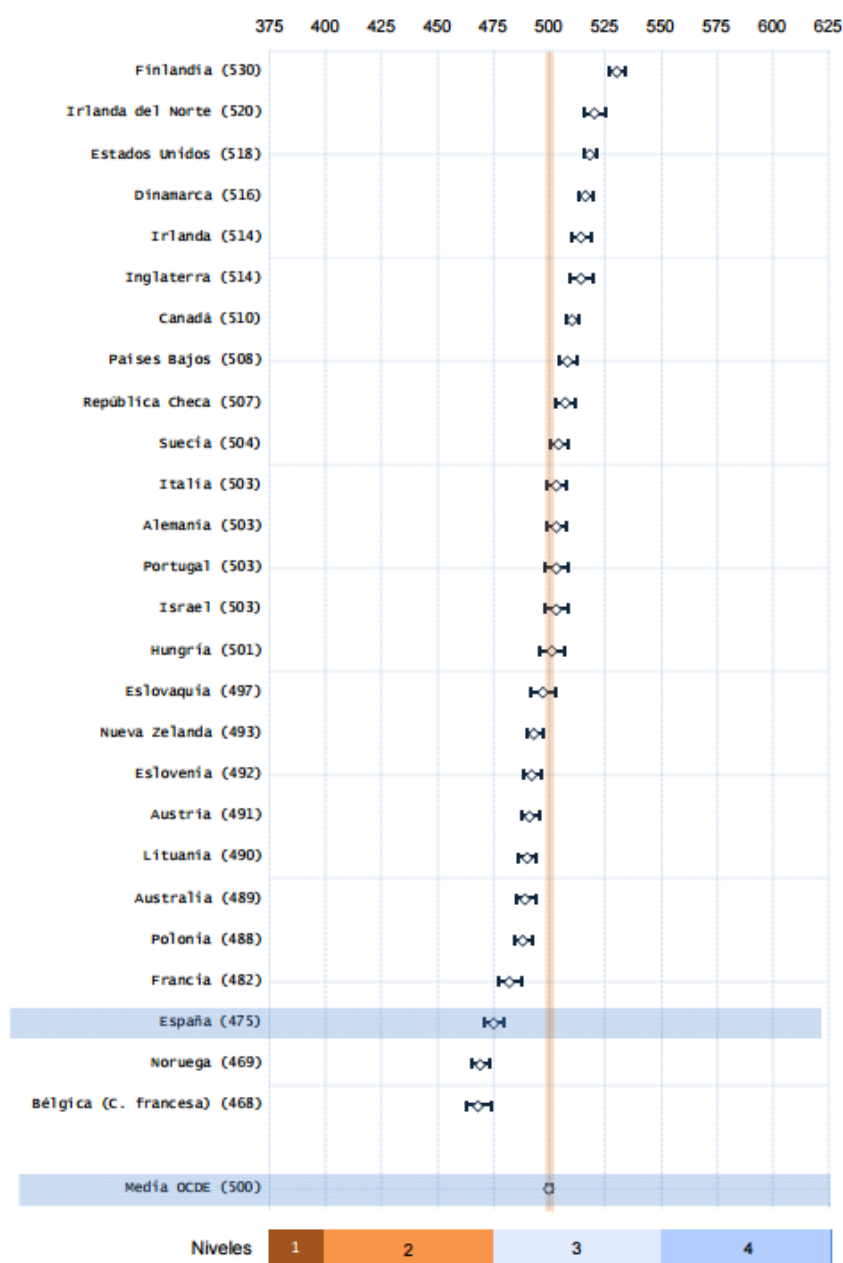


Figura 2.5 Promedios en "la lectura como experiencia literaria"

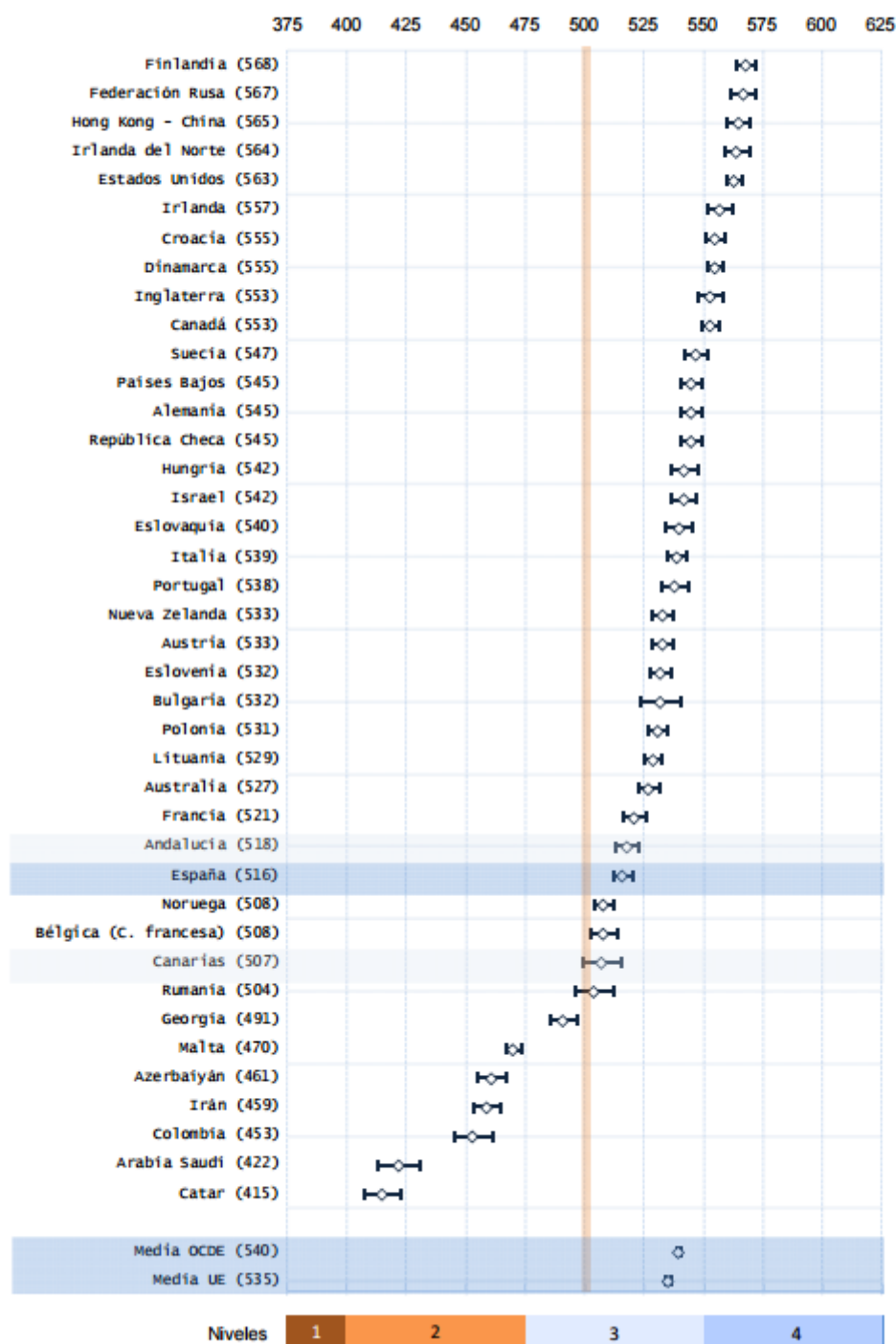


Figura 2.8 Promedios en "interpretar, integrar y evaluar"

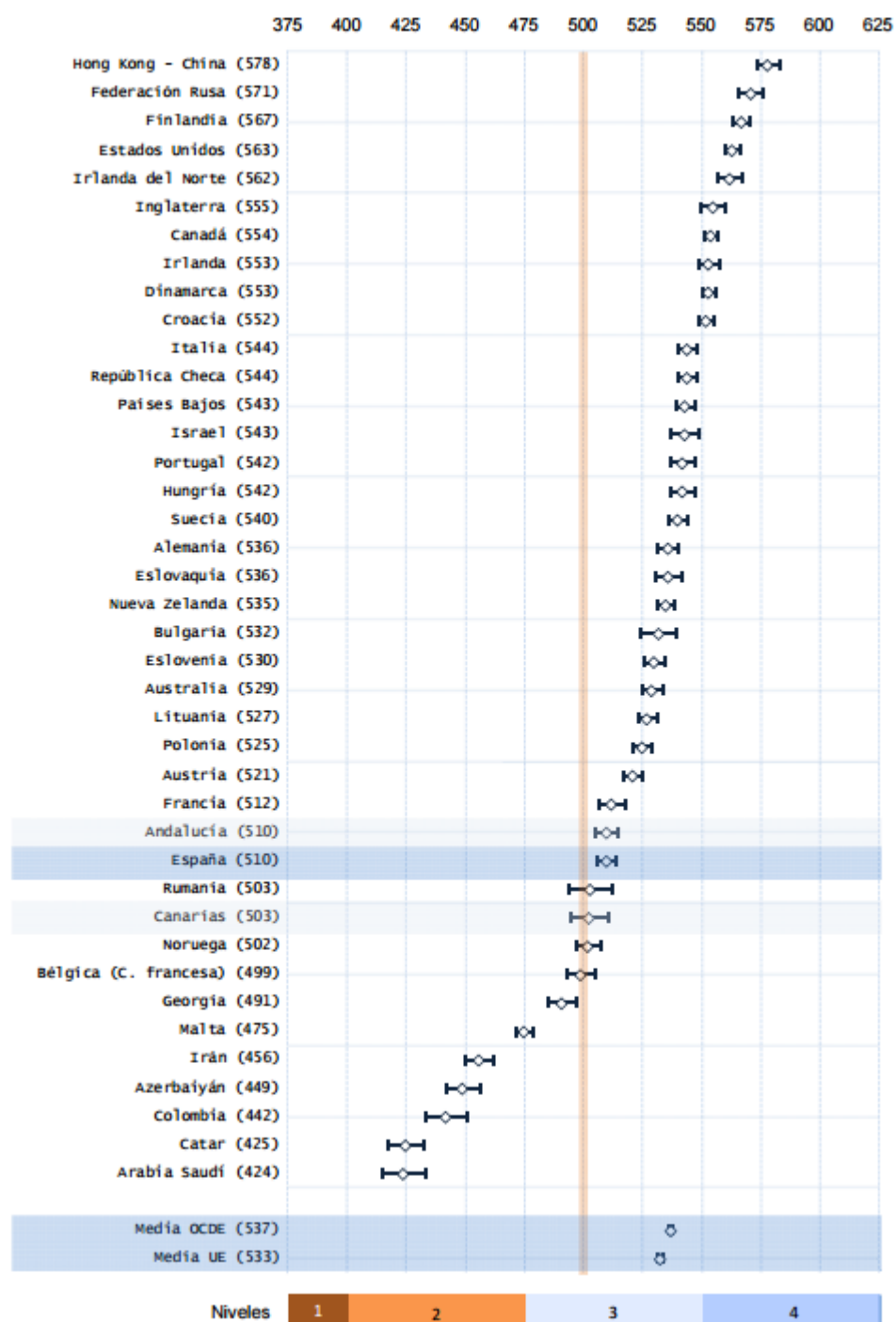


Figura 3.21 Puntuaciones medias brutas según la titularidad de los centros educativos

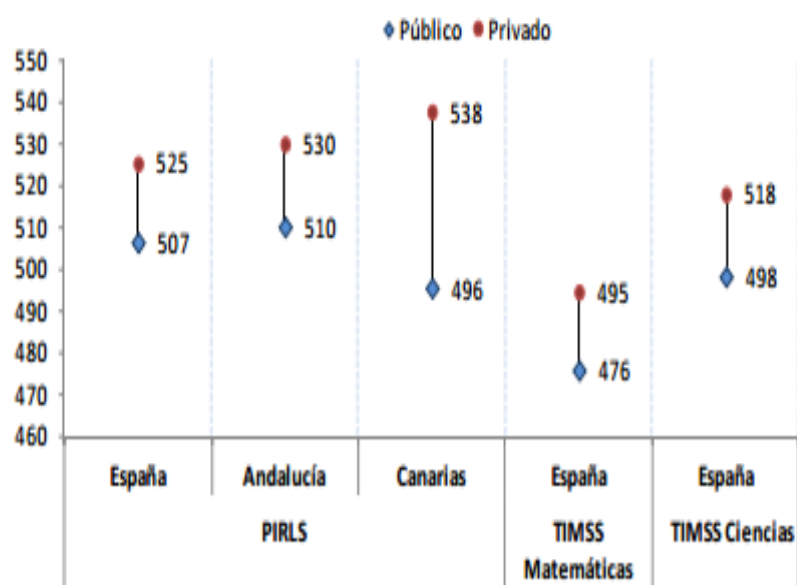


Figura 3.23 Diferencia de puntuación según la titularidad del centro descontando el ISEC

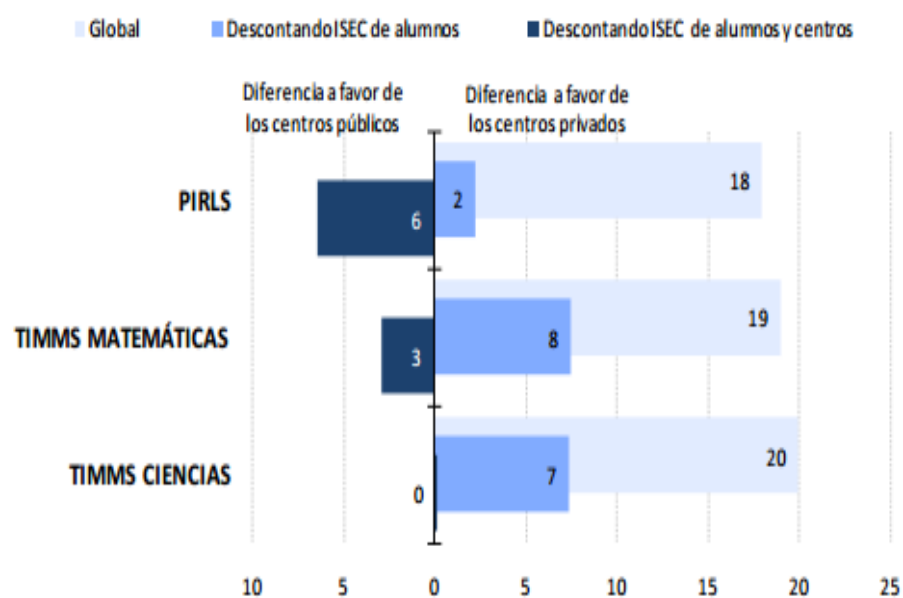


Figura 3.24 Resultados en función del área de localización del centro educativo

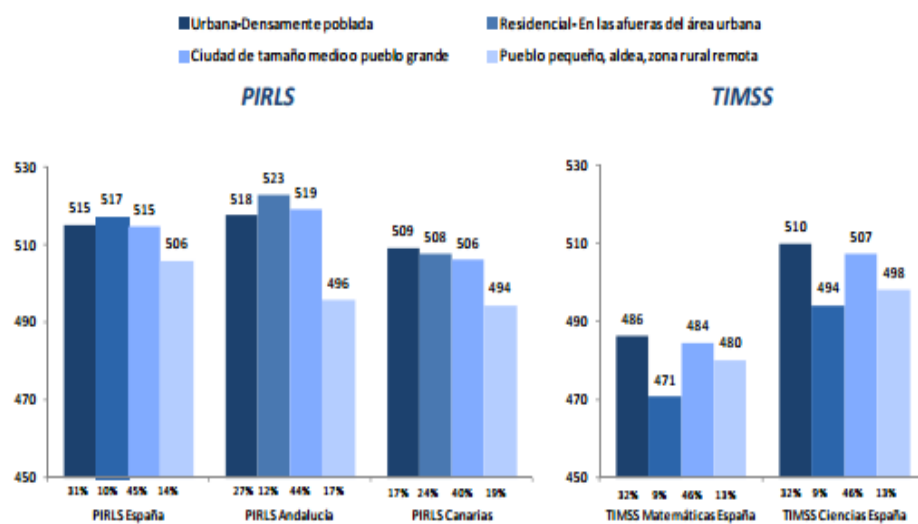


Tabla 4.9 Índices de contexto del estudiante estudiados

	Dimensión	Ítem	Descripción
PIRLS*	Lectura fuera colegio	Asbr03a	Lectura relatos y novelas
		ASBR03B	Libros que explican cosas
		ASBR03C	Revistas
		ASBR03D	Cómics
	Disfrute por la lectura	Asbr07a	Solo leen cuando tienen que hacerlo
		ASBR07D	Creen que leer es aburrido
	Lectura fácil	Asbr08c	La lectura le resulta más difícil que a sus compañeros de clase
		ASBR08E	Le cuesta leer relatos con palabras difíciles
		ASBR08G	La lectura le resulta más difícil que otras asignaturas
TIMSS*	Disfrute Matemáticas	Asbm01b	Le gustaría no tener que estudiar matemáticas
		ASBM01C	Las matemáticas son aburridas
	Matemáticas fácil	Asbm03b	Las matemáticas le resultan más difícil que a sus compañeros
		ASBM03C	No es bueno en matemáticas
		ASBM03G	Las matemáticas le resultan más difíciles que cualquier otra asignatura
	Disfrute ciencias	Asbs04b	Le gustaría no tener que estudiar ciencias
		ASBS04D	Las ciencias son aburridas
	Ciencias fácil	Asbs06b	Las ciencias le resultan más difíciles que a sus compañeros de clase
		ASBS06C	No es bueno en ciencias
		ASBS06F	Las ciencias le resultan más difíciles que cualquier otra asignatura

* En PIRLS algunos ítems están formulados en negativo y han sido recodificados:

- Índice 6 (mayor valor de este índice indica el disfrute del estudiante por la lectura y menor valor el no disfrute por la lectura).
- Índice 7 (mayor valor de este índice indica que la lectura le resulta fácil al estudiante y menor valor supone dificultad en la lectura).

