



Universidad de Utrecht
Graduate School of Teaching (GST)
Heidelberglaan 6, 3584 CS Utrecht

Tesis de Maestría

Investigación:

“Motivando la lectura de literatura en la lengua meta (L2)”

Una propuesta de AGAI con enfoque CLIL

(AGAI: actividades grupales autónomas interactivas)

Docentes asesores:

Dr. Silvia Canto
Prof. Dr. H.C.J. De Graaff

Karen Silva Santisteban B. – SN 5678404

MÁSTER: español lengua y cultura: educación y comunicación.

Junio 2023

Por el amor y apoyo que recibí durante este periodo de intenso trabajo,

quiero dedicar esta tesis a mi esposo Joost,

a mis hijos Lennard y Maurits.

A mis queridos hermanos por siempre incentivar mis decisiones. Diana, Mariela y Ricardo.

Y a mis padres, César y Betty, que en paz descansen.

Merecido y muy especial a mi suegra Rita van Duinen, profesora de francés, quién me inspiró

con su interés, dedicación y apoyo emocional.

In het bijzonder aan mijn schoonmoeder Rita, lerares Frans,

die me inspireerde met haar interesse, toewijding en emotionele steun.

Este esfuerzo fue posible por el apoyo de encantadoras personas,

por ello, mis agradecimientos de corazón a:

Mari González, ex supervisora de prácticas y jefa en la escuela secundaria en Berlage Lyceum. Gracias a su apoyo, se logró la investigación en su clase. Siempre dispuso de amabilidad, paciencia y tiempo para realizar las coordinaciones en momentos de muchos cambios.

Esther Schat, su trabajo doctoral me sirvió de inspiración y recibí en forma personal material de gran uso para esta propuesta.

Mis asesores de tesis Silvia Canto y Rick De Graaff. Muy especial a Silvia, por su disposición y preocupación constante.

RESUMEN

Durante la última década, la literatura cobra gran importancia como instrumento de aprendizaje de lenguas extranjeras por sus valiosos beneficios. Debido a la falta de interés por la lectura que muestran los alumnos de secundaria en los Países Bajos, el docente se enfrenta a la dificultad de desarrollar actividades estimulantes en la clase. El objetivo de este estudio es motivar la lectura de literatura en español en escuelas secundarias por medio del enfoque pedagógico CLIL¹, combinado a diversas actividades motivacionales que se desarrollan para esta intervención, denominadas AGAI, Actividades Grupales Autónomas Interactivas. El diseño de AGAI se enfoca en la autonomía del alumno para investigar sus propios temas interculturales de interés en la literatura, el trabajo social y colaborativo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para la intervención, se desarrolla una serie de lecciones para el sexto año de secundaria VWO del *Berlage Lyceum*, situado en Ámsterdam. El contexto de esta investigación se enmarca en las teorías de construcción de la competencia literaria intercultural y en la consulta de trabajos previos sobre el efecto motivador de las TIC y de algunas formas de trabajo similares. Los resultados se evalúan mediante encuestas, entrevistas y observaciones de la clase, los que muestran positivamente las preferencias y motivación de los alumnos en las formas de aprendizaje AGAI. Igualmente, se comprueba la posibilidad de trabajar proyectos similares, en mayor número de lecciones, entre otras recomendaciones para incentivar la competencia comunicativa intercultural. El desarrollo del diseño y el análisis de los resultados conduce a la docencia a desarrollar investigaciones sobre materiales, TIC y actividades que prefieran los alumnos. Todo ello contribuye a la mejora de estos métodos (AGAI) para estimular la lectura de literatura en L2² en el aula y fuera de ella, dejando el campo para futuras investigaciones.

Palabras clave: Aprendizaje de español en la secundaria, Competencia literaria intercultural (CLI), CLIL, TIC, Actividades motivadoras para la lectura en L2: AGAI.

¹ *Content and Language Integrated Learning.*

² Lengua extranjera o segunda lengua (L2).

SAMENVATTING

In het afgelopen decennium is literatuur vanwege de waardevolle bijdrage aan het leerproces van groot belang geworden als hulpmiddel bij het leren van vreemde talen. Door het gebrek aan interesse in lezen bij middelbare scholieren in Nederland vindt de leerkracht het moeilijk om stimulerende activiteiten in de klas te ontwikkelen. Het doel van dit onderzoek is om het lezen van Spaanse literatuur bij middelbare scholieren te motiveren door middel van de CLIL³ pedagogische aanpak, gecombineerd met verschillende motiverende activiteiten die voor dit onderzoek zijn ontwikkeld, genaamd AGAI, Interactieve Autonome Groepsactiviteiten. Het ontwerp van AGAI richt zich op de autonomie van de leerling om hun eigen interculturele onderwerpen van interesse in literatuur te onderzoeken, zowel op sociaal gebied als in samenwerking in de klas met behulp van informatie- en communicatietechnologieën (ICT). Hiervoor is een lessenreeks ontwikkeld voor de 6e klas van het VWO van *Berlage Lyceum*, gevestigd in Amsterdam. De context van dit onderzoek is ingekaderd binnen de theorieën over de constructie van interculturele literaire competentie. Eerdere werken over het motiverende effect van ICT en enkele soortgelijke onderzoeken over dit onderwerp worden geraadpleegd. De resultaten worden geëvalueerd door middel van enquêtes, interviews en klasobservaties, waaruit de voorkeuren en motivatie van de leerlingen in de gebruikte AGAI-leervormen positief naar voren komen. Eveneens wordt de mogelijkheid om aan soortgelijke projecten te werken in een groter aantal lessen onderzocht, alsmede andere aanbevelingen om interculturele communicatieve competentie aan te moedigen. Dit alles kan bijdragen aan de verbetering van deze methoden om zo het lezen van literatuur in L2⁴ in de klas en daarbuiten te stimuleren en opent de mogelijkheid tot verder onderzoek.

Sleutelwoorden: Spaans (MVT) op de middelbare school, Interculturele literaire competentie, ICT, CLIL, Motiverende activiteiten voor lezen in L2: AGAI.

³ *Content and Language Integrated Learning.*

⁴ Tweede of vreemde taal, (L2).

Índice

1.	Contexto, identificación y relevancia del problema educativo.....	9
2.	Marco Teórico.....	12
2.1.	Diagnóstico del problema educativo.....	12
2.2.	La lectura y la motivación.....	14
2.2.1.	La lectura.....	14
2.2.2.	La motivación.....	15
2.3.	El enfoque CLIL, la integración de la literatura para el aprendizaje de español, la competencia literaria intercultural.....	17
2.4.	Intervención: diseño y estrategias.....	24
2.4.1.	Telaraña curricular y Constructive Alignment.....	24
2.4.2.	Estrategia: Las taxonomías.....	25
3.	Método y procedimiento.....	28
3.1.	El método.....	28
3.1.1.	Los participantes.....	28
3.1.2.	Los Instrumentos.....	29
3.1.2.1.	Las encuestas.....	29
3.1.2.2.	Las entrevistas.....	31
3.1.2.3.	Las observaciones.....	31
3.1.3.	Preanálisis: prueba piloto.....	32
3.2.	Intervención: Diseño de la serie de lecciones.....	32
3.2.1.	La telaraña curricular.....	33
3.2.1.1.	Los objetivos de aprendizaje y el rol del docente.....	34

3.2.1.2. El contenido de aprendizaje, las fuentes y materiales.....	35
3.2.1.3. Las actividades de aprendizaje AGAI y las TIC.....	36
3.2.1.4. Formas de agrupación, ambiente de aprendizaje, tiempo y evaluación.	39
3.2.2. Estrategias para el diseño de la intervención.....	39
3.2.2.1. Estrategias de lectura como diseño de la intervención	40
3.2.2.2. Las taxonomías.....	43
3.2.2.2.1. Taxonomía de Barret (1968).....	43
3.2.2.2.2. Taxonomía de Kwakernaak (2012)	43
3.2.2.2.2.1. Competencias receptoras (RV) y estrategias relacionadas a la lectura y a la motivación.....	44
3.2.2.2.2.2. Competencias productivas (PV): serie de 4 lecciones.	44
4. Resultados y análisis	45
4.1. Las encuestas.....	45
4.1.1. Resultados de las encuestas.....	46
4.1.2. La segunda encuesta: las siguientes 5 preguntas.....	48
4.1.3. Resultados de las encuestas: sección C.....	52
4.2. Las entrevistas	56
4.3. Las observaciones.....	57
5. Consideraciones, conclusiones, discusión, recomendaciones y limitaciones.....	59
5.1. Consideraciones.....	59
5.2. Conclusiones, discusión y recomendaciones.....	61
5.3. Limitaciones y recomendaciones.....	63
6. Visión y reflexión.....	65
7. Referencias bibliográficas	67
8. Anexos.....	77
8.1. SLO (s.f.). Modelos de Niveles de Lectura MCER y de Literatura.....	77
8.2. Unidades de examen secundaria superior VWO: Subdominios de literatura	79

8.3. Los instrumentos	80
8.3.1. Las encuestas	80
8.3.2. Las entrevistas.....	84
8.3.2.1. Las preguntas de las entrevistas	84
8.3.2.2. Transcripción de las entrevistas.....	85
8.3.2.2.1. Entrevista 1. Alumnos	85
8.3.2.2.2. Entrevista 2. Alumnos	90
8.3.2.2.3. Entrevista al docente	91
8.4. Serie de lecciones MDA (Formularios).....	92
8.5. PowerPoint de las clases.....	99
8.7. Modelo de calificación para las tareas.	111

1. Contexto, identificación y relevancia del problema educativo.

Actualmente, se observa la falta de motivación por la lectura literaria intercultural en la educación secundaria neerlandesa, así como el poco interés para leer temas de gran significado dentro o fuera de la escuela. Algunas causas de esta desmotivación, podrían ser la falta de elección de libros en español al nivel adecuado, el poco tiempo de lectura vinculado a la comprensión de textos, o pocos temas de interés ofrecidos para la edad de los alumnos (Van der Knaap, 2019).

Estos factores se ven ampliamente sustentados con la última investigación realizada en los Países Bajos por Sardes, (Broekhof et al., 2019), en donde los alumnos de secundaria dieron sus opiniones con soluciones que ellos mismos propusieron para fomentar la lectura. Entre ellas, los alumnos consideraron que la lectura es importante para poder leer bien, para entender las cosas, para adquirir conocimientos generales y para el desarrollo de la lengua (obtener mayor vocabulario, mejor expresión oral en neerlandés y lectura comprensiva), así como su importancia para el futuro. A pesar de ello, también reconocieron que suelen leer menos en la secundaria que en la primaria. Las razones que mencionaron fueron que los libros de primaria son más interesantes y que los profesores en la secundaria no hacen buenas actividades para leer.