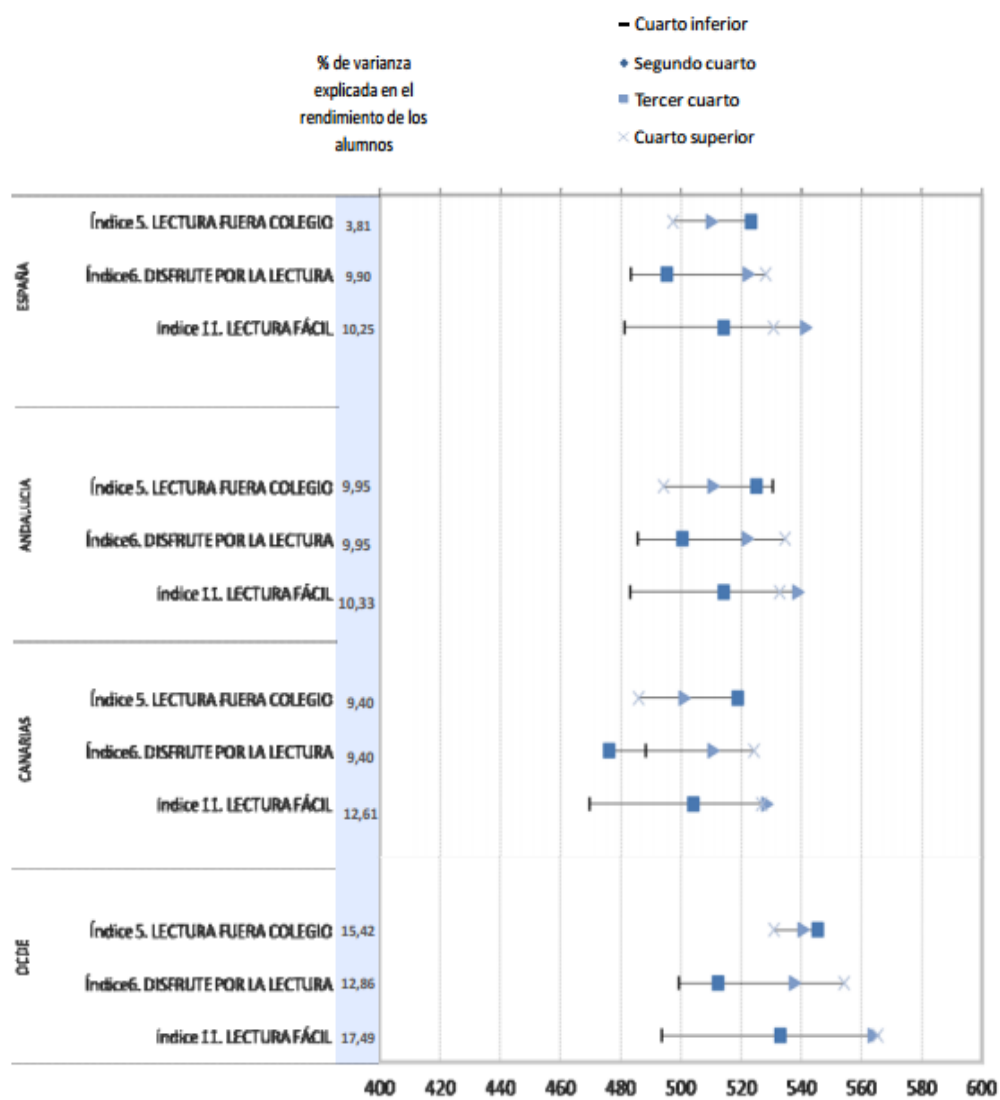
* En TIMSS también sucede lo mismo:

- Índice 4 y 7 (mayor valor de ese índice indica el disfrute del estudiante por las matemáticas y las ciencias y menor valor el no disfrute).
- Índice 6 y 9 (mayor valor de este índice indica que las matemáticas y las ciencias le resulta fácil al estudiante y menor valor supone dificultad).

Tabla 4. 10 Medias de rendimiento en lectura por niveles de los índices del estudiante

	Índices	% Varianza explicada en el rendimiento de los alumnos	Medias			
			Cuarto inferior	Segundo cuarto	Tercer cuarto	Cuarto superior
ESPAÑA	Lectura fuera colegio	3,81	524,05	523,38	510,42	497,59
	Disfrute por la lectura	9,90	483,58	495,37	522,72	528,28
	Lectura fácil	10,25	481,49	514,26	541,74	530,89
ANDALUCÍA	Lectura fuera colegio	9,95	530,77	525,24	510,95	494,46
	Disfrute por la lectura	9,95	485,88	500,77	522,39	534,94
	Lectura fácil	10,33	483,33	514,35	539,16	533,02
CANARIAS	Lectura fuera colegio	9,40	518,27	519,09	501,46	486,23
	Disfrute por la lectura	9,40	488,52	476,23	511,07	524,59
	Lectura fácil	12,61	469,73	504,36	528,85	527,12
UE	Lectura fuera colegio	12,86	535,01	542,84	540,20	530,43
	Disfrute por la lectura	15,42	494,57	510,97	537,64	553,95
	Lectura fácil	16,92	486,35	525,85	556,59	556,70
OCDE	Lectura fuera colegio	15,42	539,45	545,72	541,14	531,30
	Disfrute por la lectura	12,86	499,55	512,65	538,09	554,53
	Lectura fácil	17,49	493,94	533,22	564,31	565,74

Figura 4.1 Medias de rendimiento en lectura por niveles de los índices del estudiante



Anexo 8.3

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

Estudio de Evaluación de habilidades de alumnos en la asignatura de inglés en ocho países europeos (2002)

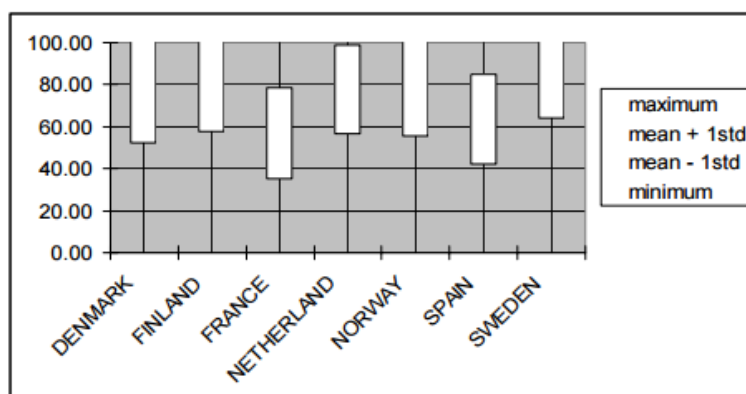
Reading Comprehension

This scale is made up of 16 items : ex8qs1 + ex8qs2 + ex8qs3 + ex8qs4 + ex8qs5 + ex8qs6 + ex8qs7 + ex8qs8 + ex8qs9 + ex8qs10 + ex8qs11 + ex8qs12 + ex8qs13 + ex8qs14 + ex8qs15 + ex8qs16.

Table 4. Reading Comprehension scale.

	Mean	Std Deviation	Minimum	Maximum
DENMARK	78.32	26.26	0	100
FINLAND	80.29	23.07	0	100
FRANCE	56.84	21.85	0	100
NETHERLAND	77.47	21.54	0	100
NORWAY	82.03	26.82	0	100
SPAIN	63.57	21.66	0	100
SWEDEN	85.88	22.31	0	100

Figure 3. Reading Comprehension scale.



This scale shows the best results of all four scales for all the countries. The large number of pupils attaining a very high level for this scale demonstrates the presence of a ceiling effect: the items of this scale were too easy with regard to the pupils' ability. The ordering of the countries is similar to that of the other scales; the pupils from the seven countries have on average a high level of mastery of the competencies assessed through this scale.

Table 8. Reading Comprehension scale, gender by country interaction.

	boys			girls			difference	
	Mean	Std	Valid N	Mean	Std	Valid N	mean	Effect size°
DENMARK	80.60	22.95	N=712	76.55	28.49	N=732	4.05	0.15
FINLAND	79.13	24.61	N=802	81.52	21.26	N=756	-2.39	-0.10
FRANCE	55.84	23.85	N=531	57.89	19.86	N=581	-2.05	-0.09
NETHERLAND	78.40	22.62	N=707	77.10	20.28	N=768	1.30	0.06
NORWAY	79.60	29.33	N=653	84.68	23.57	N=648	-5.08	-0.19
SPAIN	62.82	22.67	N=1350	64.51	20.47	N=1363	-1.69	-0.08
SWEDEN	86.20	22.81	N=679	85.58	21.85	N=730	0.62	0.03

$$^{\circ} d = (m_{\text{boys}} - m_{\text{girls}}) / \text{Std}_{\text{whole}}$$

Table 9. Written Production scale, gender by country interaction.

	boys			girls			difference	
	Mean	Std	Valid N	Mean	Std	Valid N	mean	Effect size°
DENMARK	49.02	28.57	N=712	43.56	29.69	N=732	5.46	0.19
FINLAND	44.27	29.87	N=802	51.34	28.63	N=756	-7.07	-0.24
FRANCE	13.96	17.94	N=531	15.18	17.64	N=581	-1.22	-0.07
NETHERLAND	47.58	25.54	N=707	45.29	25.57	N=768	2.28	0.09
NORWAY	52.21	29.70	N=653	60.44	29.17	N=648	-8.23	-0.28
SPAIN	21.43	24.27	N=1350	25.47	26.56	N=1363	-4.03	-0.16
SWEDEN	53.98	28.08	N=679	56.71	27.96	N=730	-2.73	-0.10

$$^{\circ} d = (m_{\text{boys}} - m_{\text{girls}}) / \text{Std}_{\text{whole}}$$

Table 2a : Relative frequency for the question "Easiest part of the test?"

	listening exercises	linguistic exercises	reading exercises	writing exercises	Total
FINLAND	53.9%	11.9%	28.2%	6.0%	1524
NETHERLAND	79.7%	8.5%	9.9%	1.8%	1500
SPAIN	33.1%	29.7%	30.1%	7.1%	2656
FRANCE	39.7%	32.8%	17.1%	10.4%	1135

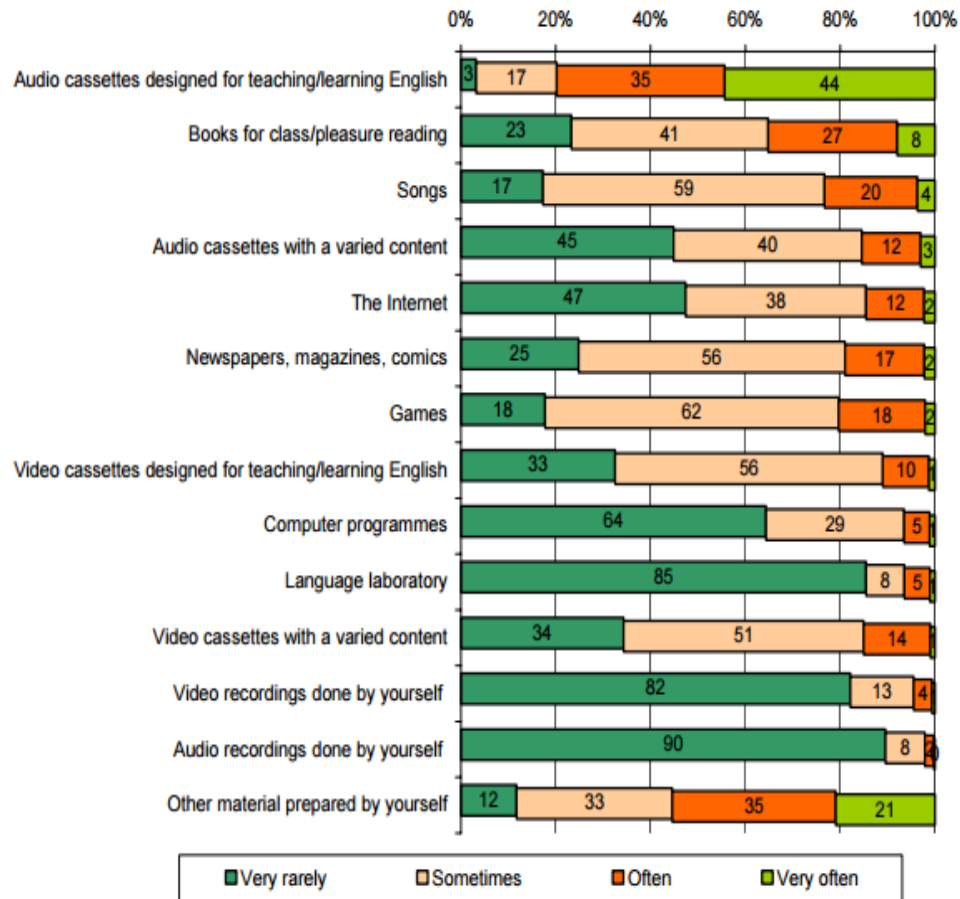
Table 2b : Relative frequency for the question "Most difficult part of the test?".

	listening exercises	linguistic exercises	reading exercises	writing exercises	Total
FINLAND	11.3%	32.2%	8.9%	47.7%	1519
NETHERLAND	3.1%	24.3%	10.5%	62.2%	1471
SPAIN	23.2%	6.7%	13.7%	56.4%	2683
FRANCE	9.6%	5.1%	2.8%	82.5%	1135

Table 18: Question 31a-g, Resources used in English classes: percentages of pupils in the combined answer categories 'never/sometimes' (=1) and 'often/very often' (=2)

		Country							Total
		Netherlands	France	Spain	Finland	Denmark	Sweden	Norway	
		%	%	%	%	%	%	%	%
Audio cassettes	1	40.6	18.7		18.7	38.7	34.2	26.3	29.8
	2	59.4	81.3		81.3	61.3	65.8	73.7	70.2
	N (=100%)	(1395)	(1089)		(1543)	(1423)	(1361)	(1295)	(8106)
Video cassettes	1	91.4	96.7		92.3	82.2	88.5	91.2	90.1
	2	8.6	3.3		7.7	17.8	11.5	8.8	9.9
	N (=100%)	(1383)	(1083)		(1512)	(1424)	(1351)	(1286)	(8039)
Computer programmes	1	96.3	98.3		94.5	96.0	95.8	97.7	96.3
	2	3.7	1.7		5.5	4.0	4.2	2.3	3.7
	N (=100%)	(1381)	(1086)		(1503)	(1401)	(1351)	(1279)	(8001)
Newspapers, magazines, comics	1	89.7	86.5		97.6	89.3	88.7	94.8	91.3
	2	10.3	13.5		2.4	10.7	11.3	5.2	8.7
	N (=100%)	(1378)	(1083)		(1497)	(1400)	(1348)	(1280)	(7986)
Internet	1	90.9	99.2	94.9	96.7	85.8	93.0	91.3	93.2
	2	9.1	.8	5.1	3.3	14.2	7.0	8.7	6.8
	N (=100%)	(1379)	(1087)	(2830)	(1497)	(1384)	(1352)	(1282)	(10811)
Books for extensive reading	1	64.9	30.6		56.3	32.2	76.3	68.2	55.4
	2	35.1	69.4		43.7	67.8	23.7	31.8	44.6
	N (=100%)	(1378)	(1084)		(1518)	(1390)	(1338)	(1275)	(7983)
English speaking visitors	1	95.6	96.1	93.2	98.1	96.7	95.7	97.0	95.7
	2	4.4	3.9	6.8	1.9	3.3	4.3	3.0	4.3
	N (=100%)	(1377)	(1071)	(2825)	(1507)	(1396)	(1353)	(1280)	(10809)

Graph 10. Use of resources.

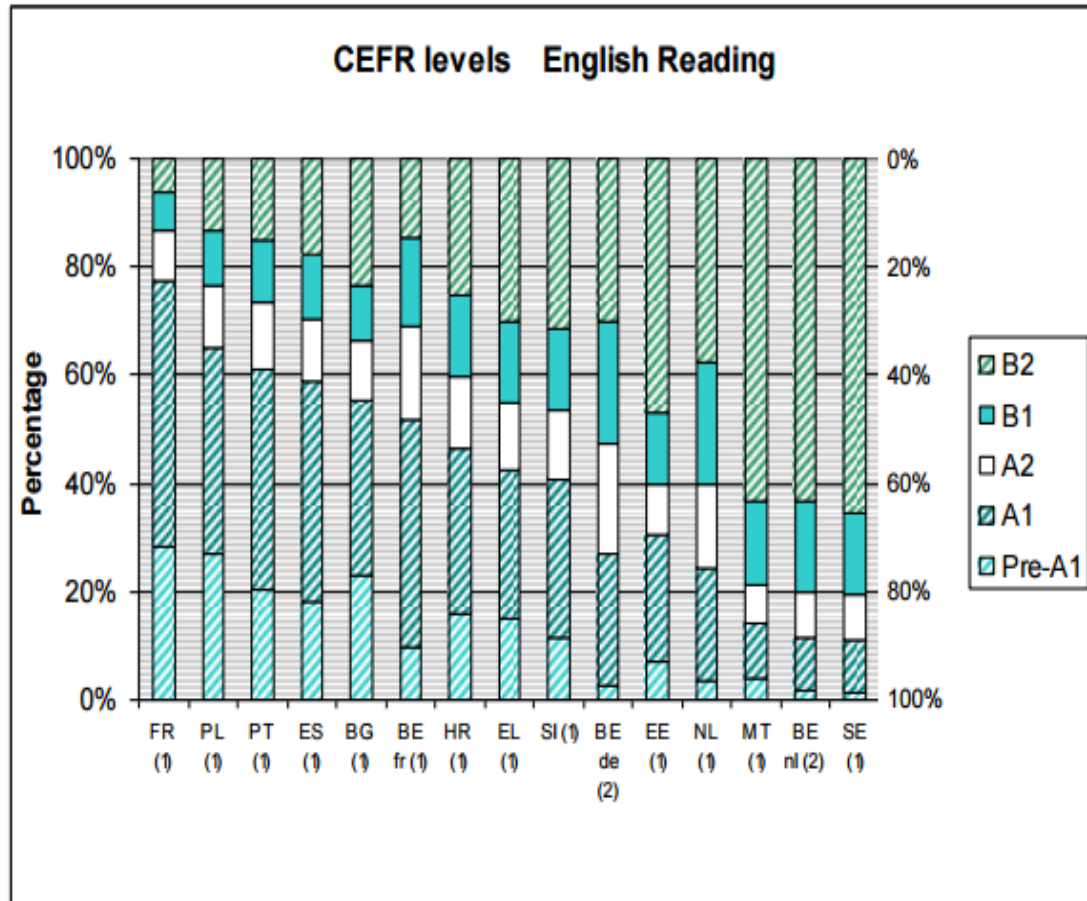


Anexo 8.4

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

First European Survey on Language Competences (2012)

Figure 17: English Reading CEFR levels by educational system

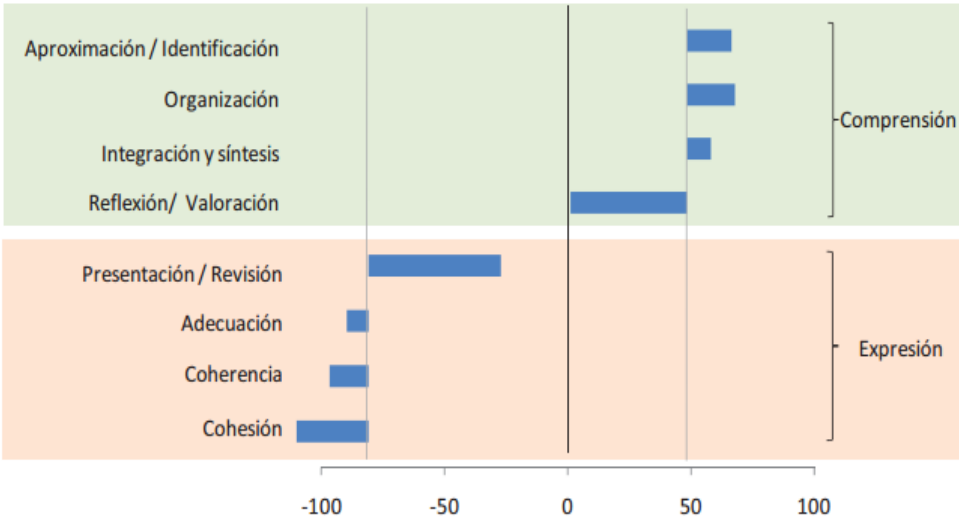


Anexo 8.5

La lectura en el marco de los indicadores nacionales e internacionales

Evaluación General de Diagnóstico de Educación Primaria (2009)

Gráfico 3.7. Rendimiento del alumnado en la Competencia en comunicación lingüística



Gráficos 3.11. Rendimiento del alumnado en las distintas competencias

Andalucía

Competencia en comunicación lingüística

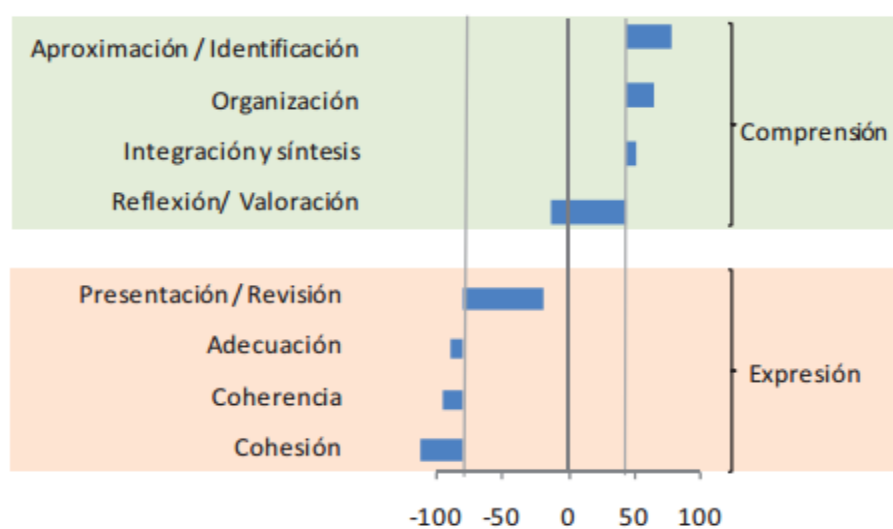


Tabla 4.1. Relación entre el entorno socioeconómico de los alumnos en las distintas competencias

LING				
	Puntuación media	ISEC	Puntuación media descontado el ISEC	Diferencia de puntuación asociada con una unidad en el ISEC
Andalucía	498	-0,26	508	32
Aragón	529	0,29	518	38
Asturias	534	0,24	528	30
Baleares	471	0,01	469	34
Canarias	473	-0,24	480	29
Cantabria	521	0,34	509	38
Castilla-Mancha	511	-0,15	516	24
Castilla y León	532	0,19	525	30
Cataluña	502	0,13	497	31
C. Valenciana	491	-0,06	492	25
Extremadura	493	-0,14	497	31
Galicia	489	0,00	488	25
Madrid	529	0,29	516	40
Murcia	498	-0,20	502	29
Navarra	528	0,20	521	30
País Vasco	494	0,38	485	23
La Rioja	530	0,06	527	35
Ceuta	457	-0,50	474	39
Melilla	419	-0,58	435	31
Promedio España	500	0,00	500	37

Anexo 9

Datos recogidos en tablas Excell del estudio cuantitativo

Clasificación del corpus textual encontrado, usando los modelos teóricos sugeridos en figura y figura...

1. Ejemplos en lengua inglesa

TÍTULO: The wind in the Willows	
Autor:	Author(s): Melanie Williams
Editorial:	Pearson Longman
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	La historia de tres ratones y un molino
Características:	L.Instr. Fiction Graded Readers
TÍTULO: The Fabumouse Vacation for Geronimo	
Autor:	Geronimo Stilton. Elisabetta Dami
Editorial:	Scholastic
Fecha edición:	2004
Sinopsis:	A veces un ratón ocupado como yo necesita unas vacaciones relajantes y agradables. Pero cuando estaba listo para partir, todos los buenos viajes estaban reservados. Me he quedado atrapado en un hotel horrible compartiendo habitación con un grupo de Scouts Gerbil, y ahora estoy deseando regresar a casa.
Características:	LIJ (cuento) Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea

2. Ejemplos en lengua española:

A qué sabe la luna
Autor: GREMIEC, MICHAEL Editorial: S.L. KALANDRAKA EDITORA Año de edición: 2007 Género: LIJ (Cuento)
Amigo invisible
Autor: PUERTO, CARLES Editorial: EDICIONES SM Año de edición: 2002 Género: LIJ (chapter book)
Amigos robot
<i>Autor:</i> ASIMOV, ISSAAC Editorial: VICENS–VIVES Año de edición: 1998 Género: LInstr (CCRR)

Anexo 9.1

Claves para la interpretación de “Género” al que pertenece el texto:

LIJ (cuento)

Literatura especialmente escrita para niños y que el subgénero es el cuento

LIJ (chapter book)

Esto es también literatura escrita específicamente para niños, pero existen capítulos que subdividen el texto, lo hacen más largo y más complejo (el número de páginas será más de 80 o 100 páginas +)

LIJ (Lectura temprana)

Para lectores que se inician en la lectura de un texto extensivo. La ficción contiene un gran porcentaje de ilustración. En ocasiones el diseño de edición es de tipo viñetas.

LIJ (PB –FB–CB)

Para lectores que se inician en la lectura de un texto extensivo. Esta tipología textual se corresponde con “textos multimodales”, donde la narrativa es expresada a partir de diferentes lenguajes: verbal, visual, sonoro, etc.

PB: Picturebook

FB: Flashstories

CB: Cuentos que al abrirlos hay que tirar de una lengüeta o se hace un árbol, etc.

LIJ (FJ)

Literatura ficción adolescente/ juvenil. Generalmente bestsellers.

LIJ (SSS)

Short Short Stories: relatos breves y muy breves, completos, que narran una historia en pocas palabras. Dentro de los nuevos modelos de narratología y ficción reciben multitud de nombres: “minifiction”, “nanofiction”, “microfiction”, “flash fiction”, etc. Las

características que reúnen este tipo es la brevedad en número de líneas o de palabras con la que se desarrolla la trama argumental.

LG (clásico)

Literatura ganada. Pertenece a un autor clásico, pero se utiliza muchas veces para niños, generalmente traducciones de autores muy conocidos: Defoe – Robinson Crusoe– , Twain –Tom Sawyer– , Swift – Los viajes de Gulliver–, etc. (Si es una versión resumida o graduada del original entonces la consideramos: Literatura Instrumental (LInstr)

LG (storytelling)

Cuentos populares de tradición oral o creados específicamente siguiendo ese modelo: Caperucita roja, Blancanieves, etc.

LInstr. (AdGR)

Adapted Graded Reader (AdGR): La historia original se modifica (generalmente su origen puede ser un clásico de la literatura, una película, serie audiovisual, etc.). Las modificaciones textuales, además de las lingüísticas propias de las lecturas graduadas buscan “adaptar” la trama a un público determinado

LInstr. (AGR)

Abridged Graded Readers (AGR): Estos textos se diferencian por los anteriores porque son mucho, mucho, más extensos. Textos reescritos a partir de un clásico de la literatura. La historia y la estructura argumental no se modifican. Se altera el léxico en uso y la sintaxis.

LInstr. (FGR)

Fiction Graded Reader (FGR): Son lecturas creadas *ex profeso* para la enseñanza de la lectura. Son textos de ficción escritos especialmente para estudiantes. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes, ejercicios para realizar durante o después de la lectura. Son las típicas cartillas lectoras donde trabajamos solo una serie de palabras o una sílaba o consonante o vocal. También son las típicas lecturas para enseñar el abecedario, los números, cosas de la casa, animales, etc.

LInstr (CCRR)

Literatura transversal, donde se utiliza como excusa un cuento o la narración para aprender cosas de las plantas, del sol, de matemáticas, etc... La estructura argumental es narrativa ,similar a libro o cuento, – no palabras aisladas como en el anterior caso que iniciamos la lectura– sino una lectura más narrativa y compleja. La ficción se instrumentaliza para aprender sobre los dinosaurios, los experimentos, el sistema solar, etc.

LCN

Literatura – con la guía del maestro– creada por niños, generalmente libros auto editados, proyectos lectores hechos en clase etc.

LIJ (textos electrónicos)

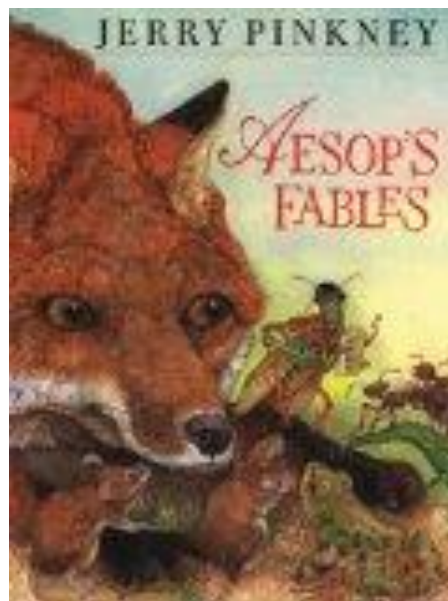
Textos poéticos on–line y electrónicos de cualquier tipología anterior

Anexo 10

Corpus textual recogido en la toma de datos: fichas bibliográficas en lengua inglesa



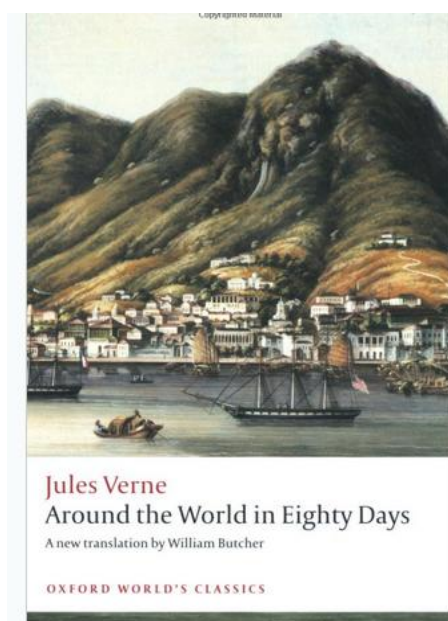
Autor:	Diversos autores
Editorial:	Oxford University Press
Fecha edición:	Diferentes según títulos
Sinopsis:	Diferentes Graded Readers que acompañan al libro de texto.
Características:	Reading project guide. Textbook: Ace 1 & 2. . Ace 3 & 4.



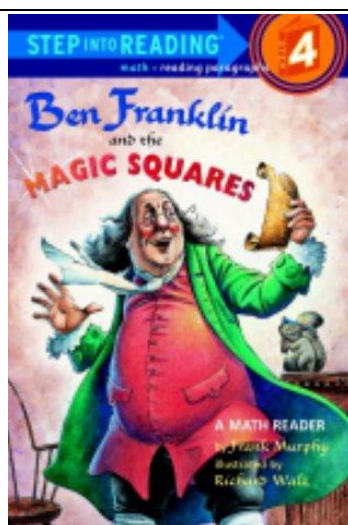
Título: Aesop's Fables	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	Conjunto de textos cortos
Características:	Texto bilingüe (español –inglés). Narraciones, fábulas, sagas, leyendas



Título: Alí Baba y los cuarenta ladrones	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Didaco
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	Alí Babá, un pobre leñador de Arabia, oye por casualidad a una gran banda de ladrones (cuarenta en total) visitando el escondite de su tesoro en el bosque en el que cortaba madera. El tesoro de los ladrones está en una cueva cuya boca queda sellada mágicamente: se abre con las palabras «Ábrete, Sésamo» y se cierra con «Ciérrate, Sésamo». Cuando los ladrones se marchan, Alí Babá entra en la cueva y se lleva parte del tesoro a casa. El hermano rico de Alí Babá, Qasim, descubre la repentina riqueza de su hermano, quien le cuenta su descubrimiento de la cueva. Cassim acude a ella para llevarse algo del tesoro, pero en su avaricia y nerviosismo ante las riquezas olvida las palabras mágicas para salir de la cueva y los ladrones le encuentran en ella, matándolo. Cuando Cassim no regresa, su hermano va a la cueva a buscarle y encuentra su cuerpo, llevándolo a casa.
Características:	Dispone de audio. Texto bilingüe (español –inglés)

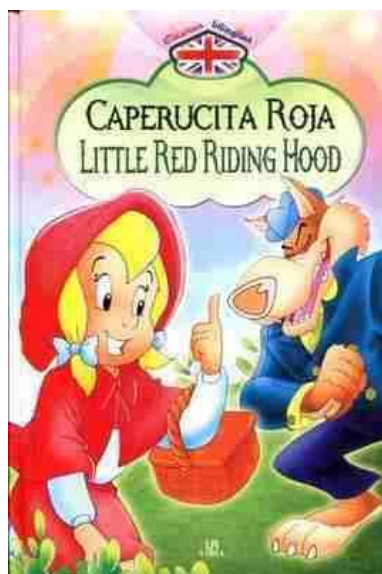


TÍTULO: Around the World in 80 days	
Autor:	Julio Verne
Editorial:	Oxford
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	La Vuelta al Mundo en 80 Días es el relato de las aventuras de Phileas Fogg y su sirviente Picaporte cuando ambos se embarcan a cumplir con la hipótesis y la apuesta de que era posible dar la vuelta al mundo en 80 días.
Características:	Abridged text. Graded reader



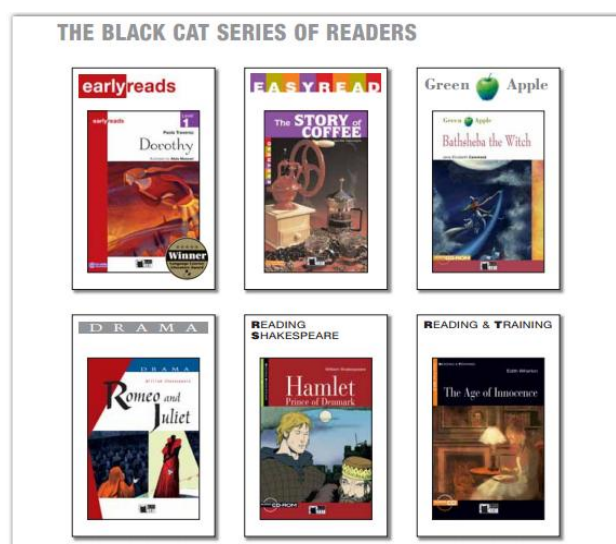
TÍTULO: Ben Franklin and the Magic squares	
Autor:	Frank Murphy
Editorial:	Scholastic. Step into reading-5
Fecha edición:	2001
Sinopsis:	Una divertida y entretenida introducción a Ben Franklin y sus muchos inventos, entre ellos la historia de cómo se creó el "cuadrado mágico". Un cuadrado mágico es una caja de nueve números dispuesta de manera que cualquier línea de tres números suma el mismo número, incluyendo la diagonal. A los maestros y a los niños les encantará saber sobre esta herramienta de enseñanza popular que todavía se utiliza en las escuelas primarias de

	hoy en día.
Características:	Historical fiction

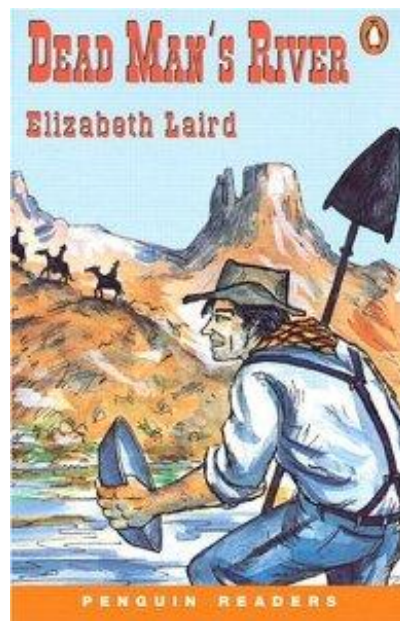


TÍTULO: Little Red Riding-Hood	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Didaco
Fecha edición:	2005
Sinopsis:	Caperucita Roja era una niña que vivía con su mamá y tenía una abuelita que vivía al otro lado del bosque y que se había puesto enferma. La mamá le pidió llevar a la abuela un cesto con pasteles y frutas. Y le recomendó que no converse con extraños. A mitad del trayecto se le apareció un lobo que le preguntó a dónde iba y qué llevaba. Caperucita le contó de su misión y el lobo le propuso una carrera para ver quién llegaba primero. Como había dos caminos, el lobo le dio a Caperucita el más largo. El lobo llegó primero a la casa de la abuelita y fingió la voz de Caperucita. Cuando la viejita le dejó ingresar el lobo la devoró de un solo bocado. Entonces se metió a la cama poniéndose el gorro y los lentes de la anciana. Cuando Caperucita llegó la casa y se acercó a la cama creyendo que estaba su abuelita. Pero al notarla cambiada le dijo “¡Abuelita qué ojos tan grandes tienes!” y el lobo respondió “son para verte

	mejor”. Entonces Caperucita le dijo ¡Qué orejas tan grandes tienes! y el animal respondió “son para oírte mejor” Finalmente la niña preguntó ¡Qué dientes tan grandes tienes! y el lobo le dijo “¡Son para comerte mejor!”. En ese el lobo intentó coger a la niña pero ésta lanzó un grito que llegó a oídos de un leñador que pasaba cerca. El leñador le dio un palazo al lobo y le abrió la panza de un hachazo. La abuelita salió con vida milagrosamente y abrazó a su nieta. Caperucita le pidió perdón por haberse dejado engañar por el lobo. Después le prometió a su mamá nunca más desobedecerla.
Características:	Dispone de audio. Texto bilingüe (español –inglés)



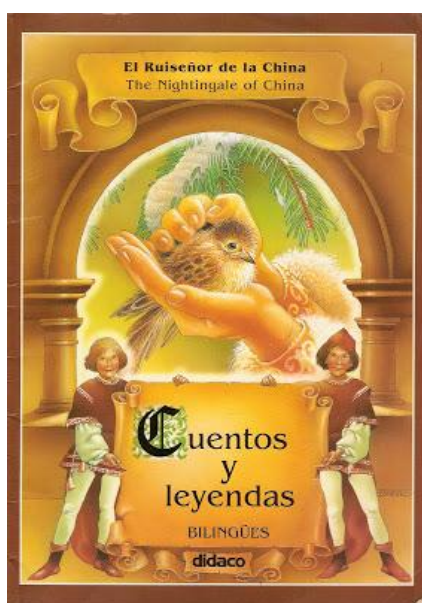
TÍTULO: Colección de cuentos para Educación Primaria	
Autor:	Varios autores
Editorial:	Vicens–Vives (Black Cat series)
Fecha edición:	Distintas según texto
Sinopsis:	Distintas segun texto
Características:	Fundamentalmente, lecturas graduadas de ficción en los niveles iniciales de primaria y abridgedtexts de textos clásicos en los niveles intermedios y avanzados.