La lectura es una de las herramientas más importantes para el aprendizaje en general y, en especial, para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Krashen (1982), leer es una competencia lingüística que provee al que la practica diversos conocimientos (*input*) y estimula el desarrollo de capacidades en el cerebro como la habilidad de comprensión. Adicionalmente, sostiene que el desarrollo de las destrezas lingüísticas, tanto la comprensión lectora y la auditiva, como la expresión oral y escrita se benefician en gran medida de una rica exposición a la lengua meta. En 1995, Swain y Lapkin reafirmaron que los textos auténticos ofrecen muchas oportunidades de producción lingüística (*output*). En 2004, Krashen demostró que cuanto más largo es el período de lectura libre, más fuerte es el efecto positivo en el aula y los alumnos producen puntuaciones más altas en la comprensión de textos. Según Diehr y Surkamp (2015, p. 25), la competencia literaria tiene que ver con el desarrollo de esas competencias lingüísticas, incluyendo la activación de habilidades lingüísticas, estrategias y técnicas de lectura, la capacidad de hablar oralmente y por escrito sobre el texto a comunicar.

En una encuesta exploratoria entre profesores de lenguas extranjeras en los Países Bajos (N=176), Fasoglio y Canton (2009) revelaron que los profesores son generalmente conscientes de la importancia de incluir la competencia intercultural en el currículo, pero tienen dificultades para traducir el concepto a la práctica educativa por falta de tiempo y de herramientas para implementarlas. Muchas escuelas no programan la lectura de un libro literario en el currículo para las

clases de lenguas extranjeras y muchas veces la meta es solo cumplir el contenido del método de aprendizaje para aprobar los exámenes.

Los estándares básicos neerlandeses para todas las lenguas extranjeras (Meijer & Fasoglio, 2007) se basan en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002)⁵ y contienen objetivos de logro para las cuatro competencias lingüísticas y literatura: lectura (dominio A), hablar (dominio B), escribir (dominio C), escuchar (dominio D) y literatura (dominio E) (ver anexo 8.2). El examen central preuniversitario (VWO) de dominio de la lectura en español es principalmente nivel B1, complementado con B2 (Feskens et al., 2014). El programa consiste en un examen escolar y en un examen central que se realiza el último año (6 VWO), así como varios exámenes escolares organizados por cada escuela individual a lo largo de los últimos tres años. El examen nacional consiste en una prueba de comprensión lectora (dominio A), que reporta un 50% de la nota final y la media de los exámenes escolares, que corresponde al otro 50%. Los exámenes escolares evalúan principalmente tres habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y escribir. Sin embargo, la literatura (dominio E), también forma parte de los exámenes escolares, de modo que las escuelas pueden decidir de qué manera y con qué frecuencia se enseña literatura y cómo se evalúa, Schat (2022).

En los últimos años, se han hecho estudios de cómo lograr el interés de los alumnos de secundaria para leer literatura e incluir temas interculturales, debido a todos los beneficios que estos aportan en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Van der Knaap (2019), la lectura de textos literarios lleva al alumno hacia una comprensión histórico- empática, al conocimiento intercultural del país en la lengua meta de su población. Del mismo modo, enfatiza que se aprende a conocer otras culturas al leer textos elaborados desde la perspectiva de la cultura misma y se puede reflexionar y hablar sobre ellos. Así, para entender nuestro mundo orientado a la internacionalización, es muy importante que seamos capaces de establecer conexiones entre diferentes culturas, de aceptarlas y apreciarlas. El aprendizaje de una lengua es, en gran medida, el desarrollo de competencias interculturales (Meesterschapsteam MVT, 2018)⁶.

La comprensión de los textos es la motivación principal para seguir leyendo y involucrarse en la historia de un libro. Pintrich y Schunk (2002) sostienen que la motivación es el proceso de iniciar y mantener una actividad dirigida a un objetivo. “Un libro cobra vida cuando un lector lo coge, lo hace suyo, lo cambia, lo tira: es, en fin, un acto de pasión. Ahí reside, precisamente, la magia de la lectura. En la lectura no hay entrega, sino participación” (Alonso, 2007, p. 2). La lectura inferencial⁷ ofrece aquí un proceso importante de desarrollo para el alumno para superar las dificultades que un texto

⁵ Marco Común Europeo de Referencia (MCER,2002)

⁶ Traducción: [Equipo de Maestría, lenguas extranjeras, 2018].

⁷ Comprensión de lectura a base de preguntas del mismo alumno, explicado en el marco teórico.

literario le impone, a través del aprendizaje para formular preguntas colaborativas. Este es un trabajo grupal y de ayuda mutua inserta al alumno en el proceso educativo como investigador y colaborador.

Para lograr que los alumnos estén inmersos en los libros de literatura, la creatividad del docente para motivarlos con la elección de temas interesantes y estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante. Mearns y De Graaff (2018) nos recuerdan que, algunos aspectos de la motivación son específicos de los procesos de aprendizaje de idiomas. Existen muchos factores que influyen en la motivación, como el factor social tan importante durante el desarrollo psicológico en la adolescencia (Van der Wal et al., 2017)⁸, o la búsqueda de su identificación personal dentro de un grupo y del desarrollo de su autonomía al establecer relaciones, la participación en la educación o el trabajo (Erickson, 1959)⁹, entre otros aspectos motivacionales que, como veremos, serán de gran utilidad en la clase.

El contexto de esta investigación se enmarcó en las teorías de construcción de la competencia literaria intercultural (CLI) (Byram, 1997) y la enseñanza de un idioma extranjero a través de una materia según el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), por las reconocidas ventajas que este ofrece para el aprendizaje intercultural. El propósito de fondo fue y es encontrar siempre mejores formas de apoyar el desarrollo de aquella competencia (CLI) en los alumnos, a través de la enseñanza integrando la literatura y el idioma español en la escuela secundaria.

Para este estudio, se consultaron estudios previos sobre el uso de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones (*TIC*) para motivar la lectura en la L2, como *los* efectos en la motivación lectora de L2 de Jun (2018) o la eficacia de la enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT)¹⁰ mediada por el aprendizaje de lenguaje asistido por computadora (*CALL*)¹¹ de Tavakoli et al. (2019). Se ha comprobado que diversas formas de trabajo con el uso de estas herramientas y las redes sociales son efectivas como factores externos de motivación.

Esta intervención fue diseñada en base a una serie de lecciones con actividades grupales autónomas interactivas propuestas para este estudio, denominadas, AGAI. AGAI integra diversas herramientas y actividades motivacionales diseñadas para que el alumno explore una lectura literaria en forma amena y colaborativa en la clase con el uso de las *TIC*.

Este estudio se basó en investigar el efecto motivador que aporta AGAI para la lectura de literatura intercultural en español en la secundaria, basado en el enfoque CLIL, dado sus invaluables aportes en la enseñanza. De este modo, la pregunta de investigación es:

⁸ Van der Wal, et al. (2017), el desarrollo de su identidad hasta el logro.

⁹ Erikson (1959), etapa de confusión del adolescente, durante la cual trata de obtener su identidad (entre 12 y 18 años).

¹⁰ *Task-based language teaching*.

¹¹ *Computer-assisted language learning*.

❖

**¿En qué medida se puede motivar a los alumnos de secundaria para leer
literatura en la L2 al trabajar con AGAI?**

❖

La respuesta a esta pregunta brinda información útil para los docentes en general, sirve de apoyo para utilizar estas actividades, las *TIC* y materiales en general en la clase. Adicionalmente, sirve para incentivar a los alumnos a probar nuevas formas de trabajo y ver en qué medida estos métodos son aplicables en la realidad.

2. Marco Teórico

Para empezar esta investigación, se diagnosticó el problema educativo, sustentando la lectura de literatura como beneficio de aprendizaje (2.1.). Seguidamente, se elaboró el marco teórico sobre la lectura y las teorías de la motivación aplicables para diversas actividades y materiales de trabajo (incluidas las *TIC*) que sirvieron para el diseño de esta intervención (2.2.).

El contexto de la investigación (2.3.) se enmarcó en las teorías del uso de literatura como conducto de aprendizaje de la L2 en base al enfoque CLIL¹² (Schat, 2022), la educación literaria de enfoque múltiple de Bloemert et al. (2019) y el modelo de Byram (1997) sobre los saberes (*savoir*) que aportan a la construcción de la competencia intercultural, según Schat et al. (2020).

Finalmente, tanto para el diseño del proceso de lectura y de la intervención, se definen las teorías de Van den Akker (2006) y taxonomías (Barrett, 1968 y Kwakernaak, 2012) (2.4).

2.1. Diagnóstico del problema educativo

Utilizando el cuadro teórico de Bimmel et al. (2008) para esta investigación, se describió el problema identificado sobre la falta de motivación de los estudiantes de secundaria en las escuelas neerlandesas para leer literatura en general, como la poca integración de actividades de aprendizaje. En la *Descripción* se listaron la correcta elección del material, el poco tiempo de lectura vinculado al necesario para la comprensión de textos y la poca motivación existente, dados los convencionales métodos en clase para lograrlo.

La Figura 1 indica tres columnas: Descripción, Aclaración e Hipótesis. En las últimas dos, se presentaron las posibles soluciones a los problemas mencionados en la primera columna, Descripción.

En este diagnóstico se propuso comunicar en clase con y sobre literatura (Cultura) en la L2 como medio de aprendizaje (CLIL) (Schat, 2022), eligiendo temas de su preferencia a un nivel recomendado de lectura (MCER, 2002). Se propuso también trabajar tanto en casa

¹² AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). Ver página 17.

autónomamente como en clase, colaborando con sus compañeros de grupo, de modo que se facilite la comprensión y se exploten las competencias comunicativas en el aula. De este modo, se puede estimular la interpretación y reflexión de temas interculturales, logrando así variadas competencias lingüísticas. Entre otras posibles soluciones, se enumeró una lista de tareas o actividades motivadoras de comprensión que deben realizar los estudiantes, tales como previa lectura en casa, formulación de sus propios cuestionarios, tareas compartidas con el uso de las TIC y tareas finales.

Figura 1.