TÍTULO: Dead Man's River	
Autor:	Elizabeth Laird
Editorial:	Pearson (Longman–Penguin) Educación.
Fecha edición:	1998
Sinopsis:	Es la época de la fiebre del oro americano. Jonas Clark ama a Hetty Gray, pero es demasiado pobre para casarse con ella. La gente cree que hay oro en el río del hombre muerto, pero también creen que hay fantasmas allí. Jonas intenta probar suerte, y el resultado será todo un éxito. Aunque no de la forma en la que él se había imaginado.
Características:	Fiction Graded Reader



TÍTULO: TheStorkCaliph	
Autor:	Wilhelm Hauff
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	Narra las aventuras del califa Chasid de Bagdad y su gran visir Mansor, los cuales se convierten en cigüeñas mágicamente, pero olvidan el encantamiento para volver a su forma humana.
Características:	Narrativa (de 7 a 9 años)



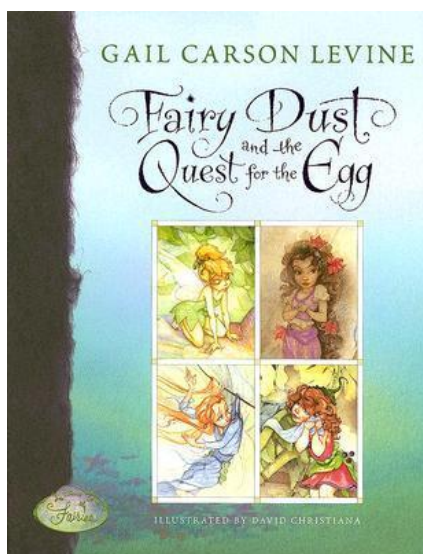
TÍTULO: The nightingale of Chine	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1996

Sinopsis:	En un lejano bosque de la China vivía hace tiempo un ruiseñor de voz prodigiosa. El rey, al enterarse de esto, le pidió a sus servidores que trajeran al pájaro para que cantara ante él. Pero pronto este canto se vio interrumpido por la voz de un pájaro metálico al que el rey contemplaba durante horas todas las tardes.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



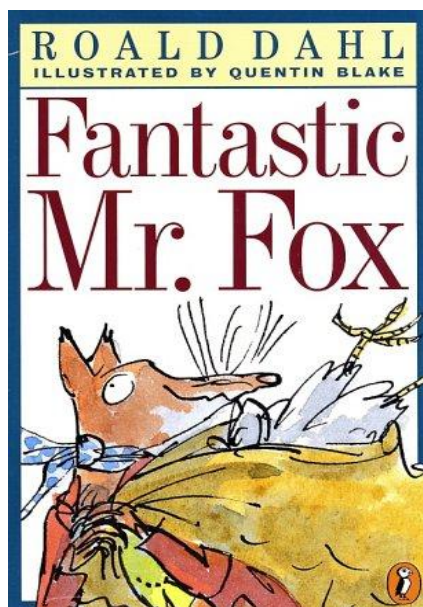
Autor	Jenny Dooley
Editorial:	Express Publishing UK. Ltd
Fecha edición:	2010
Sinopsis:	Diferentes materiales lectores on-line y printed: myths and legends, picturebooks and graded reader según niveles
Características:	Reading project guide. Textbook: Fairyland (1–6). Material suplementario al libro de texto. Al igual que el libro de texto dispone de 6 niveles de tarjetas, que forma su proyecto lector

Observaciones	La editorial dispone de material complementario de lecturas graduadas y clásicas, así como lecturas relacionadas con otras materias (Science, Maths). En los datos obtenidos no se ha reflejado el uso de ningún tipo de este material opcional
---------------	---

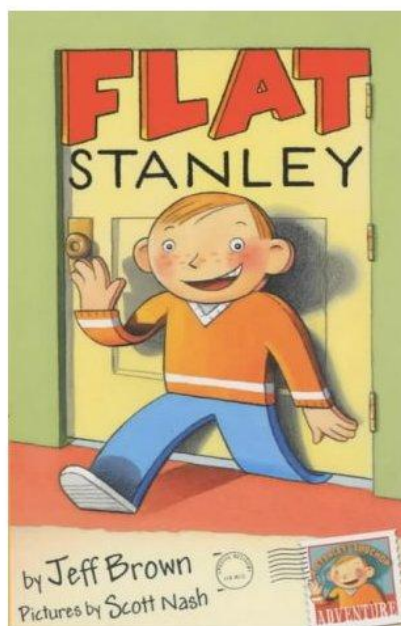


TÍTULO: Fairy dust and the quest for the egg	
Autor:	Gail Carson Levine
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	2005
Sinopsis:	FairyHaven es un hervidero de noticias sobre la última en llegar, Prilla. Ya es bastante malo que ella no tenga ni idea de cuál es su talento especial, pero hay algo en su comportamiento que es muy bueno, muy humano. Prilla tiene el corazón roto y no parece que nunca vaya a volver a encajar. Ella necesita desesperadamente la ayuda de la Madre Paloma, la criatura más importante en Neverland, que creó y se preocupa por el huevo mágico y que evita que todos los que viven en el País de Nunca Jamás puedan envejecer y morir. Pero ocurre una tragedia cuando la isla es golpeada por un huracán. Mother Dove debe escoger tres hadas que llevarán a cabo una peligrosa misión para reparar el huevo. Ella elige a Rani, la mejor agua-talento de hadas, Vidia, el hada de vuelo rápido (talento más egoísta, pero más rápido) y, a la sorpresa de todos, a Prilla. Los tres se embarcan en un

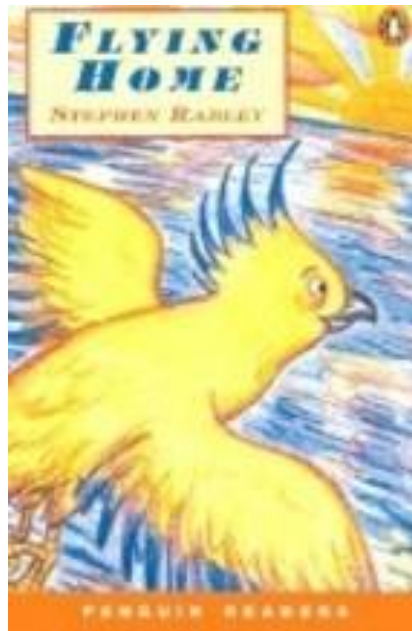
	viaje lleno de peligro, sacrificio y aventura. El destino de Neverland y su mundo como lo conocen—descansa sobre sus hombros.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



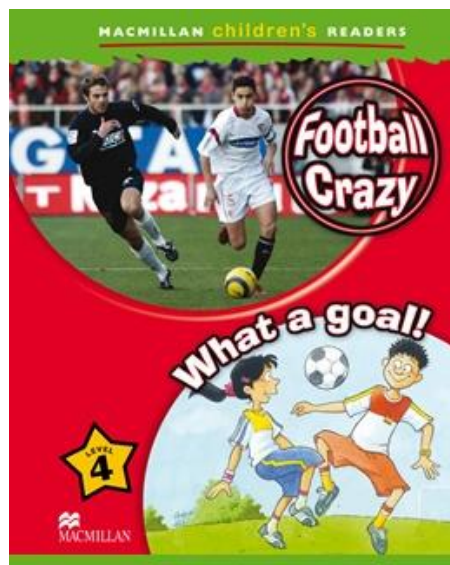
TÍTULO: Fantastic Mrs. Fox	
Autor:	Roald Dahl
Editorial:	Hachette children's book. Random House
Fecha edición:	2007
Sinopsis:	Alguien ha estado robando a los tres campesinos más humildes de todo, y saben que la identidad de los ladrones es el fantástico Señor Fox. Trabajo solo y nunca pudieron atraparlo, pero Boggis, Bunce y Bean flaco han unido sus fuerzas para detenerlo. Lo que ellos no saben es que no estamos tratando con cualquier zorro, pues el Señor Fox prefiere morir antes que rendirse. Sólo el plan más fantástico puede salvarlo ahora.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



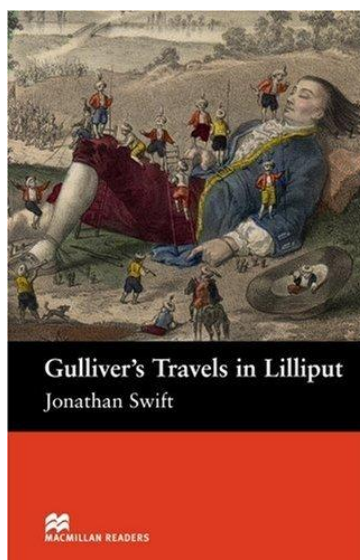
TÍTULO: Flat Stanley	
Autor:	Jeff Brown
Editorial:	Egmont Children'sbook
Fecha edición:	1964
Sinopsis:	Cuando Stanley Lambchop se despierta una mañana, su hermano, Arthur, está gritando. Un tablón de anuncios ha caído sobre Stanley durante la noche, y ahora es sólo la mitad de una pulgada de espesor. Así comienzan a sucederle cosas asombrosas. Stanley queda enrollado, enviado por correo, y vuela como una cometa. Incluso llega a ayudar a capturar a dos ladrones de arte peligrosos. Él puede ser plano, ¡pero es un héroe!
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea Saga de cuentos



TÍTULO: Flying home	
Autor:	Stephen Rabley
Editorial:	Pearson (Longman–Penguin) Educación.
Fecha edición:	1988
Sinopsis:	Felix el loro es miserable en su jaula en un apartamento de Nueva York. Se las arregla para escapar y comienza a volar hacia el sur. Su esperanza es volver a la selva brasileña, pero ¿será capaz de encontrar su camino a casa?
Características:	Graded reader

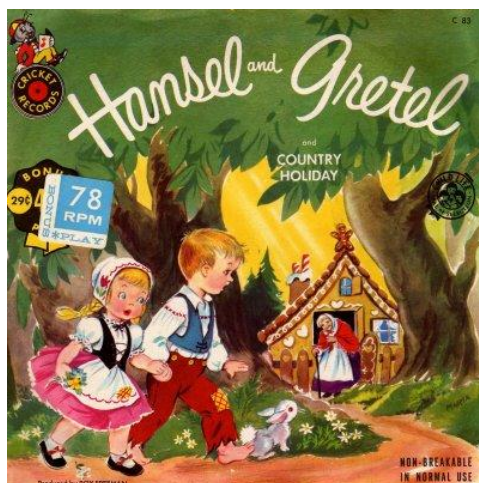


TÍTULO: Footballcrazy	
Autor:	Amanda Cant
Editorial:	Mcmillan
Fecha edición:	2007
Síntesis:	Su diversión y el tema informativo captarán el interés de un niño en la lectura y el aprendizaje del inglés al tiempo que refuerza las estructuras básicas y el vocabulario que se encuentran en los cursos más primarios.
Características:	Reading project guide. Material suplementario al libro de texto.

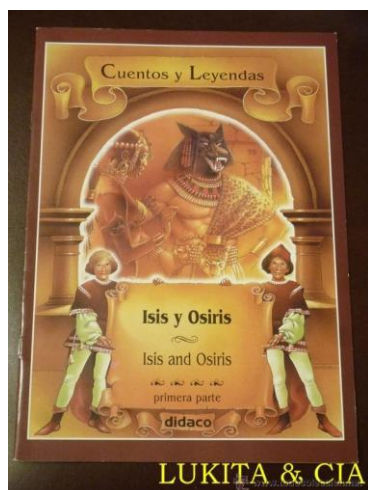


TÍTULO: Gulliver in Lilliput	
Autor:	Jonathan Swift
Editorial:	MacMillan
Fecha edición:	2008
Síntesis:	Aunque se la ha considerado con frecuencia una obra infantil, en realidad es una sátira feroz de la sociedad y la condición humana, camuflada como un libro de viajes por países pintorescos (un género bastante común en la época). El capitán Lemuel Gulliver, se encuentra en situaciones paradójicas: es un gigante entre

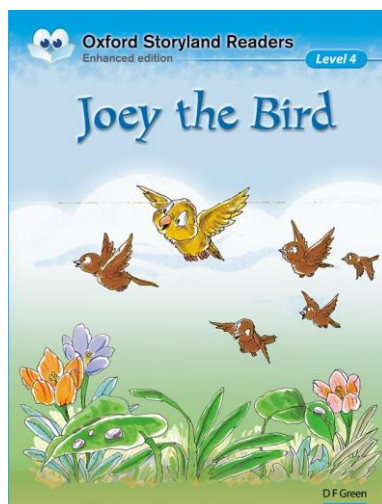
	enanos, un enano entre gigantes y un ser humano avergonzado de su condición en una tierra poblada por caballos sabios que son más humanos que los propios hombres y desconfían, con razón, de éstos.
Características:	Abridged text. Graded reader



TÍTULO: Hansel and Gretel	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Sinopsis:	Hansel y Gretel eran dos niños muy pobres que vivían con su humilde padre y su madrastra cerca de un espeso bosque. Como la comida era muy escasa, un día la egoísta madrastra convenció al papá para llevarlos al medio del bosque y abandonarlos a su suerte.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



TÍTULO: Isis and Osiris	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	2002
Sinopsis:	Leyenda antiguo Egipto
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)

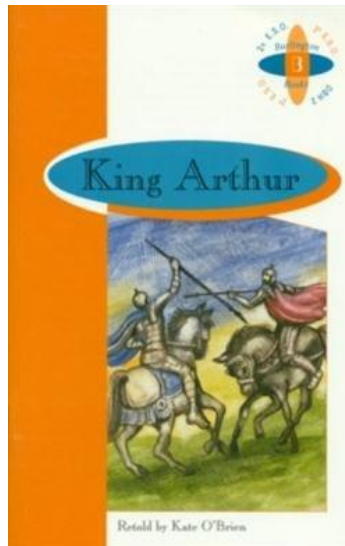


TÍTULO: JoetheBird	
Autor:	FDGreen
Editorial:	Oxford UniversityPress

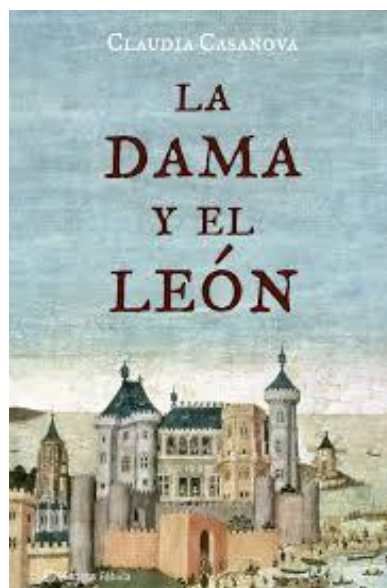
Fecha edición:	2004
Sinopsis:	Historia de un pajarito que vive solo tras la migración de sus amigos
Características:	Fiction Graded reader (porniveles)



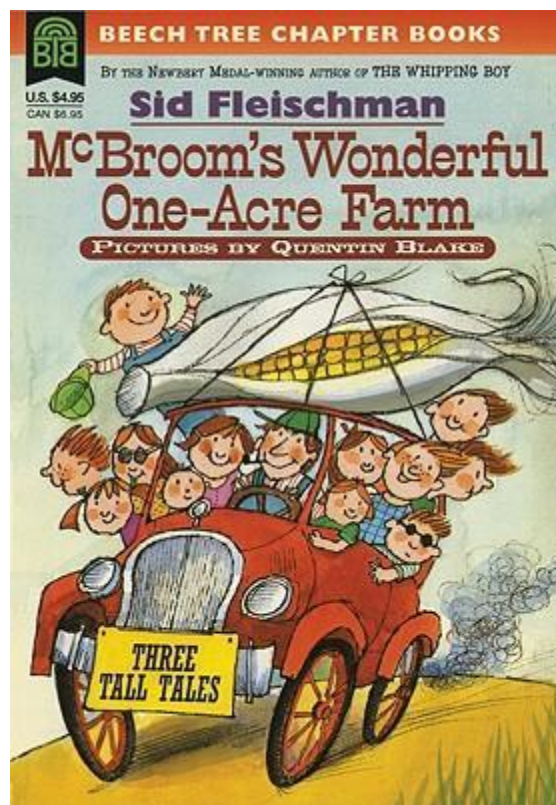
TÍTULO: Kate the Royal, Redding fairy	
Autor:	Daisy Meadows
Editorial:	Hachete
Fecha edición:	2011
Sinopsis:	¡Un hada nueva amiga maravillosa justo a tiempo para la boda real! Kate se asegura de que todas las bodas sean felices y mágicas. Pero cuando quiere decir "sí", Jack Frost roba el amor del verdadero heredero, echando a perder la boda real. ¿Podrán Kirsty y Rachel encontrarla coronar por la que la pareja real vivirá feliz para siempre...?
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



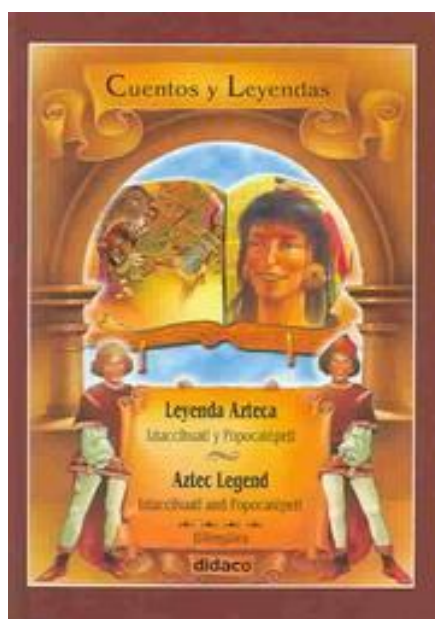
TÍTULO: King Arthur	
Autor:	Kate O'Brien
Editorial:	Burlington Books
Fecha edición:	2007
Sinopsis:	Caballeros, batallas y la magia son sólo algunos de los ingredientes de las legendarias aventuras del Rey Arturo. En este apasionante relato, nos encontramos con famosos caballeros del rey Arturo y Merlín, el mago de gran alcance y se descubre el secreto de la espada Excalibur.
Características:	Abridged text. Graded reader



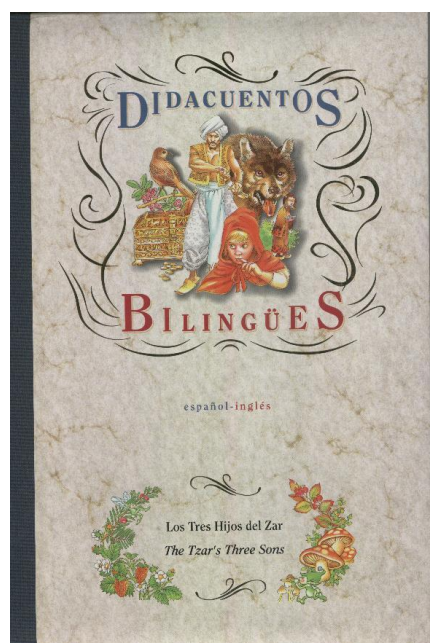
TÍTULO: The princess and the lion	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	En el siglo XII la paz entre Francia e Inglaterra depende de Aalis de Sainte-Noire, prometida del heredero de la casa de Souillers. Pero el joven desaparece en las cruzadas y su padre, el viejo señor de Souillers, ocupa su lugar. Aalis se rebela contra ese matrimonio y emprende una huida que la llevará desde los agrestes parajes del norte de Francia hasta la hermosa catedral de Chartres y las cortes del amor de María de Champaña; desde la alargada sombra de los monjes blancos del Císter y de la orden del Temple, hasta los palacios de los reyes en que pactos secretos sellan el destino de los pueblos. Sus perseguidores no le concederán tregua en una maravillosa aventura en que la joven sólo podrá fiarse de su instinto frente a los mil peligros de una Edad Media espléndida y terrible. Y ese instinto será su guía en un trepidante viaje en el que descubrirá el verdadero sentido de la palabra libertad.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



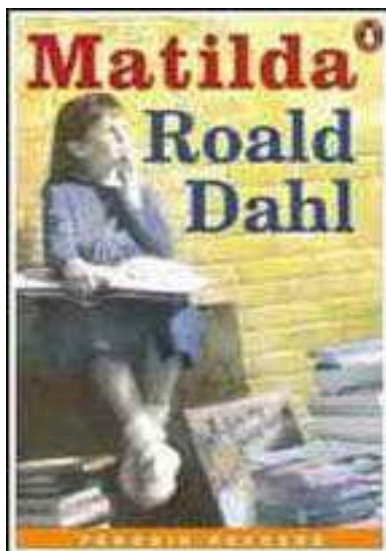
Autor:	Sid Fleischman . Ilustrador Quentin Blake y MarylinHafner
Editorial:	HarperCollins Childrens Book Group. HarperCollins Publishers Inc
Fecha edición:	1997
Sinopsis:	McBroom es el dueño de una granja muy extraña, situada en un antiguo lago que se seco las plantas crecían con un ritmo impresionante. Debido al abono que habían dejado los antiguos peces como nitrógeno. McBroom vive diversas aventuras en su granja con sus 11 hijos; Will, Jill, Hester, Chester, Peter, Polly, Tim, Tom, Mary, Larry y la pequeña Clarinda. Y su esposa Melissa.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



TÍTULO: Aztec Legends	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	Antiguas leyendas precolombinas
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)

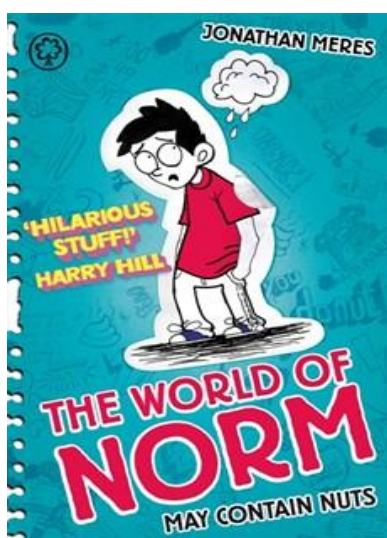


TÍTULO: The Tzar's three sons	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	Es la historia de un zar de Rusia y de sus tres hijos. Un día reúne a sus hijos y les propone que deberán casarse con aquellas jóvenes cercanas a donde cayera su flecha del arco con el que tendrían que disparar. El hijo menor tuvo que casarse con una gata quien luego de superar algunas pruebas se presenta como una hermosa dama, el rey entonces decide nombrar a su hijo menor como su sucesor, pero todos los hijos quedan satisfechos y viven felices.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



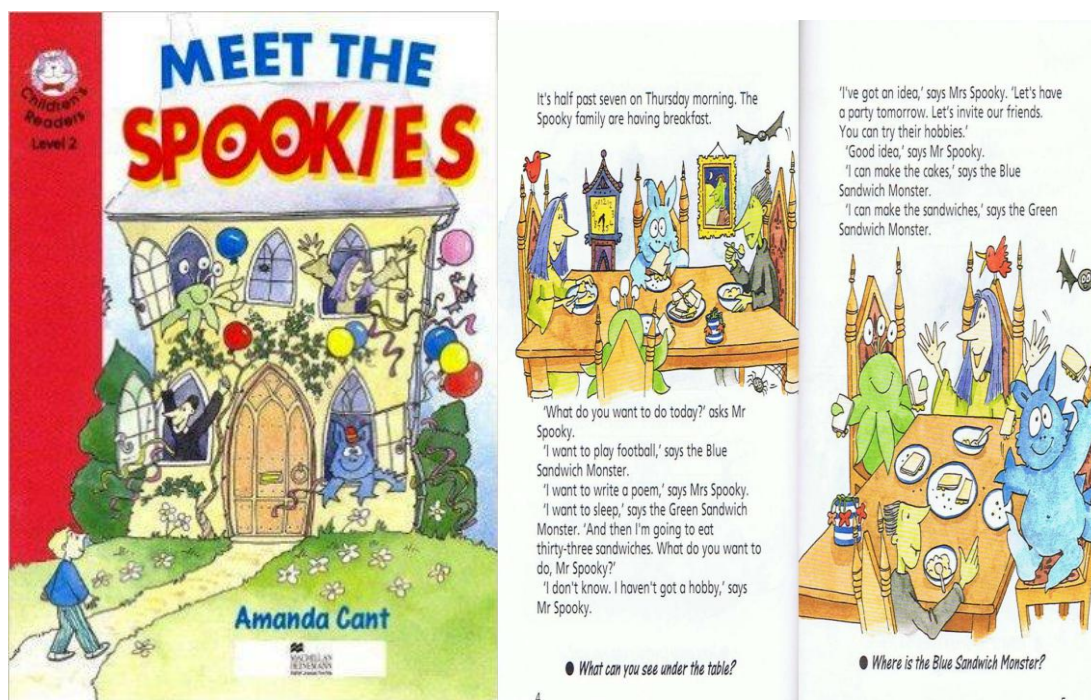
TÍTULO: Matilda	
Autor:	Roald Dahl

Editorial:	Penguin books
Fecha edición:	
Sinopsis:	Matilda es un niño muy inteligente y muy especial con unos padres estúpidos y terribles a los que no les gusta que su hija sea un genio. Un día, la señorita Trunchbull, la horrible directora de su escuela, la atacó. Matilda descubre que tiene poderes extraordinarios para protegerse a sí misma. ¡Desde entonces ya no tiene miedo de nadie! Cautivante y emocionante, Matilda es una de las historias de niños más populares de Roald Dahl, y actualmente se ha convertido en una película muy entretenida protagonizada por Danny DeVito.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea. Actividades de vocabulario y ejercicios para completar después de hacer la lectura.

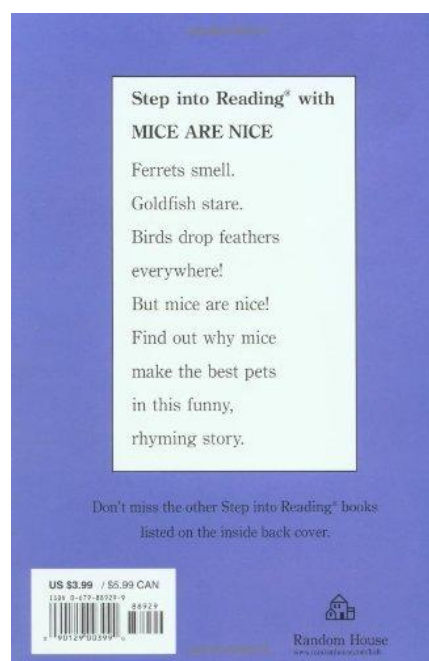
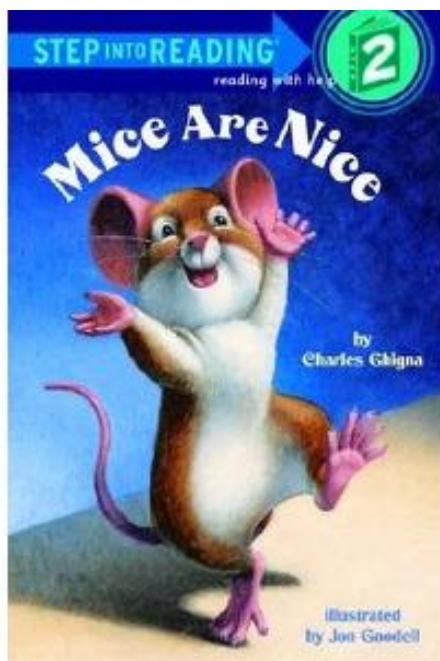


TÍTULO: The World of Norm May Contain Nuts	
Autor:	Jonathan Meres
Editorial:	Hachettes children's book
Fecha edición:	2011
Sinopsis:	Norman sabía que iba a ser uno de esos días en los que se despertó y se encontró a punto de hacer pis en el armario de su padre.

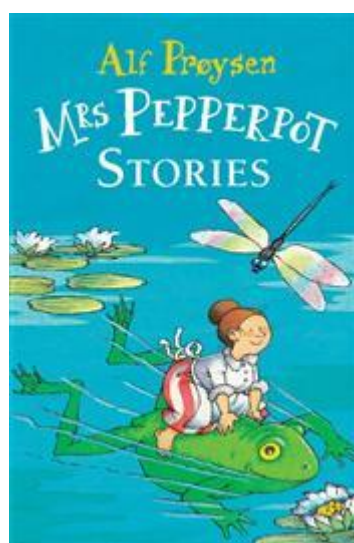
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea
------------------	--



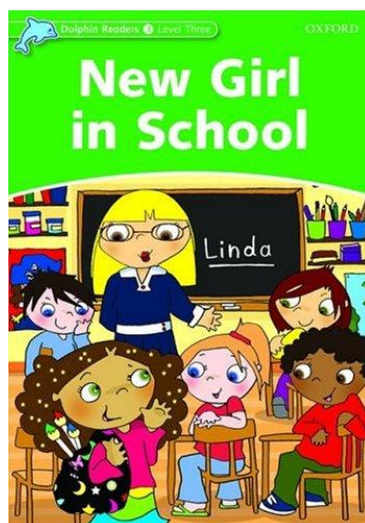
TÍTULO: MeettheSpookies	
Autor:	Amanda Caur
Editorial:	Macmillan Education. Colección: Heinemann guided readers
Fechaedición:	1995
Sinopsis:	Todos los miembros de la familia Spooky tienen hobbies menos MrSpooky. La familia Spooky organiza una fiesta donde cada uno de los invitados trae una sugerencia de honny para MrSpooky
Características:	Fiction Graded Reader



TÍTULO: Mice are Nice	
Autor:	Charles Ghigna, illustrated by Jon Goodell
Editorial:	Penguin Random House Books for Young Readers
Fecha edición:	1999
Sinopsis:	Cuento divertido que narra las ventajas de tener un ratón como mascota y no un perro o gato.
Características:	Fiction graded reader



TÍTULO: Mrs. Pepperpotstories	
Autor:	Alf Proysen
Editorial:	Random House
Fecha edición:	1985
Sinopsis:	Sra.Pepperpottiene un pequeño problema–un enormepequeño problema– ¡seencoge! Ycuando lo hace, ella se encuentra frente atodo tipo desituaciones divertidasde proporcionesgigantescas. Pero si se trata deun gran osopardo oun alce, lainteligente y pequeñaseñoraPepperpotestá siempre listacon muygrandesideas.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea

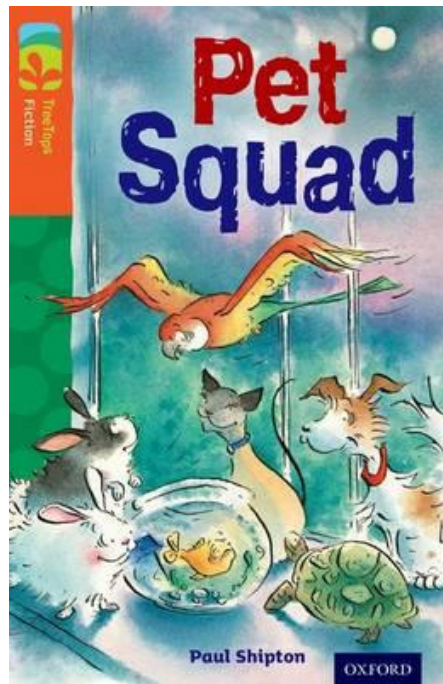


TÍTULO: New girl in School	
Autor:	Christine Lindop
Editorial:	Dolphin Readers. Oxford university Press
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	Lindaesuna chica nueva enlaclase4ºC. PeteryEmmahacer amistad conella. Nadaes normalen eldíaque Lindallega. Lindaesuna chica muy especial quepuedehacer todo tipo decosas extrañase

	inteligente. Al final del día Mamá de Linda viene a buscarla. ¡Oh no! Ha habido un error. ¡Linda estaba en la escuela equivocada!
Características:	Fiction graded reader



TÍTULO: New HappyDays 1 Libro de lectura graduada que acompaña al libro de texto (3 ciclos)	
Autor:	
Editorial:	Richmond Publishing–Santillana
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	Diferentes textos según niveles
Características:	Reading project guide. Textbook: Extra and Friends (1–6). Material suplementario al libro de texto. Al igual que el libro de texto dispone de 6 niveles de tarjetas, que forma su proyecto lector



Written by Paul Shipton

Illustrated by Jan McCafferty

Oxford Reading Tree TreeTops Fiction: Level 13 More Pack B: Pet Squad by Paul Shipton
 Pet Squad is a story about what pets get up to when humans aren't around. The Pet Squad and their fearless leader - Bubbles the Goldfish - need to make a plan to rescue Ginger the kitten from a gang of dogs. TreeTops Fiction contains a wide range of quality stories enabling children to explore and develop their own reading tastes and interests. It contains stories from a variety of genres including humour, sci-fi, adventure, mystery and historical fiction. These exciting stories are ideal for introducing children to a wide selection of authors and illustrators. There is huge variety to ensure every reader finds books they will enjoy and can read. Books contain inside cover notes to support children in their reading. Help with children's reading development also available at www.oxfordowl.co.uk. The books are finely levelled, making it easy to match every child to the right book.

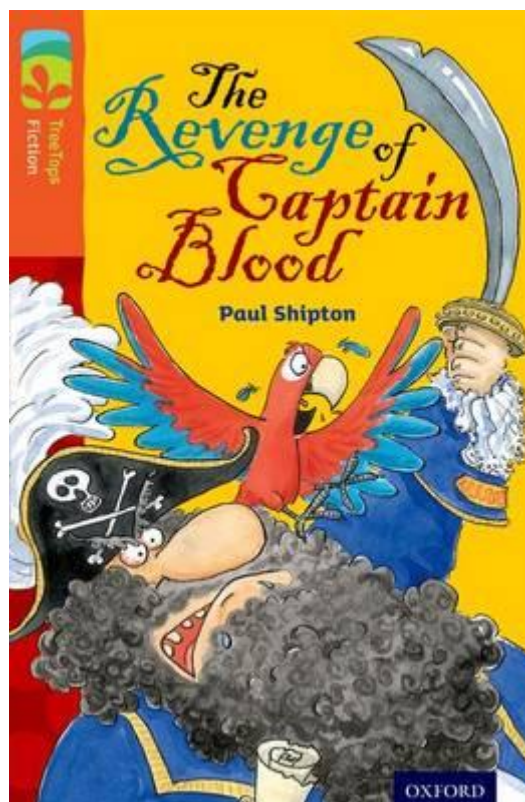
Paul Shipton is an exciting new voice in children's fiction. His debut novel Bug Muldoon and the Garden of Fear was an hilarious homage to the hard-boiled fiction of Raymond Chandler et al, relocated to the "backyard jungle".

Publisher

Oxford University Press

Publication date

9th May 2014



**Oxford Reading Tree Treetops Fiction: Level 13 More Pack A: the Revenge of Captain Blood
by Paul Shipton**

In *The Revenge of Captain Blood* the picture on the wall has just winked at Mark. Captain Blood and his parrot, Hector, need Mark's help. Why is shifty Professor Grimsdale interested in the old pirate? What has it got to do with buried treasure? TreeTops Fiction contains a wide range of quality stories enabling children to explore and develop their own reading tastes and interests. It contains stories from a variety of genres including humour, sci-fi, adventure, mystery and historical fiction. These exciting stories are ideal for introducing children to a wide selection of authors and illustrators. There is huge variety to ensure every reader finds books they will enjoy and can read. Books contain inside cover notes to support children in their reading. Help with children's reading development also available at www.oxfordowl.co.uk. The books are finely levelled, making it easy to match every child to the right book.

Publisher

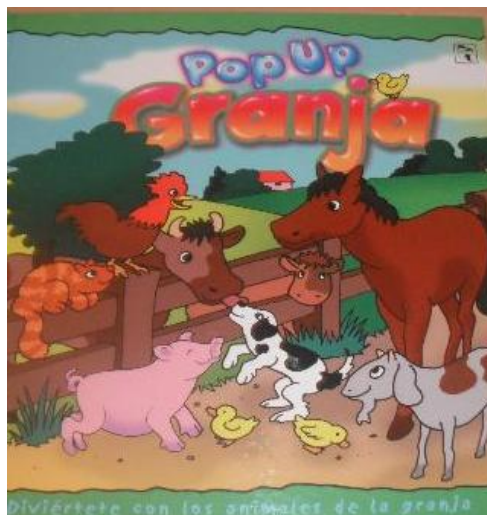
Oxford University Press

Publication date

9th January 2014



TÍTULO: Percy Jackson and the lightning thief	
Autor:	Rick Riordan
Editorial:	Penguin books
Fecha edición:	2008
Síntesis:	Yo era un chico normal, ir a la escuela, jugar al baloncesto, skateboarding. Lo de siempre. Hasta que accidentalmente vaporicé a mi profesor de matemáticas. Ahora dedico mi tiempo luchando contra monstruos y tratando de mantenerme con vida.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea

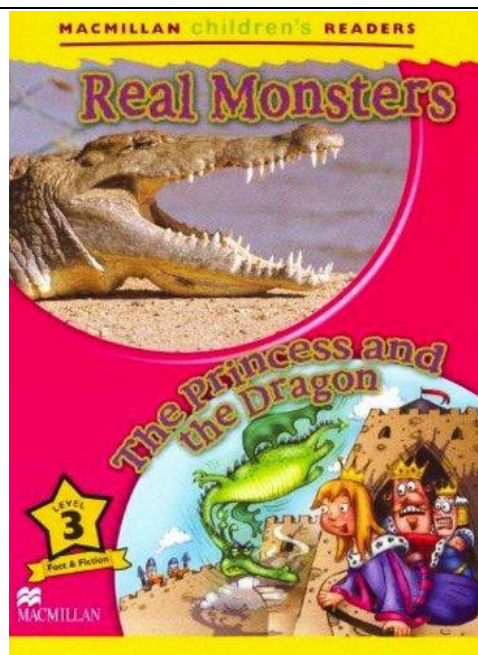


TÍTULO: Pop up Granja	
Autor:	Richard Deverell
Editorial:	Saldaña. Ediciones Saldaña Guipuzkoa pais Vasco
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	Libro compuesto por dos páginas de cartón en las que se describen las características de los animales que se pueden encontrar en una granja. Adaptación con grandes ilustraciones del cuento popular "los tres cerditos"
Características:	Editorial especializada en literatura infantil y libros educativos para los más pequeños.

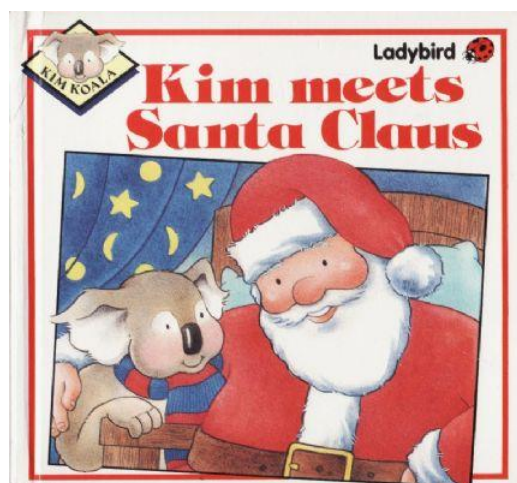


TÍTULO: PrimaryReaders	
Autor:	Diferentes según título
Editorial:	Richmond Publishing–Santillana
Fecha edición:	Diferentes según título
Sinopsis:	Diferentes según título

Características:	Fiction Texto Graded Readers
------------------	------------------------------



TÍTULO: Real Monsters	
Autor:	Paul Shipton
Editorial:	Mcmillan
Fecha edición:	2007
Sinopsis	Textos de ciencias naturales sobre animales prehistóricos de nuestros días. El texto incluye una lectura graduada con actividades al final de la “princesa y el dragón”
Características:	FictionGradedReaders



TÍTULO: Santa Claus	
Autor:	Joan Stimson, Anne Mathews
Editorial:	Ladybird
Fecha edición:	1990
Sinopsis:	Es casi Navidad, cuando Kim se da cuenta de que ha olvidado hablarle a Santa Claus sobre su regalo especial. Pero Peter pronto se encuentra una manera de resolver su problema.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea

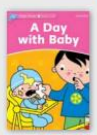
Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
Enjoy the **NEW** handy bookmark format!



Stay Cool 1
For unit 1 we recommend...



Dolphin Readers Starter Level



Classic Tales Level 1

Stay Cool 1
For unit 2 we recommend...