Visión Básica: Diagnóstico y Solución del Problema Educativo

Problema y solución		Bimmel, P. (2008)
Descripción	Aclaración	Hipótesis
1. La literatura ofrece demasiada variedad, falta de buenas opciones y adaptación del nivel adecuado.	1. Plan de Educación: Comunicar con y sobre la literatura. Tomar buenas decisiones, temas de su preferencia y a nivel recomendado (MCER).	1. Combinación de literatura histórica, empática y/o intercultural. Comunicar con y sobre literatura. Buenas elecciones ERK y temas de su edad.
2. Dificultad en la comprensión de textos (idioma y mensaje) y poco tiempo de lectura. Mucho tiempo de trabajo del profesor.	2. Plan de educación (Meso en Micro). <i>Flipped classroom</i> (Micro): trabajar en casa y trabajo colaborativo autónomo entre alumnos: ayuda a la comprensión por medio de actividades, resulta en menos trabajo para el docente.	2. Tareas de comprensión de textos en clase en forma grupal: previa lectura en casa. Cuestionarios con uso de IT, tareas compartidas hasta proyectos finales. Uso de variadas competencias lingüísticas.
3. Poca motivación. La aproximación a los textos y las actividades, especialmente los métodos, no son de su máxima importancia.	3. Plan (Micro) Elección de formas de trabajo adecuadas y colaborativas en clase (factor social), elección de materiales dirigidos (de su preferencia), explotación de competencias comunicativas que estimulen la reflexión e interés.	3. Planificar actividades modernas con el uso de tecnologías interactivas para el trabajo colaborativo. (Meso-Micro). Libre elección de algunos temas propuestos y proyectos finales.

Nota. – Se describió, aclaró e hizo una hipótesis del problema para elaborar una propuesta educativa en base a la teoría de Bimmel et al. (2008, p. 151). Elaborado por Silva Santisteban (2022).

De este modo, a partir del diagnóstico del problema, se propusieron estrategias teóricas para el desarrollo de las clases, elección de las aplicaciones digitales y formas de trabajo, como se mencionaron líneas arriba y en la Figura 1, todas estas propuestas las veremos en el desarrollo de este estudio.

2.2. La lectura y la motivación

2.2.1. La lectura

El aprendizaje de literatura se favorece a mayor kilometraje de lectura en la lengua meta a un nivel de dificultad de comprensión 1+ (Krashen, 2004) para que el alumno se motive a seguir leyendo. Para ello, es importante elegir adecuadamente la obra literaria, tanto como por el tema, el nivel de comprensión de lectura (ver anexo 8.1) en la lengua materna (L1), como por el nivel del MCER del alumno (MCER, 2002).

La comprensión lectora depende de estos factores mencionados, de la habilidad cognitiva y de las estrategias de aprendizaje. Según Bimmel y Van Schooten (2000), el dominio de los actos estratégicos de lectura está fuertemente relacionado con la habilidad de comprensión lectora entre alumnos. De ahí que el estudiante suele adaptar su estilo de aprendizaje a los objetivos o a la tarea, utilizando las estrategias de lectura.

Según Smith (2012), el propósito de la lectura es hacer preguntas relevantes y encontrar información necesaria para comprender correctamente el texto. En el proceso, el lector debe implementar objetivos, conocimiento de las convenciones de la lectura, predicciones tales como, global, focal y especificación del texto. En un estudio experimental hecho por Silvestri (2006) sobre la formulación de preguntas¹³ para la comprensión de textos literarios, se comprobó que la lectura inferencial, justamente utilizando las estrategias lectoras, ayudó enormemente a comprender más profundamente un texto o a conocer detalles más específicos. Además, afirma Silvestri (2006), el ejercicio de esta habilidad ayuda a la reflexión y al desarrollo del cerebro. El proponer que los alumnos hagan sus propias preguntas inferenciales es una forma de trabajo que requiere de ejercicio para lograr el desarrollo de esta destreza. Las preguntas inferenciales están clasificadas en dos tipos: explícitas e implícitas (Silvestri, 2006). Las explícitas son de carácter informativo, como saber el dónde se desarrolló la acción o quién es el padre del personaje principal. Las implícitas son de carácter reflexivo, como caracterizar las actitudes de un pueblo por sus acciones o interpretar los pensamientos de una cultura.

Los alumnos entre 15 y 18 años del VWO en los Países Bajos obtienen un nivel mínimo 4F de lectura en la L1, que corresponde al modelo de competencia literaria según la escala de la biblioteca nacional¹⁴ neerlandesa (Witte, 2008). “El alumno en este nivel

¹³ Este estudio fue realizado con estudiantes de L1.

¹⁴ Biblioteca nacional de los Países Bajos. *Lezen voor de lijst*. Witte (2011) [*lectura para la lista*] no se enfoca en el libro, sino en el desarrollo literario del estudiante. El nivel de lectura del alumno determina qué libro le conviene más en ese momento y qué puede enseñarle esta experiencia de lectura en L1. Esa capacidad de interpretación puede ser explotada en la lectura de textos en L2.

tiene como meta aprender a leer interpretativa y estéticamente, a hacer conexiones internas (como causa, efecto, motivos) y a desarrollar la conciencia estética (la literatura como forma de arte" (Van der Knaap, 2019, p. 74). Culler (2002) afirma que leer textos literarios requiere que los lectores comprendan el significado más allá de lo que está escrito (dar sentido a un texto) y define la competencia literaria como una "comprensión implícita de las operaciones del discurso literario que le dice a uno qué buscar" (Culler, 2002, p. 132).

Para estimular la lectura de literatura, se requiere realizar actividades educativas para la comprensión. Este proceso de aprendizaje comprende varios factores importantes, como que el alumno tenga un nivel de lectura de comprensión en la L1 equivalente o superior a la L2. Aunque, todavía se está investigando cómo el nivel de competencia literaria alcanzable en L1 es transferible al nivel en una lengua extranjera (Van der Knaap, 2015).

Estas determinaciones de nivel son el resultado de un modelo más extenso (Nivel modelo de competencia literaria) con seis niveles (Witte, 2008), diseñado para holandés y este modelo también puede ser usado para la enseñanza de idiomas extranjeros (Van der Knaap, 2019, p. 73). A modo orientativo, el nivel 4F tiene la capacidad de interpretación en la L1 transferible a la L2, por ello Van der Knaap (2019, p. 76) recomienda *Crónica de una muerte anunciada* del escritor colombiano Gabriel García Márquez (1981). Algunas escuelas lo usan ya desde hace años, tal como Amadeus Lyceum, situado en Utrecht. Otros factores se mencionaron en la sección de Literatura y la competencia intercultural **Error! Reference source not found..**

2.2.2. La motivación

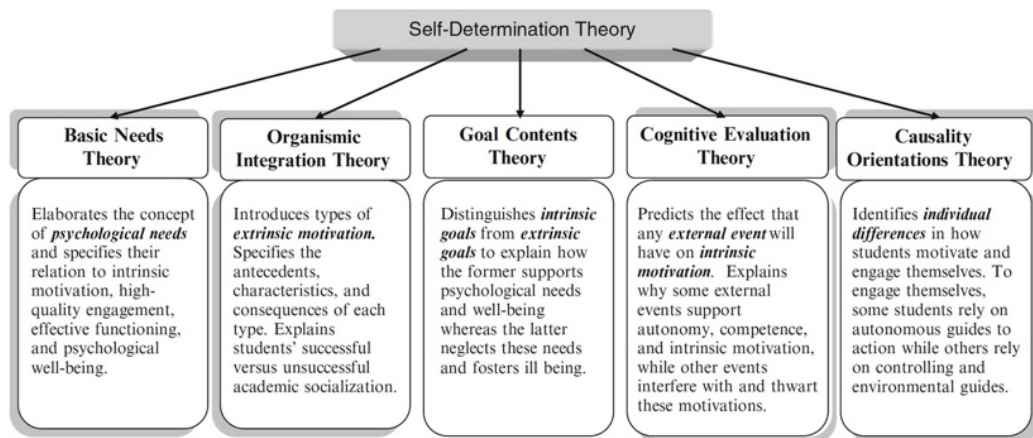
La teoría de la autodeterminación sostiene que la motivación extrínseca (externa) de los estudiantes se aborda principalmente ofreciendo recompensas y que la motivación intrínseca puede mejorarse al satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: la necesidad de autonomía, la necesidad de competir y la necesidad de conexión social (Gambrell, 1996, 2011; Niemiec y Ryan, 2009; Ryan, 2000).

La Figura 2 indica la clasificación de factores externos e internos que influyen en la motivación. Reeve (2012) explica el uso de actividades como elementos motivacionales externos adecuados a las necesidades psicológicas de los alumnos, tales como se proponen en esta investigación: fomentar la lectura inferencial a base a preguntas formuladas por ellos mismos (autonomía), el trabajo colaborativo (conexión social) a

través de las TIC (competición, acto social y colaboración) y apoyados con el conocimiento previo de estrategias de lectura. Estas estrategias pedagógicas (CLIL- AGAI) se utilizan para la comprensión de lectura y están dirigidas para incentivar las competencias productivas (San Isidro, 2019), en un proceso que culmina en el intercambio de opiniones (conexión social), uno de los objetivos del aprendizaje con enfoque CLIL (ver 2.3). Estos procesos de bienestar psicológico mencionados concluye Reeve (2012), pueden conducir a un mayor esfuerzo, placer, interés, persistencia y mejores logros. De esta manera, el alumno se involucra en un aprendizaje efectivo, participa como sujeto activo, que se desarrollará en una persona productiva e independiente (Reeve, 2012). Adicionalmente, explica el autor que, la socialización académica exitosa es motivacional cuando se convierte en una meta planificada.

Figura 2

Teoría de la Autodeterminación



Nota. - La teoría de la autodeterminación (Reeve, 2012, p. 153) muestra una clasificación de factores externos e internos que influyen en la motivación.

El docente es responsable de escoger las herramientas adecuadas para el aprendizaje, aquellas propias de la edad de sus alumnos y que actualmente están en auge. El uso de las TIC ofrece diversas formas de motivación en clase, por los aportes que brindan a la enseñanza en forma colaborativa.

Kikuchi (2015) recomendó una serie de estrategias de motivación, en su mayoría relacionadas con lo que los alumnos pueden hacer para autorregular su aprendizaje, elementos de motivación externa como mejorar las habilidades de estudio y competir con

amigos por diversión. Según Kikuchi (2015), las aplicaciones digitales ayudan al profesor a crear un entorno óptimo de enseñanza en la clase, involucrando a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas tecnologías son de su tiempo y se pueden explotar en múltiples actividades y hacer uso del anonimato. Igualmente, estas implican a los alumnos en el dominio de su propio proceso de aprendizaje. Las aplicaciones digitales se convierten en gran parte de esa motivación y ayudan al docente a crear un ambiente óptimo de aprendizaje en la clase, donde todos los elementos que la conforman (materiales y actividades escogidas) interactúan en forma armoniosa, creando lo que Tudor (2001) y van Lier (1996) llaman la ecología del aula (Guerrettaz y Johnston, 2013). Según Poorthuis et al. (2017), las amistades diádicas, el clima de grupo asociado a normas, líderes o compañeros populares son parte de esta interacción armoniosa. La socialización, la colaboración grupal, el trabajo y la armonía en clase son motivadores para la buena comunicación y el aprendizaje en la lengua meta. La disponibilidad de libros interesantes y la libre elección del alumno por sus temas favoritos se relacionan positivamente con la motivación lectora (Baker, 2003; Gambrell, 1996, 2011). Igualmente influyen en la motivación, el sentirse productivo, tener la autonomía para desarrollar su propio trabajo, tener la posibilidad de escoger los temas de preferencia, entre otros que se incluyeron en esta investigación (Poorthuis et al., 2017).