Dolphin Readers Starter Level



Classic Tales Level 1

Stay Cool 1
For unit 3 we recommend...



Dolphin Readers Starter Level



Classic Tales Level 1

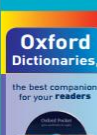
Stay Cool
Goes perfectly with...




Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
Enjoy the **NEW** handy bookmark format!





Stay Cool 2
For unit 6 we recommend...



Dolphin Readers Level 1



Classic Tales Level 1

Stay Cool 2
For unit 5 we recommend...



Dolphin Readers Level 1



Classic Tales Level 1

Stay Cool 2
For unit 4 we recommend...



Dolphin Readers Level 1



Oxford read and Discover Level 1

Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
 Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
 Enjoy the **NEW** handy bookmark format!

Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
 Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
 Enjoy the **NEW** handy bookmark format!

Stay Cool 3	Stay Cool 3	Stay Cool 3	Stay Cool	Stay Cool 4	Stay Cool 4	Stay Cool 4	Stay Cool
For unit 1 we recommend...	For unit 2 we recommend...	For unit 3 we recommend...	Goes perfectly with...	For unit 1 we recommend...	For unit 2 we recommend...	For unit 3 we recommend...	Goes perfectly with...
 Dolphin Readers Level 1	 Dolphin Readers Level 2	 Dolphin Readers Level 1	 DRAMA WITH CHILDREN Level 1	 Dolphin Readers Level 2	 Dolphin Readers Level 2	 Dolphin Readers Level 2	 DRAMA WITH CHILDREN Level 2
 Oxford Read and Discover Level 2	 Classic Tales Level 1	 Classic Tales Level 1	 DRAMA WITH CHILDREN Level 2	 Oxford Read and Discover Level 2	 Classic Tales Level 1	 Classic Tales Level 2	 DRAMA WITH CHILDREN Level 2
READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU	READERS SYLLABUS & CONTENT AVAILABLE AT WWW.OXFORD.EDU
OXFORD	OXFORD	OXFORD	OXFORD	OXFORD	OXFORD	OXFORD	OXFORD

Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
 Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
 Enjoy the **NEW** handy bookmark format!

Oxford Reading Guide

With over 480 Oxford Graded Readers to choose from, how can you be sure which readers are right for your class?

Oxford Reading Guides make choosing easy!
 Each title shown develops the topics, language and vocabulary of its corresponding unit.
 Enjoy the **NEW** handy bookmark format!

Stay Cool 5

For unit 1
we recommend...



Dolphin Readers
Level 3



Classic Tales
Level 2

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool 5

For unit 2
we recommend...



Dolphin Readers
Level 3



Classic Tales
Level 2

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool 5

For unit 3
we recommend...



Dolphin Readers
Level 3



Classic Tales
Level 2

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool

Goes perfectly
with...





Portable format,
ideal for daily
classroom use.



Oxford Read and Discover
Level 3

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool 6

For unit 6
we recommend...



Dolphin Readers
Level 4



Classic Tales
Level 3

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool 6

For unit 5
we recommend...



Dolphin Readers
Level 4



Classic Tales
Level 3

READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

Stay Cool 6

For unit 4
we recommend...



Dolphin Readers
Level 4

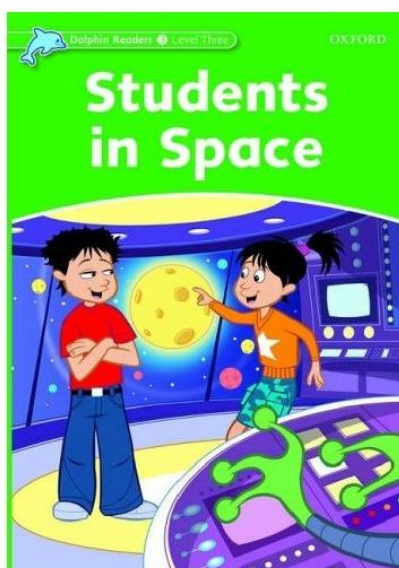


Classic Tales
Level 3

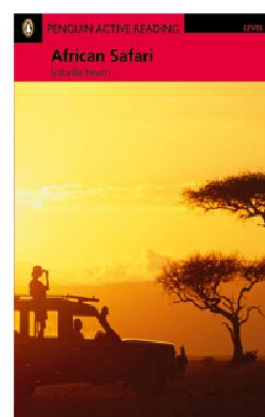
READERS SYLLABUS & CONTENT
AVAILABLE AT WWW.OXFORD.ES

OXFORD

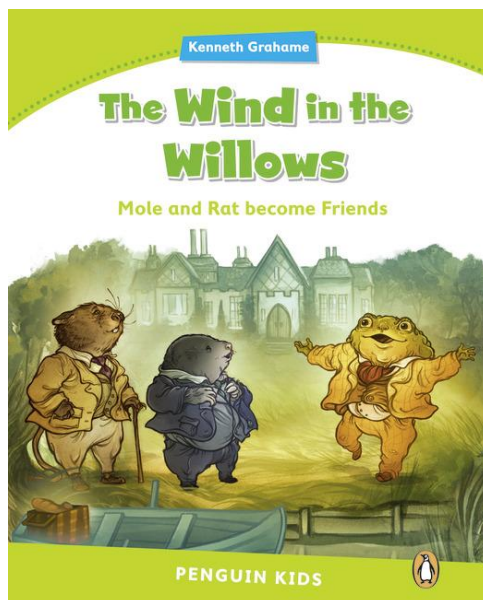
TÍTULO: Stay Cool (1, 2, 3 y 4)	
Autor:	Craig Wright Editor de la serie
Editorial	Oxford
Fecha edición:	2014
Sinopsis:	Distintas
Características:	Reading project guide. Textbook: Extra and Friends (1–6). Material suplementario al libro de texto. Al igual que el libro de texto dispone de 6 niveles de tarjetas, que forma su proyecto lector



TÍTULO: Student in space	
Autor:	Craig Wright
Editorial:	Oxford
Fecha edición:	2014
Sinopsis:	Historia de unos amigos que estudian en una nave espacial
Características:	Fiction Graded Readers porniveles

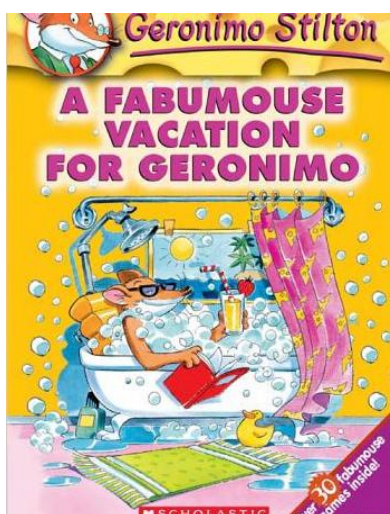


Autor	Diferentes según título
Editorial	Pearson (Longman–Penguin) Educación. <i>Penguin Kids</i> are graded to six levels Penguin Readers Penguin Active Reading
Sinopsis:	Diferentes según título Editorial: Pearson –Longman–Penguin
	PenguinKids es una serie de lecturas iniciales de FictionGradedreaders PenguinReaders es una serie de textos AbridgedGradedReaders de textos clásicos Penguin Active Reading es una serie de textos de fiction y nonfiction para desarrollar la comprensión lectora, por niveles.

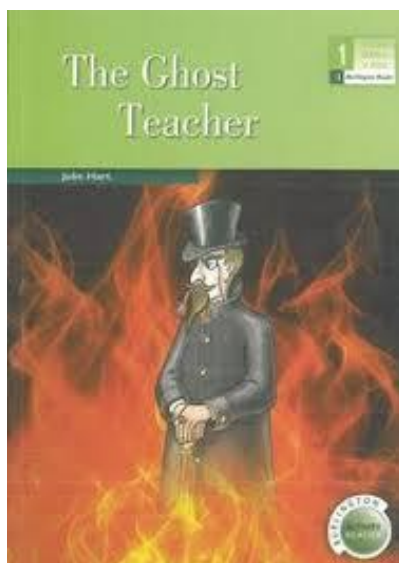


TÍTULO: The wind in the Willows

Autor:	Author(s): Melanie Williams
Editorial:	Pearson Longman
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	La historia de tres ratones y un molino
Características:	FictionGradedReaders



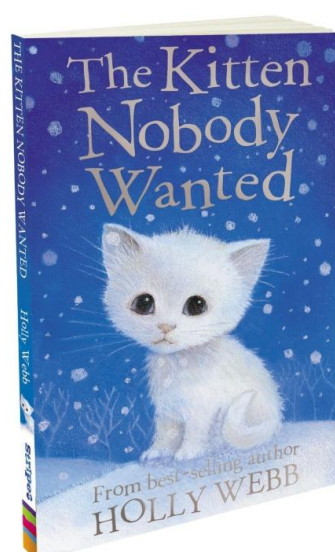
TÍTULO: The Fabumouse Vacation for Geronimo	
Autor:	Geronimo Stilton. Elisabetta Dami
Editorial:	Scholastic
Fecha edición:	2004
Sinopsis:	A veces un ratón ocupado como yo necesita unas vacaciones relajantes y agradables. Pero cuando estaba listo para partir, todos los buenos viajes estaban reservados. Me he quedado atrapado en un hotel horrible compartiendo habitación con un grupo de Scouts Gerbil, y ahora estoy deseando regresar a casa.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



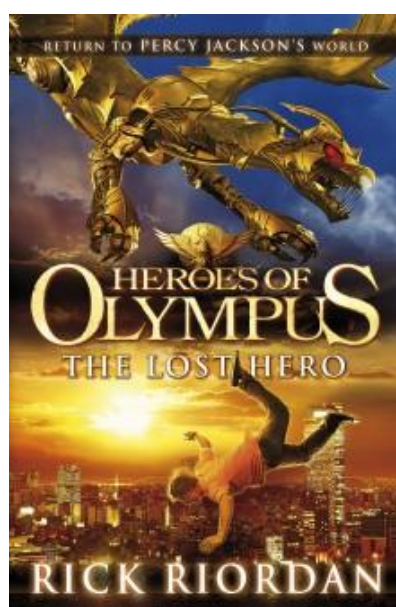
TÍTULO: TheGhostTeacher	
Autor:	Julie Hart
Editorial:	Burlington Books
Fecha edición:	2010
Sinopsis:	La escuela de West Hillesuna escuela ordinaria, pero un día un nuevo profesor llega y algunas cosas muy extrañas comienzan a suceder. El profesor viene a trabajar en un coche que no tiene conductor. Lleva un diario que data de 1935. Y siempre parece sancionar al mismo chico. ¿Qué está pasando?
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



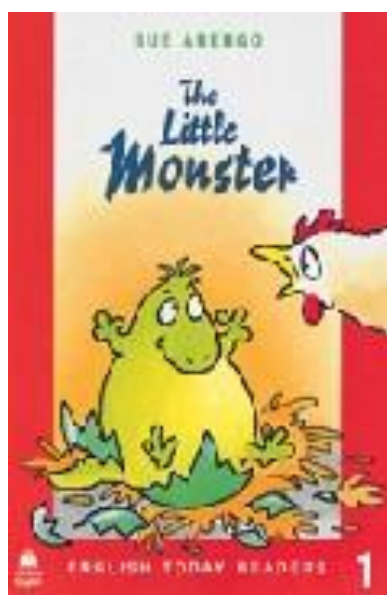
TÍTULO: TheJungle Book	
Autor:	Rudyard Kipling
Editorial:	Vicens–Vives
Fecha edición:	2008
Sinopsis:	El Libro de la Selva es una excelente obra para jóvenes. El lector avisado encontrará en ella tantos matices como sombras que dibuja la luz en el suelo de la jungla. Sin embargo, una referencia resulta inevitable: la de considerar prioritaria la intención del autor de invitarnos a reflexionar sobre la dualidad selva–aldea, es decir, naturaleza–sociedad humana, encarnada por Mowgli, el muchacho que busca angustiosamente su identidad entre estos dos mundos diferentes, pero a los que sólo una actitud de suicida ignorancia puede convertir en totalmente antagónicos.
Características:	Abridged text. Graded reader



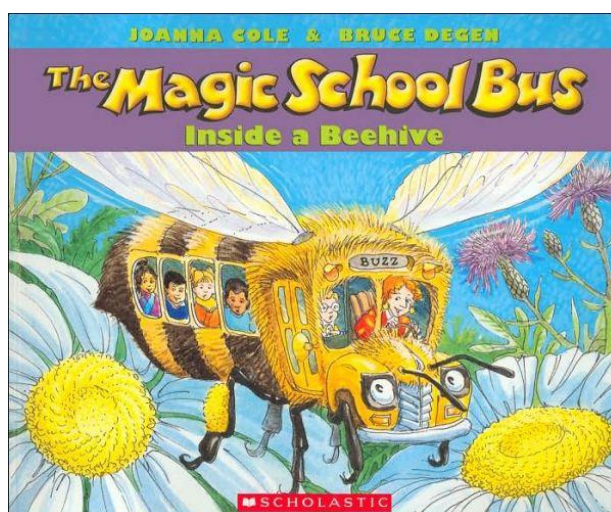
TÍTULO: The kitten, nobody wanted	
Autor:	Holly Webb
Editorial:	Magic publications
Fecha edición:	
Sinopsis:	Miaaúnno hasuperadola muerte desu gato, pues ella había estado con Tibbydesde que tenía uso de razóny no puedeimaginartenerotra mascota. Pero un día,justo antes de Navidad, ella se enterade queel gato desu amigoha tenidogatitos.Durante las fiestasseda una vueltopara jugar con ellos. Los padres deMiapiensan que ellahecho frente ala pérdidadeTibbyy la sorprendendiciendoque puede quedarse con el ultimo gatito, llamadoBigotes.Miano está segura desi está preparada todavía. A pesar de que ella adora a Bigotes, se siente culpable por Tibby. ¿Podrá Miaatreverse amantener alnuevo gatito?
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



TÍTULO: TheLost Hero	
Autor:	Rick Riordan
Editorial:	Penguin books
Fecha edición:	2012
Sinopsis:	Cuando Jason, Piper y Leo colisionan en el Campamento Mestizo, no tienen idea de qué esperar. Al parecer, este es el único lugar seguro para los niños de los dioses griegos—a pesar de los monstruos que vagan por las maderas y semidioses practicando tiro con arco y flechas de fuego y explosivos—. Sin embargo, los rumores de una terrible maldición—y un héroe que falta—están volando alrededor del campamento. Al parecer, Jason, Piper y Leo son los elegidos para embarcarse en una nueva aventura terrorífica, que se deben completar por el solsticio de invierno. ¿Podrá el trío de amigos acabar con éxito esta misión mortal? ¿Y cuánto deberán sacrificar para sobrevivir?
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



TÍTULO: TheLittleMonster	
Autor:	Sue Arengo
Editorial:	Oxford
Fecha edición:	1996
Sinopsis:	Una historia ilustrada de una granja y un nuevo “pollito” que nace
Características:	FictionGradedReaders

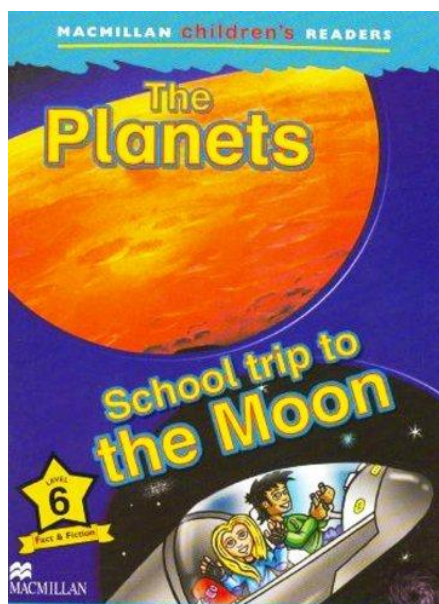


TÍTULO: The magic school bus. Inside a beehive	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Didaco
Fecha edición:	
Sinopsis:	Cuando el autobús mágico se convierte en una colmena, la clase de la Sra. Frizzle aprende de primera mano cómo los trabajadores, los zánganos y las reinas viven juntos. Las lectoras serán un hervidero de conocimiento a medida que se descubra cómo las abejas encuentran alimento, hacen un panal, miel y cera de abeja, y el cuidado de sus crías, todo desde la perspectiva de la abeja. La Sra. Frizzle lleva a su clase en un viaje de campo a una colmena en

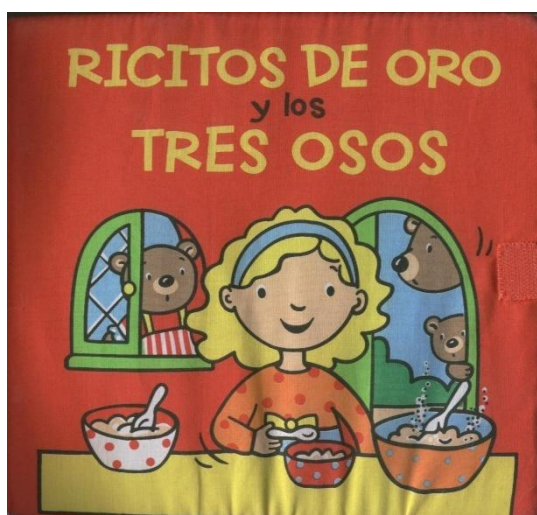
	suautobús mágico.
Características:	FictionGradedReaders



TÍTULO: The naughtiest girl in the school	
Autor:	Enid Blyton
Editorial:	Hachette children's book
Fecha edición:	2010
Sinopsis:	ElizabethAllen es individualista y egoísta.Cuando la envían a un internado ella toma la decisión de ser la alumna más traviesa que ha habido en toda la historia del lugar. PeroElizabethpronto descubre que ser malono es tansimple como parece...
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



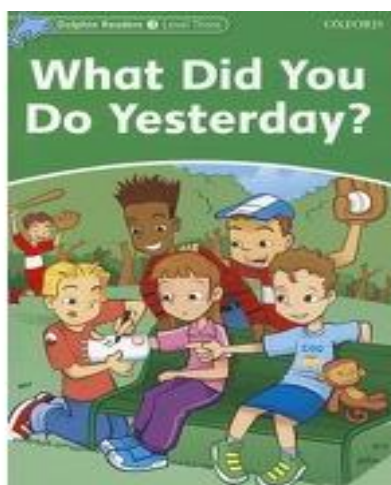
TÍTULO: ThePlanets	
Autor:	Jode Michaels
Editorial:	Mcmillan
Fecha edición:	2005
Sinopsis:	Los Planetas (viaje escolar a la Luna) es un libro de lectura de nivel seis. Su diversión y el tema informativo captarán el interés de un niño en la lectura y fomentarán el aprendizaje del inglés al tiempo que refuerza las estructuras básicas y el vocabulario que se encuentran en los cursos de Primaria.
Características:	Fiction Graded Readers. Ciencias Sociales y Naturales