Investigaciones similares acerca de los efectos en la motivación de lectura en la L2, como el de Jun (2018) llegaron a conclusiones interesantes y sus resultados aportaron positivamente a la experiencia de la lectura con el uso de aplicaciones digitales y apoyaron el potencial para motivar a los estudiantes en la educación, no solo para participar sino también para aprender. Los hallazgos del estudio de Jun (2018) mostraron que la adición de características de gamificación a un extenso programa de lectura mejoró significativamente varios constructos motivacionales, incluida la motivación general, la autonomía y dos subcomponentes de la motivación extrínseca (competencia y reconocimiento) para la lectura en la L2.

2.3. El enfoque CLIL, la integración de la literatura para el aprendizaje de español, la competencia literaria intercultural

En 1994, Marsh introdujo el término *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) por primera vez (Coyle et al., 2010) para la didáctica de educación bilingüe. En español, esto significa *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) y se trata de un enfoque de aprendizaje bilingüe a través de materias comunes como matemáticas o

geografía. Actualmente, este concepto ha evolucionado porque contiene un enfoque pedagógico en el que el contenido de la materia curricular y aprender una lengua extranjera se dan de forma integrada (Llinares y Morton, 2017).

CLIL¹⁵ persigue objetivos relacionados tanto con el contenido como con las habilidades lingüísticas, ya que el objetivo es incentivar, mediante actividades estratégicas, la comunicación entre los alumnos de sus interpretaciones y reflexiones (De Graaff, et al., 2008) en la L2. De esta manera, CLIL contribuye al aumento de las habilidades de habla y escritura (Ruiz de Zarobe, 2010) y ha sido descrito como altamente beneficioso para el aprendizaje de idiomas a través del contenido y también para el desarrollo de competencias interculturales (Van Kampen et al., 2018; Rodríguez y Puyal, 2012).

En este estudio se consideró de igual importancia tanto el aprendizaje de la L2 como del contenido, integrando de esta manera el aprendizaje de español como habilidad lingüística y, la cultura en la literatura como contenido. Ya que en este proceso de aprendizaje se resalta la importancia del desarrollo de las competencias interculturales (Van Kampen et al., 2018; Rodríguez y Puyal, 2012) de países de habla hispana, que se adquieren principalmente con el input de la lectura, con el apoyo de material didáctico complementario y la guía del docente (investigador).

Los estándares básicos nacionales neerlandeses para Literatura (dominio E) contienen tres subdominios. Esto significa que a los estudiantes se les debe enseñar literatura para lograr tres objetivos. Primero, un estudiante puede informar sobre sus experiencias de lectura de al menos tres obras literarias con argumentos claros (subdominio 7: desarrollo literario personal). Segundo, un estudiante puede reconocer y distinguir tipos de textos literarios y puede usar términos literarios al interpretarlos (subdominio 8: terminología literaria). Tercero y último, el estudiante puede dar una visión general de los principales eventos de la historia literaria y puede colocar las obras estudiadas en esta perspectiva histórica (subdominio 9: historia literaria). El objetivo principal es el subdominio 7, el desarrollo literario de los estudiantes, mientras que los subdominios 8, terminología literaria, y 9, historia literaria, pueden seguir en etapas posteriores (Meijer & Fasoglio, 2007).

De esta manera, se puede interpretar que la literatura en el curso de español es una extensión del aprendizaje de literatura del curso de neerlandés. Dos dominios del plan de estudios en los Países Bajos son relevantes para esta observación, los alumnos deben aprender las habilidades de argumentar (Dominio 6) (*Handreiking Schoolexamen Nederlands Havo/Vwo*, 2012) y adquirir un desarrollo literario personal (Dominio E de Literatura:

¹⁵ Para este estudio, se utilizarán las siglas CLIL, porque son más ampliamente conocidas.

subdominio 7). Estas son competencias que se usan para analizar un contenido en común, que se integra en casi todos los cursos escolares y que es un concepto básico sociológico del plan de estudios para la formación del alumno (Noordink, 2023) como identidad propia, la cultura.

Van Heusden (2020) define cultura como toda realidad nueva o diferente que se experimenta y que se asocia con una memoria. El autor agrega que cultura está en todo lo que nos rodea, en lo que hacemos y en lo que experimentamos. “La educación cultural consiste en la capacidad de reflexionar de tu propia cultura, la de otros y en general” (Van Heusden, 2020), porque uno construye su identidad a través de su reflejo, que permite por ejemplo que alguien sea un buen ciudadano en la sociedad. Este es uno de los principios de Berlage Lyceum sobre la ciudadanía basado en los objetivos de la Unesco¹⁶, que fomenta una educación de ciudadanía y cultura con la realización de proyectos y tareas en todas las materias que se dictan en la escuela. Cultura se puede aprender a través del periodismo, de historia, arte, filosofía, ciencias, ciudadanía o literatura (Van Heusden, 2020).

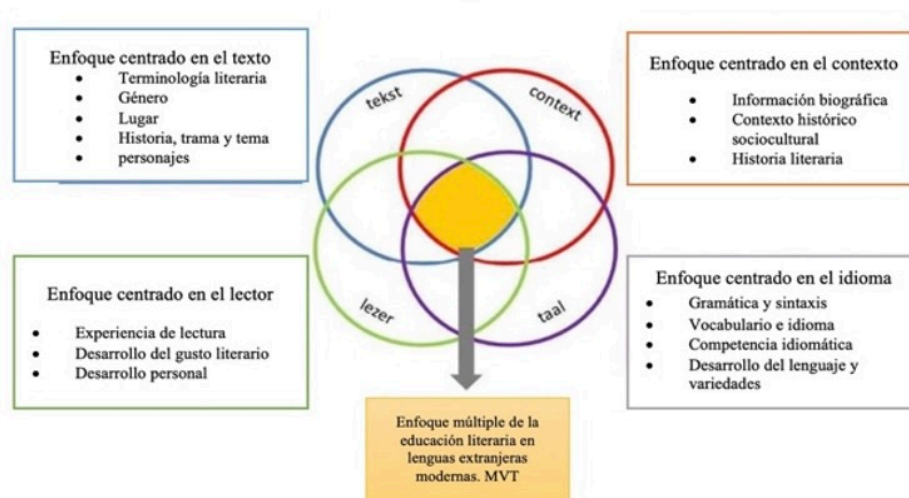
En un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, tres conceptos principales son de vital importancia para la enseñanza de la literatura basada en CLIL para la competencia intercultural: cultura, lengua y literatura (Schat, 2022, p. 21). La autora agrega que la literatura es un producto cultural que se expresa en el lenguaje, sin embargo, la cultura también se expresa a través de la literatura, así como a través del lenguaje en la literatura. Para enseñar la lengua como cultura, la literatura es relevante. Según Schat (2022), la literatura no solo es una manifestación de la cultura misma, sino que la lectura y el tratamiento de esta en la clase de lengua extranjera puede contribuir a hacer de la cultura el núcleo de la enseñanza de la lengua de dos maneras: (1) el análisis del uso de la lengua en los textos literarios puede aumentar la conciencia de los estudiantes sobre cómo el idioma crea cultura, y (2) el uso de contenido cultural literario puede contribuir al desarrollo de la competencia lingüística basado en la cultura.

La Figura 3 muestra el enfoque múltiple en la enseñanza de literatura dentro de las clases de lenguas extranjeras (Bloemert et al., 2019). Según este modelo, el alumno tiene la posibilidad de aprender literatura desde cuatro diferentes perspectivas: enfocándose en el texto, en el contexto, en el lector como experiencia misma o en la lengua meta.

¹⁶ (UNESCO-school). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Figura 3

Enfoque Múltiple de Educación Literaria en Lenguas Extranjeras



Nota. Este modelo se aplica para el aprendizaje de literatura. (Bloemert, 2019, p. 372)¹⁷. El enfoque centrado en el lector desarrolla el gusto literario y personal del alumno (Subdominio 7 de literatura). El enfoque centrado en el contexto inserta al alumno en el contenido cultural y la interpretación del mundo que lo rodea (Dominio 6).

La competencia literaria es un término acuñado por Culler (1981), que establece que la lectura de textos literarios requiere que los lectores comprendan el significado más allá de lo que está escrito (dar sentido a un texto) y define la competencia literaria como una "comprensión implícita de las operaciones del discurso literario". que le dice a uno qué buscar' (Culler, 2002, p. 132). La competencia literaria es la capacidad de comunicarse con y sobre la literatura, es decir, la capacidad de llegar a experiencias de lectura significativas con textos literarios de todos los niveles, y la capacidad de articular claramente las reacciones a esos textos literarios (Van der Knaap, 2015, p. 23). Según el Consejo de Europa (2012), la competencia intercultural significa la capacidad de tratar adecuadamente con el trasfondo cultural propio en interacción con otras culturas. En nuestro mundo globalizado y multicultural, la educación intercultural es, por lo tanto, de gran importancia" (Consejo de Europa¹⁸, 2012).