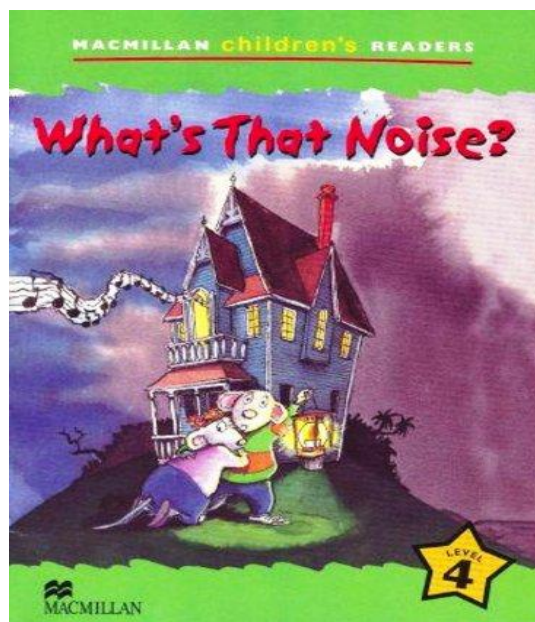
TÍTULO: TheThreeBears	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Editorial Didaco, S.A
Fecha edición:	1995
Sinopsis:	La historia cuenta el encuentro entre tres osos antropomórficos y una niña llamada Ricitos de Oro por su cabellera rubia. Una familia de osos compuesta por un papá, una mamá y de su hija pequeña vive en una pequeña casa en un bosque. Un día, esperando a que su sopa se enfríe, la familia oso sale a dar un paseo. Ricitos de Oro encuentra entonces la casa vacía. Llena de curiosidad, entra y se mete en los asuntos de la familia. Como tiene hambre, comienza a probar la sopa y le gusta la del osito, ni muy caliente ni muy fría. Después, para poder descansar, comienza a probar cada uno de los tres sillones y prefiere el del osito, ni muy duro ni muy suave. Somnolienta, Ricitos de Oro decide irse a dormir, y, después de haber probado las tres camas, se acuesta finalmente en la del osito, justo de su tamaño. Los tres osos regresan a su casa mientras Ricitos de Oro duerme todavía. La despiertan, y según la versión de la historia, la asustan antes de hacerla huir. En las versiones más recientes, los osos asustan involuntariamente a Ricitos de Oro, sin intención de hacerle ningún daño. Es cuando ella escapa corriendo entonces; la familia oso retoma el desayuno, luego de que papá oso repara la silla. En algunas versiones, los osos incluso acompañan a Ricitos de Oro para indicarle el camino correcto para regresar a su hogar. La moraleja de la historia también puede llegar a diferir, pero se puede resumir en la idea de que la intimidad de los demás debe ser respetada. Otra moraleja puede ser que debemos compartir lo que tenemos con cualquiera que lo necesite, pero concienciados de que solamente le servirá a los demás aquello que realmente sea adecuado para ellos.
Características:	Texto bilingüe (español –inglés)



TÍTULO: The twins at St. Claire's	
Autor:	Enid Blyton
Editorial:	Egmont children's book
Fecha edición:	2009
Sinopsis:	Los Mellizos Santa Clara es una novela para niños de Enid Blyton ambientada en un colegio de internos de chicas inglesas. Es la primera de las seis novelas originales de la serie de historias de la escuela de St. Clare. Publicado por primera vez en 1941, cuenta la historia de dos hermanas gemelas, Pate Isabel y O'Sullivan, en su primer mandato en una nueva escuela.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea

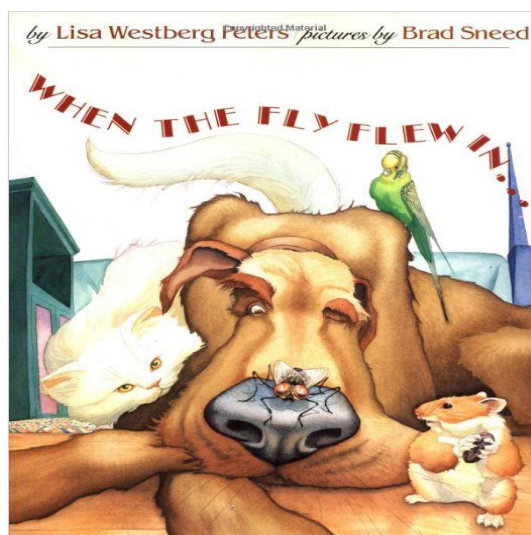


TÍTULO: What did you do yesterday?	
Autor:	Craig Wright
Editorial:	Oxford
Fecha edición:	2008
Sinopsis:	Historía de ficción para trabajar el pasado
Características:	Reading projectguide. Material suplementario al libro de texto. Al igual que el libro de texto.

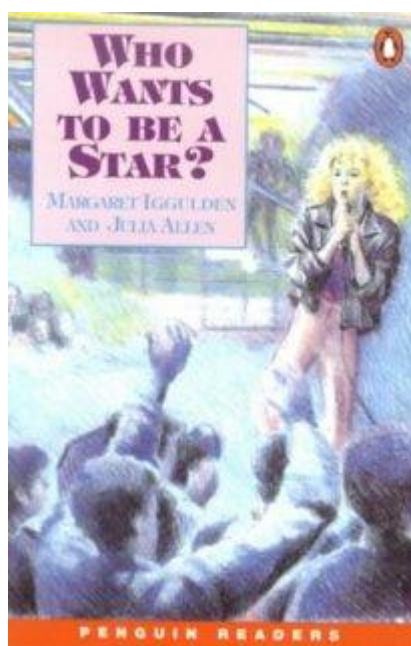


TÍTULO: What's that noise?	
Autor:	Jade Michaels
Editorial:	Macmillan.
Fecha edición:	2004
Sinopsis:	Se trata de una serie de seis niveles de lecturas para niños que están aprendiendo inglés, que reúne una variedad de agradables títulos

	de ficción y no ficción. La serie proporciona un refuerzo de las estructuras básicas y vocabulario que figuran en la mayoría de los cursos de Primaria.
Características:	Fiction Graded Readers



TÍTULO: When the fly flew in...	
Autor:	Equipo editorial Didaco
Editorial:	Didaco
Fecha edición:	1996
Sinopsis:	Un cuento muy entrañable sobre un perro persiguiendo a una mosca y el caos que causó.
Características:	Versión original. No adaptada. Narrativa juvenil contemporánea



TÍTULO: Who want to be a start?	
Autor:	Margaret Iggulden
Editorial:	Longman
Fecha edición:	1998
Sinopsis:	TinaDanielses unaestrella de la televisiónfamosa. Su madretienegrandes planes paraella, peroTinatiene otrasideas.Quierealejarse detodo y desaparecer en el campo paraaprender otraforma de vida.
Características:	FictionGraded Reader



TÍTULO: <u>My Uncle is a Hunkle Says Clarice Bean</u>	
Autor:	Lauren Child
Editorial:	Hachettechildren'sbook
Fecha edición:	2000
Sinopsis:	Un libro que describe las aventuras de una niña inquieta llamada ClariceBean
Características:	Literatura infantil contemporánea

Anexo 10.1

Corpus textual. Datos recogidos en la asignatura de lengua española y frecuencia

Clave	Libros leídos	Autor y editorial. Fecha edición y género/ sub-género	Nº de centros
A	¡A mí que me importa!	Autor: <i>Concha Blanci</i> Editorial: Bruño Año de edición: 2009 Género: LIJ (chapter book)	1
B	A qué sabe la luna	Autor: <i>Michael Gremiec</i> Editorial: Kaladraca Editora S.L. Año de edición: 2007 Género: LInstr. (AdGR)	1
C	Alex y el dinosaurio	Autor: <i>Keka Colmenero</i> Editorial: Dylar Ediciones, S.L; Edición Año de edición: 2010 Género: LIJ (cuento)	1
E	Amigo invisible	Autor: <i>Carles Puerto</i> Editorial: SM Año de edición: 2002 Género: LIJ (chapter book)	2
F	Amigos robot	Autor: <i>Issaac Asimov</i> Editorial: Vicens Vives Año de edición: 1998 Género: LInstr (CCRR)	1

G	Anaconda	Autor: <i>Horacio Quiroga</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2000</i> Género: LIJ (FJ)	1
H	Andrea y Andrés	Autor: <i>Concha López</i> Editorial: <i>Dilar</i> Género: LIJ (FJ)	1
I	Aprendiz de detective un robo muy costoso	Autor: <i>William Irish</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>1998</i> Género: LIJ (chapter book)	1
H	Aprendiz de detectives	Autor: <i>Rubén Pellejero</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
K	Arroyo Claro, fuente serena	Autor: <i>Juan Ramón Torregroso</i> Editorial: <i>Vicen Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
L	Aunque parezca mentira	Autor: <i>Ana María Machado</i> Editorial: <i>Sopa de Libro.</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
M	Aventuras	Género: LIJ(SSS)	1
Ñ	Aydin	Autor: <i>Jordi Sierra i Fabra</i> Editorial: <i>Ed. Edebé</i> Año de edición: <i>2004</i> Género: LIJ (chapter book)	1
O	Barro de Medellín	Autor: <i>Alfredo Gómez</i>	1

		Editorial: <i>Ed. Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	
P	Ben quiere a Anna	Autor: <i>Peter Härtling</i> Editorial: <i>Ed.Alfaguara</i> Año de edición: 2004 Género: LIJ (FJ)	1
Q	Big Bang		1
R	Blancanieves	Género: LG (storytelling)	2
S	Blanco como una casa	Autor: <i>Andrés Guerrero</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	2
T	Buenas noches Julia	Autor: <i>Carles Sala.Roger Simó</i> Editorial: <i>La Galeta</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
U	Caca de vaca	Autor: <i>Anne Fine</i> Editorial: <i>Ed. SM</i> Año de edición: Género: LCN	1
V	Cantos al Ratón Pérez	Autor: <i>Antonia Rodenas</i> Editorial: <i>Anaya.</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
W	Capericita y la abuela feliz	Autor: <i>Juan Cruz Iguerabide</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1

X	Caperucita roja	<i>Género: LG (storytelling)</i>	1
Y	Caperucita y la abuela Feroz	Autor: <i>Juan Cruz Iredabide</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: <i>LInstr. (AdGR)</i>	1
Z	Carabás 2	Autor: <i>Concha López Narváez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (SSS)</i>	1
AA	Caravana de lectura 4	Autor: <i>Antonio Basarte</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: <i>LIJ(SSS)</i>	1
AB	Caravanas de lectura	Autor: <i>Luis Vázquez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: <i>LIJ(SSS)</i>	1
AC	Carlos Basa calabaza	<i>Ed. Bruño</i>	1
AD	Cartilla lecto–escritura Lesmes	<i>Lesmes</i>	1
AE	Cenicienta	<i>Género: LG (storytelling)</i>	1
AF	Charlie y el gran ascensor de cristal	Autor: Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: <i>LInstr. (AdGR)</i>	1
AG	Charlie y la fábrica de chocolate	Autor: <i>Roald Dah</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: <i>LG (storytelling)</i>	3

AI	Claudia y el mago Leopoldo	Autor: <i>María del Carmen Bandera.</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
AJ	Colección azul y naranja	<i>Barco de Vapor</i>	1
AK	Colección de libros de El barco de vapor	<i>Ed. SM</i>	9
AL	Colección de Tintín	<i>Ed. Vicens Vives</i>	1
AM	Colección Divertiletras	Autor: <i>Virginia Barros. Esther de la Paz</i> Editorial: <i>Cultura</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
AN	Colección naranja	<i>Bruno</i>	1
AÑ	Con los pies en los zapatos	Autor: <i>Pablo Albo</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
AO	Conejos de etiquetas	Autor: <i>Gabriela Keselman</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2004 Género: LIJ(PB)	1
AP	Cuando Tina berrea	Autor: <i>Tilman Röhrig</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
AQ	Cuentos de Navidad Cuentos cortos, con ilustraciones	<i>Christian Birmingham</i> Género: LIJ(SSS)	1
			2

AT	Cuento de navidad	Autor: <i>Charles Dichen</i> Editorial: <i>Ed. Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2003</i> Género: LIJ(SSS)	1
AU	Cuentos en versos para niños perversos	Autor: <i>Roald Dahl</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
AV	Cuentos para jugar	Autor: <i>Gianni Rodari</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
AW	Cuentos para todo el año	Autor: <i>Carles Cano</i> Editorial: <i>Anaya.</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
AX	Cuentos varios. Biblioteca de aula	<i>Ed. La Galeta</i>	1
AY	Cumpleaños Feliz	Autor: <i>Carmen Vázquez-Vigo</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (Lectura temprana)	2
AZ	De profesión fantasma	Autor: <i>Monteliet</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	2
BA	Peluso	Autor: <i>Gloria Sánchez</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (Chapter Book)	1

BC	Diez Piratas	Autor: <i>Gloria Sánchez</i> Editorial: <i>SM</i> . Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
BD	Diversos cuentos	<i>Ed. LEO-LEO</i>	1
BE	Don caracol detective	<i>Ed. SM</i>	1
BF	Don Quijote de la Mancha	Autor: <i>Rosa Durán</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LG (clásico)	2
BG	Don Quijote en Pictograma	Autor: <i>Carlos Reviejo</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (PB)	1
BH	¿Dónde está mi valor?	<i>Ed. Cuentos para la paz</i>	1
BK	El árbol y la flauta del pan	Autor: <i>Nela Ríó</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
BL	El arca de los cuentos	Autor: <i>Carlos Reviejo</i> Editorial: <i>Vicent Vives</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
BM	El arca de los cuentos 3	Autor: <i>Carlos Reviejo</i> Editorial: <i>Vicent Vives</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
BN	El arca de los cuentos 4 "Cabriola"	Autor: <i>Carlos Reviejo</i> Editorial: <i>Vicent Vives</i>	1

		Año de edición: Género: LIJ(SSS)	
BP	El ariquepe en el reino de Dios	Autor: <i>Rafael Jaramillo Arango</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
BQ	El asesinato de la profesora de lengua	Autor: <i>Jordi Sierra I Fabra</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	2
BR	El caballerito	Autor: <i>J.A. De la Iglesia</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
BS	El canario de Brunei	Autor: <i>Daniel Nesquens</i> Editorial: <i>Edelvives AlaDelta</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
BT	El Capitán Calzoncillos	<i>Ed. SM</i>	1
BU	El cartero que se convirtió en carta	Autor: <i>Alfredo Gómez Cerdá</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
BQ	El fantasma de Canterville	Autor: <i>Oscar Wilde.</i> Editorial: Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	2
BX	El fantasma del número 13	Autor: <i>Gyles Brandreth</i> Editorial: Año de edición:	1

		Género: LIJ (chapter book)	
BY	El fantasma del Rialto	Autor: <i>Fernando Lalana</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>2001</i> Género: LIJ (chapter book)	1
BZ	El gato Borba	Autor: <i>Ruth Rocha</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
CA	El genio	Autor: <i>Fernando Alonso</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
CB	El gran gigante bonachón	Autor: <i>Roald Dahl</i> Editorial: <i>La locomotora</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CC	El hijo del frío	Autor: <i>Braulio Llanero</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>1995</i> Género: LIJ (FJ)	1
CD	El Hombre Abeja	<i>Frank R. Stockton</i>	1
CE	El Intrépido soldadito de plomo	Autor: <i>Hans Christian Andersen</i> Editorial: Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
CF	El jabalí de bronce	Autor: <i>Hans Christian Andersen</i> Editorial: Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1

CG	El jardín del Paraíso	Autor: <i>Hans Christian Andersen</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
CH	El jardinero y el señor	Autor: <i>Hans Christian Andersen</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CI	El ladrón de salchichón	Autor: <i>Luisa Villar Liébana</i> Editorial: <i>Barco de vapor</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	2
CJ	El ladrón fullero y su maestro	Autor: <i>Hermanos Grimm</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
CK	El lago de los cisnes	Autor: <i>Johann Karl August Musäus</i> Editorial: <i>Rich Animation Studios</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
CL	El lazarillo de Tormes	Autor: <i>Rosa Durán</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
CM	El lebrato marino	Autor: <i>Hermanos Grimm</i> Editorial: Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CN	El león y la ratoncilla	Autor: <i>Graham Peray</i> Editorial: <i>Ed. SM</i>	1

		Año de edición: Género: LG (storytelling)	
CÑ	El libro de los prodigios	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>Ed.SM</i> Año de edición: <i>1982</i> Género: LIJ (SSS)	1
CO	El libro de los relatos perdidos de Bambert	Autor: <i>Reinhand Jun</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LIJ (chapter book)	1
CP	El libro invisible		1
CQ	El lugar más bonito del mundo		1
CR	El mago de Oz	Autor: <i>L.Frank Baum</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LG (storytelling)	1
CS	El mago de OZ	Autor: <i>Fran Brum</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
CT	El misterio de la panda de noche	Autor: <i>Sebastiano Ruíz</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CU	El misterio de los hijos del Cúa	Autor: <i>Fina Caslderrey</i> Editorial: <i>Ed. SM</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CW	El misterio del elefante desaparecido	Autor: <i>Jordi Sierra I Fabra</i> Editorial: <i>Edebé</i>	1

		Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	
CX	El misterio del elefante desaparecido.	Autor: <i>Jordi Sierra y Fabra</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
CZ	El mono imita monos	Autor: <i>Consuelo Armijo</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DA	El monstruo Peludo	Autor: <i>Henrietta Bichonnior</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: : LIJ (cuento)	1
DB	El Monstruo y la biblioteca	Autor: <i>Alfredo Gómez</i> Editorial: <i>Ed Edelvives</i> Año de edición: 1995 Género: LIJ (cuento)	1
DC	El muñeco de Don Pepo	Autor: <i>Carmen Vargas</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	2
DE	El niño con el pijama de rayas	Autor: <i>John Boyre</i> Editorial: <i>Salamandra</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
DD	El palacio de las 7 ventanas	Autor: <i>Antón Cortizas</i> Editorial: <i>Ed. Edelvives</i> Año de edición:	2

		Género: LIJ (FJ)	
DF	El Parasubidos	Autor: Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DG	El pavo real	Autor: <i>Marta Osorio</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DH	El pequeño Nicolas	Autor: <i>Gscinny Sempé</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
DI	El pequeño troramundos	Autor: <i>Carlos Reviejo</i> Editorial: <i>Vicent Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
DJ	El principe de la niebla	Autor: <i>Carlos Ruiz Zafón</i> Editorial: <i>Ed. PLANETA</i> Año de edición: 2006 Género: LIJ (FJ)	1
DK	El puchero del tesoro,lectura 1	Autor: Editorial: <i>Ed. Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
DN	El ratón del campo y el ratón de la ciudad	Autor: <i>Carlos Busqueth</i> Editorial: <i>La Galleta</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DÑ	El regalo de cumpleaños	Autor: <i>Maite Ortiz</i>	1

		Editorial: <i>Cesma S.A</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	
DO	El rey de los mendigos y otros cuentos hebreos	Autor: <i>Pininnan Scharam</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2012</i> Género: LIJ (cuento)	1
DP	El rey de los mendigos y otros cuentos hebreos	<i>Peninnah</i>	3
DQ	El rey simplon	<i>Ed. Bruño</i>	1
DR	El rey solito	Autor: <i>Rafael Estrada</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DS	El ruiseñor y otros cuentos	Autor: <i>H.C. Andersen</i> Editorial: <i>Ed. Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2008</i> Género: LIJ (cuento) / LIJ (SSS)	1
DT	El secreto de Lena	Autor: <i>Michael Ende</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (Chapter Book)</i>	2
DU	El secreto de Oscar	Autor: <i>Ricardo Allántara</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DW	El secreto del Nilo	Autor: <i>Mercé Viana</i> Editorial: <i>Dylar</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1

DX	El topo que quería saber quién le había hecho aquello en la cabeza	Autor: <i>Werner Wolf</i> Editorial: <i>Alfaguara Edición infantil</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
DY	El topo Timoteo	Autor: <i>Maite Carranza</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 1996 Género: LIJ (chapter book)	1
DZ	El toro Ferdinando	Autor: <i>José Cañas</i> Editorial: <i>Everest</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
EA	El velero rojo	Autor: <i>María Gripe</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
EC	Elefante corazon de pájaro	Autor: <i>M.Londa</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
EF	Emi y Max y las ballenas desordenadas	Autor: <i>Gemma Lienas</i> Editorial: <i>La Galleta</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
EG	Enigma en el Curi–Cancana	Autor: <i>Juana Aurora</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (Chapter book)	1
EH	Ensalada de lectura 1	Autor: <i>Begoña Oro</i>	1

		Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>2007</i> Género: LIJ(SSS)	
EI	Ensalada de lectura 2	Autor: <i>Begoña Oro</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>2007</i> Género: LIJ(SSS)	1
EJ	Ensalada de letras	<i>Conjunto de autores. Ed. SM (Proyecto trampolín)</i>	4
EL	Eras una vez Don quijote	Autor: <i>Agustín Sánchez</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LIJ (chapter book)	1
EM	Escondites 2	Autor: <i>Felipe Manuel Artigot Ramos</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
EN	Fábulas de Esopo	Autor: <i>Jerry Pinkney</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2005</i> Género: LIJ(SSS)	2
EO	Fantasmas de día	Autor: <i>Lucía Baquedano</i> Editorial: <i>S.M</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
EQ	fray Perico de la Mancha	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>2005</i> Género: LIJ (chapter book)	1
ER	Fray Perico y su borrico	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i>	3

		Año de edición: 2003 (1979) Género: LG (storytelling)	
ES	Fray Perico en la paz	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2003 Género: LG (storytelling)	1
ET	Fray Perico y la Navidad	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2003 Género: LG (storytelling)	1
EU	Fray Perico y la primavera	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2003 Género: LIJ (chapter book)	1
EV	Fray Perico y Monpetit	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2003 (1998) Género: LG (storytelling)	1
EX	Granada en Pictogramas	Autor: <i>Carmen Gil</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(PB)	1
EZ	Háblame del sol	Autor: <i>Ángel Esteban</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LInstr (CCRR)	1
FA	Háblame del sol	Autor: <i>Angel Esteban</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LInstr (CCRR)	1

FE	Historia de dos ciudades	Autor: <i>Charls Dichen</i> . Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2004</i> Género: LIJ (chapter book)	1
FF	Historia de un segundo	Autor: <i>Jordi Sierra y Fabra</i> Editorial: <i>S.M.</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
FG	Historias Secretas el espacio.	Autor: <i>Joan Manuel Gisbert</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
FI	Ingo y Drago	Autor: <i>Mira Lobe</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>1087</i> Género: LIJ (cuento)	1
FJ	Iniciación a la lectura I y II	Autor: <i>María Castillo y Emilio San Juan</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(Lectura temprana)	1
FK	Insu-pu-la isla de los niños perdidos	<i>Ed. SM</i>	1
FL	Jerónimo Stilton		3
FM	Jeruso quiere ser gente	Autor: <i>Pilar Mateos</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
FN	Jesuso quiere ser gente	Autor: <i>Pilar Mateos</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición:	1

		Género: LIJ (chapter book)	
FÑ	Jolly Roges	Autor: <i>Coun Mcnouthon</i> Editorial: <i>Viven Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
FO	Jolly Rojer	Autor: <i>Colin McNaughton</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LIJ (chapter book)	1
FP	Josefina	Autor: <i>María Castillo y Emilio San Juan</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
FQ	Kiatolski y la desesperación de los patines	Autor: <i>Jurgen Banderas</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	2
FR	Kika Superbruja	Autor: <i>Knnister</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	2
FS	Kim	<i>Rudyard Kiphing</i>	1
FU	La Ballena cautiva	Autor: <i>Carlos Villanes Cairo</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
FV	La Batalla de los árboles	Autor: <i>Carlos Villanes Cairo</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición:	1

		Género: LIJ (cuento)	
FW	La Bruja Mar	Autor: <i>Pilar Mateos</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
FX	La cara de la inocencia	Autor: <i>José Cañas</i> Editorial: <i>Everest</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
FY	La Cenicienta	Autor: <i>Walt Disney Company</i> Editorial: <i>Everest</i> Año de edición: 2008 Género: LG (storytelling)	1
FZ	La desaparición de la antorcha	Autor: <i>Mercé Viana</i> Editorial: <i>Dylar</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
GA	La espiral mágica	<i>Ed. Barco de vapor</i>	1
GB	La estrella y el mago	<i>Ed barco de vapor</i>	1
GC	La extraña consulta de la doctora Leo	Autor: <i>Sagrario Pinto</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
GD	La flaca y el gordo	<i>Ed. SM</i>	1
GG	La fuerza de la gacela	Autor: <i>Carmen Vázquez</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
GH	La historia de Iqbal	Autor: <i>Francesco d'Andamo</i>	2

		Editorial: <i>Barco de Vapor</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	
GI	La leyenda del Cid	Autor: <i>Agustín Sánchez</i> Editorial: <i>Cucaña</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
GL	La mujer médica	Autor: <i>Joaquín Carbó</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
GM	La nave de los libros	Autor: <i>Cristina Alba y Enrique Redal</i> Editorial: <i>SM y Santillana</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	2
GN	La nave de los libros	Autor: <i>Enrique Redal</i> Editorial: <i>Santillana</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
GÑ	La Odisea		1
GO	La Princesa Espacial	Autor: <i>Elvira Menéndez</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
GP	La ratita presumida		1
GQ	La rosa de los vientos	Autor: <i>Juan Ramón Torregosa</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición:	1

		Género: LIJ (FJ)	
GS	La voz de los sueños y los otros cuentos prodigios	Autor: <i>Hugh Lupton</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2008</i> Género: LIJ (SSS)	1
GT	La voz de los sueños y otros cuentos	Autor: <i>Hugh Lupton</i> Editorial: <i>Vicen Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (FB)	1
GU	La vuelta al mundo de la Hormiga miga	Autor: <i>Emili Teixidor</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
GV	Lágrimas de risa	Autor: <i>Joles Semell</i> Editorial: <i>El barco de vapor</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
GW	Las aventuras de Tom Sawyer	Autor: <i>Marc Twain</i> Editorial: <i>Vicen Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
GX	Las brujas	<i>Ed. Alfaguara</i>	1
GZ	Las lagrimas de Boabdid	Autor: <i>Mercé Viana</i> Editorial: <i>Dyla</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
HA	Las lágrimas de Boaddil	Autor: <i>Merce Viana</i> Editorial: <i>Dylar</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1

HB	Las locas aventuras de piojo	Autor: <i>Carlos Cano</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género	2
HC	Las tres piedras	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: 2002 (1967) Género: LInstr. (AdGR)	1
HD	Las Zapatillas del abuelo	Autor: <i>Joy Watson</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
HE	Las zapatillas del abuelo	Autor: <i>Joy Watson</i> Editorial: <i>Edebés</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
HF	Lecturas Cabeza de Chorlito	<i>Ed. Bruño</i>	1
HG	Lecturas para dormir a la Princesa	Autor: <i>Equipo Dirección de Primaria</i> Editorial: <i>S.M."Cesma</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
HI	Lecturas para dormir al Rey	Autor: <i>Equipo Dirección de Primaria</i> Editorial: <i>S.M."Cesma"</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
HJ	Lecturas para dormir una princesa	Autor: <i>Maite Ortíz</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	2

HK	Libro de lectura	<i>Ed. Anaya</i>	1
HL	Lisa y el gato sin nombre	Autor: <i>Kathe Recheis.</i>	1
HM	Llegaste por el aire	Autor: <i>Patzi Zubizarreta</i> Editorial: <i>Edelvives AlaDelta</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
HN	Lo peor de las brujas	Autor: <i>Jill Murphy</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
HÑ	Los 3 amigos	Autor: <i>Ana María Machado</i> Editorial: <i>Sopa de Libro</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
HO	Los aventureros	Autor: <i>Manuel L. Alonso</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
HP	Los buscadores de cuentos	Autor: Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
HQ	Los buscadores de cuentos 2	Autor: <i>Obra colectiva</i> Editorial: <i>Edebés</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
HR	Los derechos del niño	Editorial: <i>La casita de los cuentos</i>	1
HS	Los parientes de Julián	Autor: <i>Anna Kavin</i> Editorial: <i>SM</i>	2

		Año de edición: Género: LIJ (cuento)	
HT	Lucas va de camping	Autor: <i>Graham Peray</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
HU	Luna de papel	Autor: <i>María Guillermo Díaz.</i> Editorial: <i>Ed. Anaya</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
HV	Manolito Gafotas	Autor: <i>Elvira Lindo</i> Editorial: <i>Alfaguara</i> Año de edición: Género: LInstr. (AGR)	1
HW	Manual de los Piratas	Autor: <i>Mónica Carretero</i> Editorial: <i>Pearson Alhambra</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
HX	Me llamo Pablito	Autor: <i>Carlos Murciano</i> Editorial: <i>. Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
Y	Me llamo Pablito	Autor: <i>Carlos Murciano</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
HZ	Memoria de una gallina	Autor: <i>Concha López Narváez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1

IA	Menudo bichos	Editorial: <i>SM</i>	1
IB	Método fotosilábico	Editorial: <i>Anaya</i>	1
IC	Mi abuelo era un cerezo	Autor: <i>Ángela Nanetti</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>2003</i> Género: LIJ (cuento)	1
ID	Mi cumpleaños	Editorial: <i>Primeras lecturas</i>	1
IE	Mi perro Míster	Autor: <i>Thomas Winding</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
IF	Mi primer libro de lecturas	Autor: <i>Cristina Alba y Enrique Redal</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	2
IG	Mi Primer libro de lengua	Autor: <i>Cristina Alba</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
IH	Miguel se escribe con M de merengue	Autor: <i>Díaz Benítez</i> Editorial: <i>Everest</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
II	Mis lecturas favoritas 3.2.	Autor: <i>José Martínez Romero</i> Editorial: <i>Grupo Editorial Universitario</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
IJ	Mis lecturas favoritas 4.2.	Autor: <i>José Martínez Romero</i> Editorial: <i>Grupo Editorial Universitario</i>	1

		Año de edición: Género: LIJ(SSS)	
IK	Mis lecturas favoritas 5.3.	Autor: <i>José Martínez Romero</i> Editorial: <i>Grupo Editorial Universitario</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
IL	Mitología Griega	Autor: <i>María Angelidón</i> Editorial: <i>. Santillana</i> Año de edición: Género: LG (clásico)	1
IM	Mitos griegos	Autor: <i>Mª Angelidoo</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2005</i> Género: LG (clásico)	1
IN	Nano Esmeralda	Autor: <i>Alfredo Gómez Cerdá</i> Editorial: Año de edición: Género: LG (Clásico)	1
IÑ	Nene, nena y guau	Editorial: <i>Gaviota</i>	1
IO	No se lo digas a nadie	Autor: <i>Ana G Lartitegui</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (chapter book)	1
IP	Noche buena de fantasmas	Autor: <i>Charles Dickens</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2004</i> Género: LIJ (chapter book)	1
IQ	Noche Buena Fantasma	Autor: <i>Jose Mª Pérez</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Género: LIJ (chapter book)	1

IR	Nuevas aventuras de Fray Perico	Autor: <i>Juan Muñoz Martín</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 1987 Género: LG (storytelling)	1
IS	Nuevo Palau	Autor: <i>Antonio Palaú Fernandez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LIJ(PB)	1
IT	Oliver Twist	Autor: <i>Michael Ende.</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	3
IW	Palabras de agua	Autor: <i>Antón Cortizas</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
IX	Paula y el rey niño	Autor: <i>Concha López</i> Editorial: <i>SM.</i> Año de edición: 2012 Género: LIJ (Chapter)	1
IY	Pequeño Noe	Autor: <i>Pepe Moosma</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LG (clásico)	1
IZ	Peter Pan	Autor: <i>JM Barrie</i> Editorial: <i>Vicen Vives</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	1
JA	Picofino	Autor: <i>Concha Narváez</i> Editorial: <i>Anaya</i>	1

		Año de edición: Género: LIJ (cuento)	
JB	Pinocho	Autor: <i>Carlo Colladi</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>1882</i> Género: LG (storytelling)	1
JC	Platero y yo	<i>J</i> Autor: <i>Juan Ramón Jiménez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: LG (Clásico)	1
JD	Platero y Yo	Editorial: <i>Anaya</i>	1
JE	Plumbito no quiere crecer	Editorial: <i>SM</i>	1
JF	Pobres animales	Autor: <i>Enric Lluch</i> . Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
JG	Pobres animales	Editorial: <i>Edebé Enric Lluch</i>	1
JH	Por fin bruja	Autor: <i>Marie Desplechin</i> . Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
JI	Preocupados .com	Autor: <i>Jacqueline Wilson</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
JJ	Proyecto : Los Caminos del Saber. Lengua Castellana 2	Autor: <i>Asunción Honrad, Montserrath Rull, otros</i> . Editorial: <i>Santillana</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LCN	1

JK	Proyecto : Los Caminos del Saber. Lengua Castellana 3	Autor: <i>Asunción Honrad, Montserrath Rull, otros.</i> Editorial: <i>Santillana.</i> Año de edición: <i>2012</i> Género: LCN	1
JL	Proyecto : Los Caminos del Saber. Lengua Castellana 4	Autor: <i>Paula Rojo, Concha Romero.</i> Editorial: <i>Santillana</i> Año de edición: <i>2012</i> Género: LCN	1
JM	Proyecto: Los Caminos del Saber. Lengua Castellana 1	Autor: <i>Asunción Honrad, Montserrath Rull, otros.</i> Editorial: <i>Santillana</i> Año de edición: <i>2011</i> Género: LCN	1
JN	Proyecto: Mundo de agua. Lengua 05	Autor: <i>Claudia Araya, Manuel García.</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: <i>2009</i> Género: LCN	1
JÑ	Proyecto: Mundo de agua. Lengua 06	Autor: <i>Claudia Araya, Manuel García.</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: <i>2009</i> Género: LCN	1
JO	Pupilas de águila	Autor: <i>Alfredo Gómez</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: <i>1995</i> Género: LIJ (Chapter Book)	1
JP	Qué le pasa al emperador	Autor: <i>Mercé Viana</i> Editorial: <i>Dylar</i> Año de edición: Género: LIJ (Chapter Book)	1
JQ	Querías vacaciones stilton	Editorial: <i>Desierto</i>	1
JR	Querido cocodrilo	Autor: <i>Manuel Arijón</i>	1

		Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (Cuento)</i>	
JS	Querido hijo: Estás despedido	Autor: <i>Jordi Sierra iFabra.</i> Editorial: <i>Alfaquara Infantil</i> Año de edición: Género: <i>LInstr (CCRR)</i>	1
JT	Quién sabe liberar a mi dragón	Editorial: <i>SM</i>	1
JU	Quién soy yo	Autor: <i>Granni Rodán. Edelvives</i> Editorial: Año de edición: Género: <i>LInstr (CCRR)</i>	1
JV	Quiéres ser el novio de mi hermana	Editorial: <i>SM</i>	1
JW	Rabilún	Autor: <i>Patricia Barbadillo.</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (Chapter Book)</i>	1
JX	Rana por un día	Autor: <i>Mª Teresa Artzaga</i> Editorial: <i>. Edebé</i> Año de edición: Género: <i>LG (storytelling)</i>	1
JY	Regalo de cumpleaños	<i>Ed. SM</i>	1
JZ	Relato de fantasmas	<i>John Bradley</i>	1
KA	Relatos de monstruos	Autor: <i>Steven Zorn.</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: <i>2003</i> Género: <i>LIJ (SSS)</i>	1
KB	Ricardo Gómez	Autor: <i>Ricardo Gómez</i> Editorial: <i>SM</i>	1

		Año de edición: 2005 Género: LIJ (Chapter Book)	
KC	Robinson Crusoe	Autor: <i>Daniel Defoe</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: 2002 Género: LG (clásico)	1
KD	Robinson Crusoe	Autor: <i>Daniel Depe</i> Editorial: <i>Vicen Vives</i> Año de edición: Género: LG (clásico)	1
KE	Rodando rodando	Autor: <i>Marinella Torzi</i> Editorial: <i>Luis Vives</i> Año de edición: Género: LIJ (Chapter Book)	1
KF	Roja flor		1
KG	Selín, el vendedor alegría	Autor: <i>Jacqueline Cervín.</i> Editorial: <i>Bruño</i> Año de edición: Género: LInstr. (AGR)	1
KH	Simbad el marino	Autor: <i>Agustín Sanchez Aguilar</i> Editorial: <i>Vicens Vives</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
KI	Software la superbabosa	Autor: <i>Joyce Bunbar</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
KJ	Software, la superbabosa	Autor: <i>Joyoe Dumbar</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición:	1

		Género: LInstr. (AdGR)	
KK	Sola y Sincola	Autor: <i>Granni Rodari</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LInstr. (AdGR)	1
KL	Sólo a mi me pasa	Autor: <i>Gabriela Keselman</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LInstr. (CCRR)	
KM	Sopa de Europa	Autor: <i>Rafael Ordoñez Cuadrado</i> Editorial: <i>Alfaquara</i> Año de edición: Género: LInstr. (CCRR)	1
KÑ	Susana ojos negros	Autor: <i>Marjaleena Lembcke</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: 2003 Género: LIJ (Chapter Book)	1
KO	Textos variados el tesoro máspreciado del mundo	Autor: <i>Alfredo Gómez Cerdá</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ(SSS)	1
KP	Tico–Tic Lecturas	Autor: <i>Antonio Basonta y Luís Vázquez</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: Género: <i>LIJ(SSS)</i>	2
KQ	Tomás está enamorado	Autor: <i>Jaques Vriens</i> Editorial: <i>Edebé.</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (FJ)</i>	1
KR	Tomis y la gorra mágica	Autor: <i>Ricardo Alcintara</i>	1

		Editorial: <i>Ala Delta</i> Año de edición: Género: LG (storytelling)	
KS	Tras la pista del abuelo	Autor: <i>Alfredo Gómez Cerdá</i> Editorial: <i>Alfaquara</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
KT	Tren Saltamontes fuera de la Gacela	Autor: Editorial: <i>Fantasma Palacio</i> Año de edición: Género: <i>LIJ (Chapter Book)</i>	1
KU	Tres amigos	Autor: <i>Patzi Zubizarreta</i> Editorial: <i>Edelvives AlaDelta</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	2
KV	Tres y un papagallo buscan al ladrón de pájaros	Autor: <i>Joachim Friedrich</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
KW	Tres y un papagayo buscan al ladrón de pájaros	Autor: <i>Joaquin Friedrich</i> Editorial: <i>Edebé</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
KX	Tu eres mi heroe	Autor: <i>Juan Carlos Chandro</i> Editorial: <i>SM</i> Año de edición: Género: LIJ (cuento)	1
LA	Un tren cargado de misterio	Autor: <i>Agustín Fernandez Paz</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición:	1

		Género: LInstr. (AdGR)	
LC	Usoa, llegaste por el aire	Autor: <i>Patxi Zubizarreta</i> Editorial: <i>Edelvives</i> Año de edición: Género: LIJ (FJ)	1
LD	Viaje al centro de la tierra	Autor: <i>Julio Verne</i> Editorial: <i>Anaya</i> Año de edición: 2004 Género: LIJ (FJ)	1



Lucy Mangan

Stephen Fry

Susan Hill



Kate Mosse

Zadie Smith

China Miéville



Alan Bennett

Val McDermid

Lionel Shriver



Julian Barnes

Ann Cleaves

Tom Holland



Caitlin Moran

James Brown

Alan Bennett



Susan Hill

Tom Holland

Julian Barnes