Desde un enfoque intercultural, uno de los objetivos centrales de la enseñanza de idiomas es promover el desarrollo positivo de toda la personalidad y el sentido de identidad

¹⁷ Traducido al español por Silva Santisteban (2022)

¹⁸ Raad van Europa (2012)

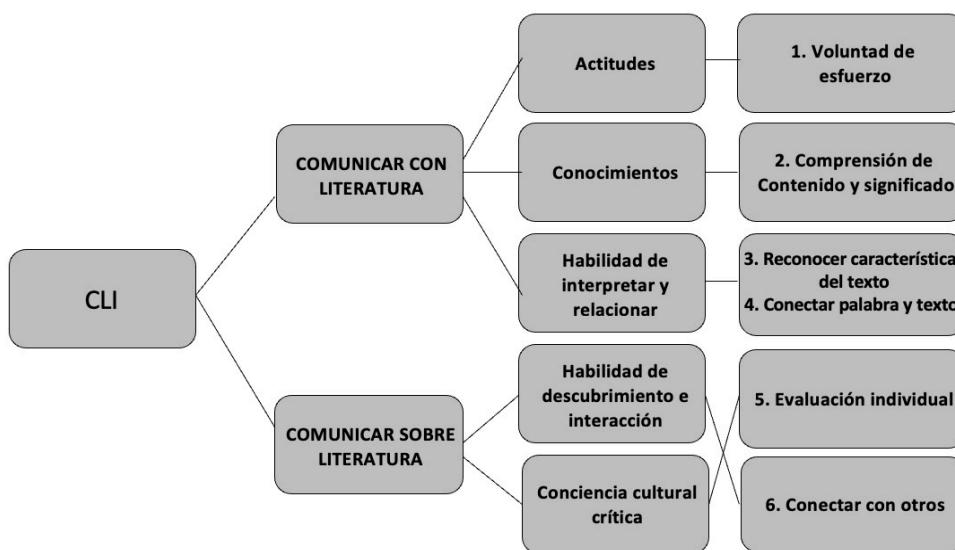
del alumno en respuesta a la experiencia enriquecedora de todo lo que es diferente en lengua y cultura, (Van der Knaap, 2019). Al leer literatura la propuesta es incrementar el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural del alumno en la L2. Aprender sobre temas interculturales y recibir los aportes de la literatura es ofrecer a los alumnos un saber (*savoir*) muy valioso del que también pueden disfrutar.

El MCER indica para las lenguas, como función social de la enseñanza y la interculturalidad, que el alumno debe ser instruido en destrezas que van más allá de las lingüísticas (MCER, 2002). Así, se integran los objetivos culturales en las competencias lingüísticas y se utiliza el modelo de los 5 saberes (*5 savoirs*) desarrollado por Byram (1997), en cooperación con el Consejo de Europa, como marco de referencia para la competencia comunicativa intercultural (CCI). Byram (1997) describió en este modelo al 'hablante intercultural' como un estudiante de idiomas que es consciente de la dimensión cultural del idioma y tiene cinco cualidades expresadas en cinco *savoirs*: *savoir être* (actitudes: relativizarse a sí mismo, valorar al otro), *savoirs* (conocimiento: de uno mismo y del otro; de la interacción individual y social), *savoir comprendre* (habilidades: interpretar y relacionar), *savoir apprendre/faire* (habilidades: descubrir y/o interactuar) y *savoir s'engager* (educación política: crítica cultural conciencia) (Byram, 1997, p. 44).

La Figura 4 muestra el Constructo de la competencia literaria intercultural (Schat et al., 2021a, p. 141) basado en el modelo de la CCI (Byram, 1997). El objetivo es que el alumno se comunique con y sobre literatura en la L2 (CCI), interpretando y reflexionando sobre la cultura.

Figura 4

Constructo de la Competencia Literaria Intercultural (CLI)



Nota. – El modelo de CLI (Schat et al., 2021a, p. 141) está basado en el modelo de Byram (1997).

Traducido por Silva Santisteban (2023)

De ambas formas de comunicar literatura (con y sobre) se desprenden las cinco dimensiones antes mencionadas de la CCI de Byram (1997): actitud, conocimiento, habilidad para interpretar y relacionar, habilidad de descubrimiento e interacción y conciencia cultural crítica.

La figura 5 muestra el Modelo de competencia literaria intercultural (CLI) y describe las diferentes habilidades.

Figura 5

Modelo de Competencia Literaria Intercultural (CLI)

Comunicar con Literatura	<p>Actitud (<i>savoir être</i>): el grado en que el alumno está preparado para acercarse con una actitud abierta y curiosa a las representaciones de otras culturas y de la suya en textos literarios</p> <p>Conocimiento (<i>savoirs</i>): el grado en que el alumno puede usar textos literarios para adquirir conocimientos sobre culturas y cultura en general.</p> <p>Habilidad interpretativa (<i>Savoir comprendre</i>): el grado en que el alumno puede interpretar textos literarios, explicar y relacionar documentos de otras y de su propia cultura.</p>
Comunicar sobre literatura	<p>Habilidad interactiva (<i>Savoir apprendre/ faire</i>): el grado en que un alumno usa el lenguaje meta para comunicar textos literarios con otros alumnos para adquirir nuevos conocimientos tanto de cultura y como de practicas culturales.</p> <p>Conciencia cultural crítica (<i>Savoir s'engager</i>): el grado en que el alumno puede calificar textos literarios en base a un criterio explícitos.</p>

Nota. Modelo CLI (Schat et al., 2021a, p. 141)¹⁹ diseñado en base al modelo de Byram (1997).

Más ampliamente, Byram (1997, p. 50) describe las actitudes como "curiosidad" o "apertura", la dimensión de conocimiento como percepciones del hablante intercultural sobre "los grupos sociales, sus productos, sus prácticas en el propio país y en el país del interlocutor, y de los procesos generales de interacción social e individual" (1997, p. 51). La habilidad de interpretar y relacionar se refieren a la "capacidad de alguien para interpretar un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con documentos de la propia" (Byram, 1997, p. 52). Las habilidades de descubrimiento e interacción se refieren a la "capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales y la capacidad de operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real" (Byram, 1997, p. 52). Por último, la conciencia cultural crítica o el componente central, se refiere a "la capacidad de evaluar críticamente y sobre la base de criterios, perspectivas, prácticas y productos explícitos en la cultura y los países propios y ajenos" (Byram, 1997, p. 53).

Schat (2022) argumenta que solo a partir de una actitud abierta (*savoir être*) y de un conocimiento (*savoirs*) de la cultura, un estudiante de idiomas puede explicar, interpretar y

¹⁹ Traducido por Silva Santisteban (2021)

relacionar fenómenos culturales desconocidos (*savoir comprendre*), facilitar la interacción en tiempo real y la disposición de la persona a descubrir cosas nuevas sobre las culturas (*savoir apprendre/faire*). De este modo, cuando se desarrolla una mejor comprensión de la cultura propia y de la ajena, esta conciencia cultural puede utilizarse para hacer evaluaciones críticas o ampliarse a la acción (*savoir s'engager*), que situada en el centro es el objetivo final (Schat, 2022).

El objetivo de esta investigación fue motivar la lectura de literatura en español en los alumnos de secundaria para aprender tanto el contenido literario como la habilidad de comunicarse en español sobre los temas interculturales de la lectura de la obra escogida. El enfoque CLIL contribuyó para esta propuesta. De este modo, se pensó en diferentes estrategias para planear actividades pedagógicas que sean entretenidas, colaborativas, autónomas, interactivas y con efectos motivadores sustentados por investigaciones previas, como son las AGAI. (ver 3.2.1.3.)

A continuación, se detallan las propuestas teóricas utilizadas para el diseño de esta intervención.

2.4. Intervención: diseño y estrategias.

2.4.1. Telaraña curricular y *Constructive Alignment*

La telaraña curricular de Van den Akker (2006) es una visión de enseñanza estratégicamente conectada, en la cual cada aspecto de la red curricular plantea una pregunta central relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Así, la importancia de este modelo radica en la visión básica, que forma el vínculo central de conexión entre todos los elementos que se proponen para el aprendizaje efectivo. Los demás componentes (aspectos curriculares) están vinculados a esa visión. Idealmente, estos también están conectados entre sí, para que haya consistencia y coherencia. De esta manera, el objetivo de enseñanza puede ser alcanzado.

Para asegurar la buena educación es importante la conexión entre los objetivos, las actividades y la evaluación del aprendizaje (De Graaff, et al., 2020). El autor afirma que es tarea del maestro como didáctico de la materia crear esa alineación. Para obtener una clase efectiva y bien integrada, la noción del *Constructive Alignment* de Biggs (1996), o 'alineación constructiva' es ideal. De acuerdo con esta teoría, el alumno construye su propio aprendizaje a través de actividades relevantes y el maestro se encarga de crear el ambiente necesario para que estas actividades sean apropiadas para lograr los resultados deseados.

2.4.2. Estrategia: Las taxonomías

Existen variadas taxonomías para la comprensión lectora. La taxonomía de Barret (1968) es muy usada para el desarrollo de actividades de comprensión de lectura en la clase CLIL (San Isidro, 2019).

La Figura 6 indica la taxonomía de Barrett (1968) y describe las cuatro etapas que el lector se encarga de procesar la información, tal como se explica a continuación:

- √ Comprensión literal. En este proceso el lector reconoce, identifica y recuerda tanto las ideas principales y secundarias como los elementos del texto explícitos.
- √ Comprensión inferencial. Implica la síntesis de contenido literal. Identificación del texto explícito y del implícito. Implica leer entre líneas.
- √ Comprensión evaluativa. Lectura crítica. Se evalúan las situaciones del texto o las opiniones, de lo que parece justo, válido o real.
- √ Comprensión apreciativa. Implica el sentimiento. El lector enlaza su experiencia personal con lo que está leyendo para así poder inducir un significado. Elemento empático.

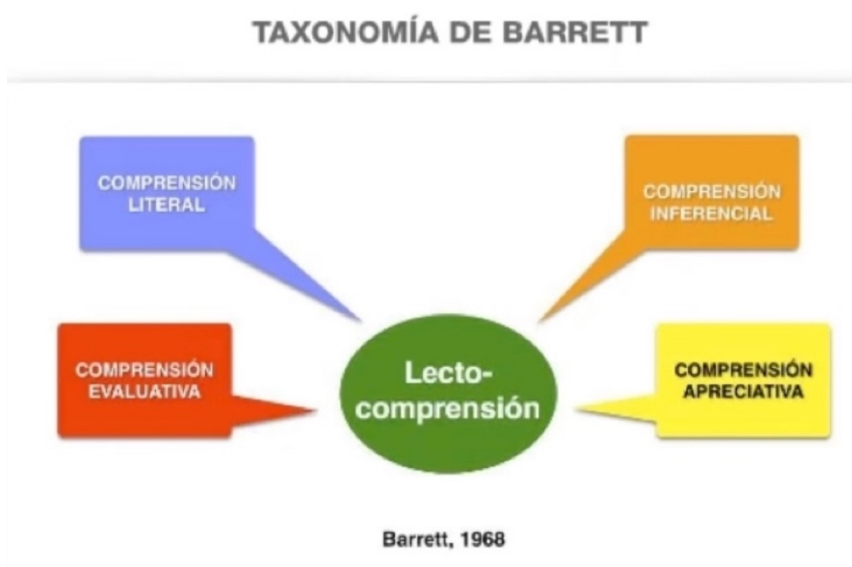
Esta investigación se enfocó en las dos primeras etapas de comprensión de lectura de esta taxonomía: la comprensión literal y la inferencial. Se estimuló la investigación y extracción de temas de la lectura de la obra en forma autónoma y grupal. La intención fue que los alumnos produjeran sus propias perspectivas para comunicarlas en forma evaluativa y apreciativa en forma espontánea, durante la intervención o la red social.

Asimismo, los instrumentos²⁰ de investigación van acordes a estos principios, como se encuentran especificados en la metodología.

²⁰ Encuestas

FIGURA 6

Taxonomía de Barrett



Nota. - Taxonomía de Barret (1968, p. 191) para la comprensión lectora, utilizada para las actividades CLIL, según San Isidro (2019).

Para el diseño de las actividades en las clases, se utilizó la taxonomía de Kwakernaak (2012), quien sostiene que una taxonomía debe estar enraizada en un modelo didáctico para adquirir el tema. Su taxonomía se originó en la educación secundaria e incluye las metas de logro asociadas a los objetivos. Kwakernaak (2012) distingue dos fases importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera: la fase receptiva y la productiva. Dentro de esas dos fases, distingue la dificultad creciente desde el punto de vista de los pasos de aprendizaje del estudiante. Según Knevel (2016), las taxonomías ayudan a tomar decisiones de una manera estructurada al ofrecer material de ejercicio y asignaciones con las que ejercitar. Aprender español leyendo literatura es una forma de llevar a la clase diversas competencias lingüísticas y enriquecer el vocabulario en la L2. Para este estudio, se propuso el uso de diversas competencias receptoras y productivas, las cuales facilitaron el trabajo reflexivo y de opinión de los alumnos sobre el texto literario leído.

La Figura 7 indica la teoría basada en la taxonomía de Kwakernaak (2012) que integra las estrategias de lectura y las preguntas inferenciales. Estas se utilizaron en el diseño de las clases y de las actividades. De este modo, se involucra a los alumnos en el

proceso intelectual de interpretación para elaborar una opinión desde su perspectiva (P4) y defender su posición en la lengua meta (objetivo CLIL). (Véase la aplicación de esta taxonomía en la metodología punto **Error! Reference source not found.**)

Figura 7

Taxonomía de Kwakernaak, 2012

	CODE	CATEGORIE	DOELSTELLING: DE LEERLING:
RECEPTIEVE VAARDIGHEDEN	R1	Zoeken	Vindt zoekend (selectief)luisterend/lezend specifieke informatie vanuit een tevoren vaststaande informatiebehoefte en geeft die informatie weer
	R2	Parafaseren vertalen	Geeft de inhoud van een luister/leestekst (-element, -gedeelte) weer met ongeveer evenveel eigen woorden
	R3	Structureren	Analyseert de structuur van een luister/leestekst, legt logische verbanden tussen tekst(gedeel)ten
	R4	Samenvatten	Vat een luister/leestekst(gedeelte) samen, dat wil zeggen bepaalt en verwoordt de inhoudelijke kern(en)
	R5	Interpreteren	Kent een tweede, niet onmiddellijk aan de oppervlakte liggende betekenis toe aan een luister/leestekst(gedeelte)
PRODUCTIEVE VAARDIGHEDEN	P1	Reproducieren	Reproduceert sprekend/schrijvend taal; inhoud en vorm voorgegeven; zonder formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld uit het hoofd geleerde woorden, uitdrukkingen, zinnen)
	P2	Producieren: gestuurd	Produceert sprekend/schrijven taal; inhoud voorgegeven; zonder formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld vertaal of invuloefeningen)
	P3	Producieren: geleid	Produceert sprekend/schrijven taal; inhoud voorgegeven; met formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld geleide briefopdrachten, geleide dialogen/monologen)
	P4	Producieren: open	Produceert sprekend/schrijven taal; inhoud niet (of hoogstens globaal) voorgegeven; met formuleringsvrijheid (bijvoorbeeld open briefopdrachten, open dialogen/monologen)

Nota. - . La taxonomía de Kwakernaak (2012) publicado por Knevel (2016, p. 7) divide las competencias en receptivas y productivas. Las siglas han sido utilizadas en neerlandés con el nombre en español para ser ubicadas en el texto explicativo de la Figura 7.

Las habilidades receptivas son: Buscar (R1)²¹, Traducir o parafrasear (R2) Estructurar (R3), Resumir (R4) e Interpretar (R5). Las habilidades productivas son: Reproducir (P1): como memorizar palabras (expresiones o dichos), Producir comunicación guiada (P2): como traducciones o llenado de ejercicios, Producir articulado (P3): como asignaciones de cartas guiadas (o diálogos guiados) y Producción abierta (P4): como diálogos abiertos o asignaciones de cartas abiertas.

Estas se explican con más detalle en la metodología, aplicadas a la serie de lecciones, y en el análisis de las actividades y tareas.

²¹ Las siglas utilizadas en neerlandés están intencionalmente indicadas para encontrar la asociación con el cuadro (Figura 6).

3. Método y procedimiento

En esta sección se describe el método utilizado y sus componentes: los participantes y los instrumentos. Adicionalmente, se incluye el análisis de datos y la prueba piloto. Finalmente, se describe el procedimiento, el desarrollo de esta intervención en base a la teoría propuesta.

3.1. El método

El método de evaluación escogido es el *Design Research*, en el que el proceso de diseño de la investigación es importante. Este método es definido como el estudio sistemático del diseño, el desarrollo y la evaluación de las intervenciones educativas (Plomp y Nieveen, 2013, p. 11). El término intervención se utiliza para referirse a todo material o instrumento educativo que se pueda diseñar y desarrollar, como programas, estrategias y materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas. Este método fue adaptado a las necesidades de esta investigación en un modo cuasi experimental del modelo de encuesta diseñado por Schat et al. (2018, 2021a) sobre preferencias y hábitos de lectura, basado en las competencias intercultural y literaria (comprensión literal e inferencial de la lectura). La segunda parte de las preguntas a los alumnos se enfocó en la preferencia de las TIC y formas de trabajo para las actividades de comprensión de lectura (Didáctica pedagógica CLIL- AGAI).

A continuación, se describen los participantes y los instrumentos utilizados.

3.1.1. Los participantes

Se escogió la clase del 6º año de secundaria VWO del *Berlage Lyceum*, situado en Ámsterdam. La clase tuvo 12 alumnos (N=12) con edades entre 17 y 18 años. La investigadora (cumple rol de profesora) y autora de esta investigación se encargó de dar una serie de cuatro lecciones de la profesora (oficial en BL²²) de esa clase. Esta intervención se encuentra descrita en el punto 3.2

Según la información proporcionada por la profesora, el nivel MCER (2002) de español de estos alumnos estaba entre B1+: B2 en camino a B2: B2+²³ antes de empezar la investigación y, aproximadamente un nivel 4F de lectura en la L1 como mínimo, correspondiente a lectura interpretativa en neerlandés. Estos alumnos en el colegio no tenían por costumbre leer un libro completo de literatura en español. Ellos solían practicar los textos de comprensión de lectura según los modelos de exámenes finales de años pasados (www.exwmenblad.nl) o pequeños libros de lectura. Se guardó estrictamente la privacidad y anonimidad de los alumnos.

²² Berlage Lyceum

²³ El nivel varía entre alumnos dado que algunos tenían más contacto con el idioma español, tenían procedencia de otros países o repitieron de año.

3.1.2. Los Instrumentos

Para esta investigación se recabó información útil de los alumnos del 6º año de secundaria VWO para realizar en forma efectiva la serie de lecciones, como preferencias y hábitos de lectura, formas de trabajo y aplicaciones favoritas. Se entrevistó a la profesora como testigo y observadora de las actitudes motivacionales expresadas por los alumnos. Con ese propósito se utilizaron los siguientes instrumentos (véase anexo **Error! Reference source not found.**)

- ❖ Dos encuestas a los alumnos.
- ❖ Dos entrevistas o *focus group* a los alumnos y una entrevista a la profesora.
- ❖ Observación de las clases.

El objetivo de las encuestas fue obtener información que ayude a reforzar la elaboración de las clases a la medida de los deseos y necesidades de los alumnos, como preferencias y/o conocimiento de materiales (incluidas las *TIC*), y formas de trabajo diversas. Se creó disposición para pensar en trabajar literatura con sus *TIC* favoritas y se les propuso de antemano actividades y herramientas que ya conocían para que fueran consideradas atractivas. Así se evitó recargarlos con más aprendizaje y hacer las actividades positivamente entretenidas para motivarlos.

La evaluación de la participación de los alumnos, la calidad de las tareas entregadas, las emociones expresadas en forma directa durante las actividades y las entrevistas completaron la información. Los instrumentos fueron cuidadosamente diseñados, y se garantizó la confidencialidad al alumnado, tanto para sus respuestas por la red social como para las tareas entregadas.

3.1.2.1. Las encuestas

La encuesta tiene el propósito de obtener información que ayude a elaborar las clases a la medida de los deseos y necesidades de los alumnos. Se realizaron dos encuestas con la aplicación *Thesis Pro*. La primera fue realizada después de la primera lección y participaron 12 alumnos (N=12). La segunda encuesta se realizó al finalizar la serie de lecciones, con solo 10 alumnos (N=10). En el cuestionario de preguntas cerradas se utilizó la escala de Likert y se pidió a los alumnos que calificaran su elección en un rango de 5 puntos, donde 1 es no o nada y 5 más. De esta manera, ellos podrían indicar hasta qué punto calificaban su preferencia, interés o motivación antes y después de las actividades propuestas, tal como se muestra en el anexo **Error! Reference source not found.**

Las preguntas de ambas encuestas se dividieron en dos grupos: (1) la lectura y comprensión de literatura en la L2 antes y después de la intervención (CLI/ comprensión literal e inferencial), (2) las formas de trabajo (CLIL/AGAI) y materiales (incluidas las *TIC*) para la enseñanza de literatura.

El diseño de la primera parte de las encuestas (las 5 primeras preguntas de cada una) fue una adaptación en un modo cuasi experimental del modelo de encuesta diseñado por Schat et al. (2021^a, p. 144) basado en CLIL. Aquella midió en qué grado los alumnos comprendieron o se sintieron motivados para leer literatura de acuerdo con la Taxonomía de Barrett (1968), la comprensión de la lectura de literatura.

La segunda parte (las siguientes 5 preguntas) se utilizaron tan solo de la segunda encuesta. La segunda parte se enfocó en la preferencia de las AGAI con el uso de las *TIC* y fueron formas de trabajo diseñadas con Didáctica pedagógica CLIL para el aprendizaje de español por medio de la lectura de literatura (Cultura).

La primera encuesta consistió en 13 preguntas (11 cerradas y 2 abiertas) y 12 la segunda (11 cerradas y 1 abierta). Las 11 preguntas de cada encuesta fueron correspondientes entre una y otra. Se seleccionaron y utilizaron las respuestas de ambas encuestas que ayudaron a responder a la pregunta de investigación, como se indica en el análisis.

Las preguntas abiertas de la primera encuesta consistieron en la elección del libro, y se trató cuidadosamente en clase el uso de estrategias de lectura para guiarlos. La pregunta 12 de la segunda encuesta fue abierta para pedir *tops* y *tips* a los alumnos y evaluar el proyecto.

Fue importante saber qué y cuánto conocían sobre las aplicaciones tecnológicas propuestas para instruirlos correctamente en alguna que sea nueva. De este modo, se evitó recargarlos de mayor aprendizaje para las tareas y lograr que las actividades sean positivamente entretenidas. La intención de la encuesta es también crearles disposición para pensar en trabajar literatura con sus *Tic* favoritas y proponerles de antemano actividades y herramientas que puedan considerar atractivas. De este modo, con la investigación trabajamos la motivación, conocimos si les fue atractivo o no y en la segunda encuesta, pudimos saber si tuvo o superó el efecto esperado.

La evaluación de la participación de los alumnos y la calidad del trabajo, como de las emociones expresadas durante las actividades completaron la información.

Adicionalmente, las respuestas a las entrevistas fueron de gran utilidad para transmitir las emociones y opiniones de los alumnos en forma directa.

3.1.2.2. Las entrevistas

Las encuestas fueron reforzadas con dos entrevistas grupales muy breves. La primera se realizó después de la primera lección y la segunda fue al final de la última lección, delante de toda la clase, porque no tenían tiempo después. Estas entrevistas grupales se realizaron con 4 alumnos (N=4) del 6º año de VWO, dos mujeres (speaker 2 y 5) y dos varones (speaker 3 y 4), los mismos para ambas entrevistas. La primera se grabó con el audio del móvil (ver transcripción) y de la segunda no existe registro debido al corto tiempo. Por ello, se escribió un resumen de la entrevista lo más fiel posible. (anexo 8.3.2)

El objetivo de estas entrevistas fue evaluar de modo cualitativo y directo las emociones de los alumnos (antes y después de la intervención) sobre la experiencia de las clases, las actividades y materiales (incluidas las *TIC*) propuestos. Las preguntas fueron abiertas y vinculadas a las de la encuesta, con el objetivo de recabar información más precisa. Los alumnos recibieron regalitos en compensación a su participación, tales como letras de chocolate²⁴ y juegos de inteligencia de bolsillo.

La profesora a cargo colaboró en esta clase, fue testigo vivencial y fue entrevistada, aportando opiniones más precisas en base al conocimiento de las actitudes de sus propios alumnos.

3.1.2.3. Las observaciones

Este instrumento fue elaborado en forma sencilla y experimental, consistió en observar a los alumnos durante cuatro momentos importantes: la escucha de las instrucciones, las actitudes durante el tiempo de lectura, durante el trabajo de las actividades, sus intervenciones y la calidad de las tareas. El objetivo fue corroborar su interés y concentración en el trabajo. Unos minutos después de cada lección, la investigadora y la profesora BL a cargo discutieron acerca de las actitudes de los alumnos que mostraron motivación, comparándolas a la forma de trabajo habitual en sus clases. Los apuntes se encuentran al final de los formularios MDA (anexo 8.4) a modo de observaciones o notas de campo.

²⁴ Festividad nacional holandesa que se celebra cada año el 5 de diciembre. Las letras de chocolate son alusivas a esta fecha.

3.1.3. Preanálisis: prueba piloto

En junio del 2022 se realizó una prueba piloto en la clase 4 HAVO del *Berlage Lyceum* con 16 alumnos (N=16). Esta consistió en dos lecciones de dos horas la primera y una hora la segunda. Durante la primera hora de clase, leyeron globalmente un texto sobre la historia del literato español Carlos Ruiz Zafón, que fue extraído del examenblad.nl. Luego, se pusieron a prueba las actividades de lectura de literatura con las aplicaciones digitales *Mentimeter*, *Padlet* y *Kahoot*,²⁵ tal como se trabajaron para esta tesis.

Los alumnos encontraron esta nueva forma de trabajo colaborativo, original, estimulante y disfrutaron las actividades, que fueron recompensadas. Por ejemplo, los alumnos comentaron que sintieron la responsabilidad de poner sus propias palabras en el *Padlet*, ya que los demás también lo hacían. Esto sirvió como experiencia para esta investigación, considerando importante la explicación de las preguntas inferenciales, ya que requieren de un aprendizaje y práctica.

3.2. Intervención: Diseño de la serie de lecciones

Este estudio evaluó la experiencia y motivación de una clase con 12 alumnos (N=12) del 6º año VWO de secundaria neerlandesa del *Berlage Lyceum* para leer literatura en español de modo creativo, con actividades y herramientas digitales estratégicamente escogidas. Esta intervención comprobó la relevancia, utilidad, aceptación y viabilidad de esta forma de trabajo integradora AGAI.

La propuesta didáctica fue aceptada, integrada en el currículo y calificada²⁶ por la profesora y jefa del departamento de español del *Berlage Lyceum*. Estos alumnos recibían normalmente tres horas semanales de español en el año escolar. Ellos terminaron ya el método de español *Compañeros* y continuarían con material del método *Apúntate* con un nivel B1+ a B2 (MCER, 2002).

La intervención se basó en una serie de cuatro lecciones de una hora cada una. Inicialmente, se programaron en el transcurso de tres semanas para completar las actividades y dar tiempo a los alumnos de leer en casa. Sin embargo, algunas fechas fueron cambiadas hasta seis veces desde octubre hasta diciembre. Estos cambios afectaron al desarrollo del plan. Las lecciones se encuentran descritas en las fichas informativas en el anexo 7, y las modificaciones están indicadas bajo las fichas.

²⁵ Aplicaciones digitales (TIC). Ver mayor explicación en la página 35.

²⁶ Véase formato elaborado para calificar el Proyecto en el anexo 8.6

3.2.1. La telaraña curricular

La Figura 8 muestra la serie de lecciones diseñada según la telaraña de Van de Akker (2006), como también se muestra en los formularios de planeamiento de clases MDA²⁷ (anexo 8.4) y los PowerPoint (anexo 8.5) para las clases. Asimismo, este diseño tuvo el principio de las estrategias de lectura (Kruse, 2015), como se explica en el punto 3.2.2.1.

Figura 8

La telaraña de Van den Akker



Nota. - . La visión básica, cualitativa y cuantitativa de la telaraña de Van den Akker (2006, p. 22), ha sido adaptada para esta intervención por Silva Santisteban (2022)

Esta visión básica muestra las actividades de aprendizaje, el rol del docente, las fuentes y materiales (*TIC*), las formas de agrupación, el ambiente de aprendizaje, el tiempo utilizado, y la evaluación final sobre la efectividad de las lecciones. Para su adecuada descripción se han agrupado de la siguiente manera:

²⁷ *DA-Model (Didactische analyse)* MDA Modelo de análisis didáctico para el planeamiento de las lecciones diseñado por Van Gelder y Oudkerk Pool, 1979. (Geerts y van Kralingen, 2020).

Primero los objetivos de aprendizaje y el rol del docente; luego, el contenido de aprendizaje, las fuentes y materiales; tercero, las actividades de aprendizaje (AGAI) y las TIC; por último, el ambiente, formas de agrupación, tiempo y evaluación.

3.2.1.1. Los objetivos de aprendizaje y el rol del docente

Es importante vincular los objetivos de aprendizaje con el rol que el docente quiere lograr en su clase. A continuación, se enumeran primero los objetivos de aprendizaje propuestos para esta intervención y luego el rol del docente:

Objetivos de Aprendizaje

- Motivar la lectura de literatura en la L2, en forma individual y grupal, tanto en clase como en casa.
- Desarrollar las CLI que se adquieren por leer literatura con el apoyo del enfoque CLIL.
- Aprender a desglosar la literatura con tareas didácticas para lograr una adecuada comprensión (Taxonomía de Barrett, 1968) (Personajes, vocabulario, encontrar temas, etc. – Taxonomía de Kwakernaak, 2012)
- Estimular la comprensión a través del trabajo colaborativo y didáctico de la lectura. (Actividades pedagógicas CLIL - AGAI)
- Estimular la comprensión, interpretación y reflexión a través de la realización de preguntas inferenciales y estrategias de lectura (identificando la comprensión explícita e implícita). Estimular el aprendizaje de ambos tipos de preguntas.
- Ayudar al alumno a comparar otras culturas con la propia a través de la literatura histórica, empática y social en la L2. (CLI con apoyo de CLIL)
- Mejorar la destreza lectora en la lengua meta para comunicarse (CCI) con y sobre literatura. (CLI con apoyo de CLIL)
- Estimular la autonomía del alumno para extraer de la literatura temas de su preferencia para interpretar, construyendo su propia perspectiva. (CLI)
- Motivar la reflexión y la comunicación en la L2 en clase y a través de las redes sociales, con el uso de habilidades lingüísticas en español. *Doeltaal voertaal*²⁸. (CCI) (CLIL)
- Mejorar la práctica de la lectura en la L2.

Rol del docente

²⁸ *Doeltaal voertaal* es el principio del idioma objetivo en la educación de idiomas extranjeros. Es efectivo usar el idioma que se está aprendiendo, tanto como sea posible durante la clase.

- Motivar la colaboración y trabajo en grupo con actividades competitivas de entretenimiento.
- Guiar y estimular en el desarrollo de la construcción de las competencias (habilidades) en forma individual y grupal.
- Reforzar los objetivos temáticos y funcionales para lograr las metas del plan educativo.
- Incentivar la discusión de temas y la reflexión en la lengua meta (Doeltaal voertaal)

3.2.1.2. El contenido de aprendizaje, las fuentes y materiales.

De acuerdo con el enfoque CLIL, se combinó el aprendizaje de español con una materia de contenido cultural, literatura. Para motivar la lectura de literatura y comprensión de textos en la L2 se propuso escoger entre tres obras literarias que ofrecían al alumno el aprendizaje intercultural, social, empático y/o histórico sobre la literatura española o sudamericana.

Como elemento motivador, se propusieron tres libros que podían ser de interés de los alumnos. Estos estaban dirigidos a su edad y al nivel de lectura:

- √ *Crónica de una muerte anunciada* del escritor Gabriel García Márquez (1981). El nivel de lectura de esta obra es recomendado por Van der Knaap (2015). García Márquez (1981) es el máximo exponente del realismo mágico, un movimiento narrativo que combina mito, fantasía y realismo. Es un escritor representativo del siglo XX y del Boom²⁹ latinoamericano. El aporte de esta novela se basa en el variado vocabulario descriptivo periodístico y el relato de un género como es la crónica. Más importante aún, son los temas culturales representativos de la sociedad colombiana y sudamericana que aborda sobre el amor, la familia, la muerte, la justicia sin ley, el machismo, las diferencias sociales, la discriminación, etc.
- √ *El Príncipe de la niebla* del escritor español Carlos Ruiz Zafón (1993). Este libro fue dirigido a la juventud y fue protagonizado por Max, un chico de trece años que se tiene que refugiar junto a su familia en un pueblito a orillas del mar, por la amenaza de la guerra civil española. Esta guerra es considerada un acontecimiento muy significativo de la historia española contemporánea. En

²⁹ El "Boom" latinoamericano fue un fenómeno editorial y literario que surgió entre los años 1960 y 1970, cuando el trabajo de un grupo de novelistas latinoamericanos relativamente jóvenes fue ampliamente distribuido por todo el mundo.

su relato se encuentran elementos históricos culturales y temas de desarrollo personal.

- √ *Abdel, el barco de vapor* del escritor español Enrique Páez (2002), es una obra recomendada por Schat (2022). Abdel es un joven tuareg nómada que junto con su padre Yasir emigra a España en busca de un destino mejor, encontrándose en serias dificultades. Este libro tiene un nivel de lectura más fácil que los anteriores libros mencionados y es más pequeño. Fue propuesto porque es un texto que aborda un tema interesante de reflexión, como es la inmigración.

3.2.1.3. Las actividades de aprendizaje AGAI y las TIC

Para aplicar el enfoque CLIL al diseño de esta intervención, se integró el idioma español y el contenido de la literatura para que el alumno adquiriera el aprendizaje intercultural de los países de habla hispana. Se combinaron diversas teorías de motivación para elegir los materiales (incluidas las TIC) adecuados y diseñar actividades pedagógicas, que fueron denominadas para este estudio AGAI³⁰. El objetivo es adquirir la competencia intercultural e intercambiar con otros alumnos diferentes perspectivas de la comprensión de lectura literaria en la L2 (De Graaff et al., 2008).

Las actividades de AGAI se caracterizan por ser colaborativas, de tono social y divertido, con el uso de las TIC. Estas actividades fueron previamente investigadas de acuerdo con la preferencia de los alumnos. Con AGAI el alumno puede trabajar en forma autónoma investigando los temas desde su propia perspectiva, de modo inferencial³¹. Asimismo, el alumno colabora y comparte información y opiniones con sus compañeros, con el apoyo de las TIC para la realización de tareas.

De acuerdo con la propuesta de Schat (2022), esta intervención se enfocó en CLIL para enseñar el idioma español integrando el contenido cultural de la literatura. En su intervención, Schat (2022) desarrolló para las tareas una serie progresiva de cuadernos de trabajo para que el alumno llenara en paralelo a la comprensión de la lectura con el objetivo de llegar a la comunicación sobre el tema literario en la L2. La diferencia de esta propuesta con su intervención radica en las formas de trabajo en clase con el uso de AGAI. Si bien aquí se siguieron los mismos pasos para la

³⁰ Actividades grupales autónomas interactivas

³¹ Un aprendizaje gradual.

comprensión lectora de la taxonomía de Barrett (1968), el objetivo principal fue hacer que el alumno trabaje y descubra por sí solo o en grupo, la variedad de temas que puede extraer de la literatura, investigando. El propósito de esta actividad fue que el alumno piense al nivel inferencial y extraiga su punto de vista de la investigación que realiza, sea esto en la clase misma, en los encuentros fuera de clase, en las aplicaciones interactivas o la red social escogida. De este modo, al compartirlo, se crearía el lugar propicio para el intercambio de perspectivas en la lengua meta, a través de más de un medio. De hecho, el docente cumplió un rol importante para guiar esta investigación al recopilar y confrontar la información de todos los alumnos para llevarlo a la clase. Sumado a ello, el docente aportó el contenido necesario para complementar así la propuesta.

Aquí, el proceso de aprendizaje de preguntas inferenciales es la clave para motivar al alumno a descubrir puntos relevantes de la literatura. El alumno es quien se encarga de usar esta información para jugar competitivamente con otros compañeros, usando sus *TIC* favoritas, en este caso fue *Kahoot*.

Esta propuesta es una pequeña muestra realizada en corto tiempo, de lo que es posible hacer en la clase. Para trabajar los contenidos literarios de lectura se tomaron en cuenta algunas variantes, se definió el tema, contexto, objetivo y criterios de evaluación. Adicionalmente, se decidió cómo trabajar el tema y localizar los recursos (estructuras, vocabulario, etc.) en base a las tareas y el *scaffolding* que guiaron estas actividades. Así mismo, toda aplicación tecnológica se pensó y asoció a actividades que persiguieron un fin.

A continuación, se detallan las diferentes actividades propuestas asociadas a las *TIC* o herramientas digitales escogidas, las cuales están dirigidas para ser usadas en diferentes ámbitos. Aquí se detalla el tipo de herramienta y el uso educativo que se le dio para esta intervención:

- ❖ *Mentimeter* es una aplicación muy versátil y didáctica que sirve para hacer encuestas en vivo, cuestionarios, nubes de palabras, preguntas y respuestas entre otros. Es posible usarla a distancia o cara a cara. Tiene la opción anónima para incentivar la participación sin temor o se puede trabajar con nombres. Para esta actividad se usó la nube de palabras al comienzo de la lección para activar los conocimientos previos en la clase. De esta manera, se compartió la información en forma visual y atractiva en la pantalla.

- ❖ *Padlet* es un muro donde los alumnos escriben, suben sus trabajos, tareas y archivos en general en línea. Es una herramienta digital muy potente para trabajar de manera colaborativa, que permite en pocos minutos crear un espacio de aprendizaje. Esta aplicación tiene muchísimas opciones de personalización, es didáctica y accesible desde el teléfono o equipo o insertando una URL. Para la intervención se utilizó como un diccionario colaborativo en línea, que permitió guardar y compartir diferente contenido multimedia relacionado a la lectura de la obra como fotografías, videos, audios o presentaciones para toda la clase.
- ❖ *Kahoot*, es un servicio web de educación social y gamificada. Una herramienta didáctica conocida por los alumnos, que permite jugar interactivamente con preguntas y respuestas, apoyada por diapositivas explicativas. Sirve para aprender y repasar conceptos de forma entretenida, como si fuera un concurso. Se usa como un juego y premia a quienes se adelantan en las respuestas con una puntuación más alta que los catapulta a lo más alto de la clasificación. Esta aplicación sirvió en esta intervención como actividad de la última lección. Los alumnos formularon sus preguntas inferenciales que extrajeron de la lectura de literatura para competir entre ellos. Ellos tuvieron oportunidad a través de esta actividad de explorar el texto y discutirlo mejor antes de proponerlo para competir. El hacer preguntas les hizo pensar en temas que no habían pensado antes, estos fueron relevantes para reflexionar en el aula. En esta actividad se premió a los ganadores.
- ❖ *Instagram* es una red social principalmente visual, donde un usuario puede publicar fotos y videos de corta duración, aplicarles efectos y también interactuar con las publicaciones de otras personas, a través de comentarios o presionar el botón de me gusta. Para este proyecto se utilizó como medio colaborativo de trabajo y de comunicación privado para la clase. Este medio se propuso con la intención de hacer extensiva la lectura, para reflexionar y comunicarse, entregar las tareas, recibir comentarios o correcciones, hacer recordatorios, resaltar los textos nucleares³² y hasta desear buenos deseos para los exámenes. Se explotó este instrumento mejor al final de la serie de lecciones, ya que fue un medio para mantener contacto con los alumnos fuera de la clase para asesorarlos en sus tareas. Se abrió una cuenta llamada *LiterarutaHoy2022* y se utilizó la versión privada debido a su uso educativo.

³² Los textos nucleares fueron los fragmentos del libro que se insertaron en *Instagram* (como estrategia de lectura) para apoyar a los alumnos, cuando encontraron dificultad en la lectura. Esto les ayudo a ubicar dichos fragmentos en su lectura.

❖ *Writer Gadget*, es una aplicación que fue diseñada para escribir un libro. Se investigó previamente y fue una nueva propuesta para la lectura. Tiene la ventaja que se presta para ser usada en cualquier lugar que uno se encuentre. Esta aplicación ayuda a planificar, organizar y realizar un seguimiento de ideas, todo desde un solo lugar. Se puede tomar notas, hacer descripciones de personajes, escribir el borrador de una historia y vincularlos todos juntos para facilitar la navegación. Esta aplicación se usa sin problemas en el teléfono y en la web, sin perder su lugar. Para este proyecto, los alumnos copiaron el primer capítulo de la obra en *Writer Gadget*, en donde pudieron subrayar textos, vincular los enlaces de los personajes al texto o separar temas de interés de la lectura. Ellos usaron el teléfono para tener acceso rápido a la lectura, a través de esta aplicación. Con ello, hicieron las tareas rápidamente y pudieron entregarlas vía *Google drive* o *Google Classroom*, debido a la versatilidad de la aplicación.

3.2.1.4. Formas de agrupación, ambiente de aprendizaje, tiempo y evaluación.

Los alumnos trabajaron algunas actividades en forma individual y en grupo. Se les permitió escoger sus propios grupos, ya que esto se planeó inicialmente por ser un factor motivacional (Reeve, 2012). Se trató crear un ambiente informal, relajado y motivador con el objetivo de fomentar la participación espontánea de los alumnos (Poorthuis et al., 2017).

El tiempo programado para la lectura y trabajo de las actividades fueron durante las horas de clase. Sin embargo, se les dejó tareas y la lectura del resto del capítulo del libro para hacerlas en casa. El uso de *Instagram* fue intencional para extender la comunicación entre la investigadora y los alumnos fuera de las horas de clase.

Se utilizó un formulario de evaluación (8.4.) para calificar el trabajo por alumno e integró la suma de los puntajes obtenidos por cada tarea, que incluyó su participación en la clase y en la red social. Estas evaluaciones fueron entregadas a la profesora después de la intervención, correctamente llenadas. Debido a tantos cambios de fechas, se les permitió la entrega después de la fecha indicada.

3.2.2. Estrategias para el diseño de la intervención

Las estrategias están integradas dentro del diseño de la serie de lecciones. La intervención tuvo la estructura de las estrategias de lectura (Kruse, 2015), con el objetivo de lograr un orden y una correspondencia con la comprensión lectora que usa las mismas

estrategias. La taxonomía de Barret (1968) ayudó a marcar las diferentes etapas de comprensión que requiere la lectura de literatura para comunicarse en la L2, asegurando la comprensión básicamente literal e inferencial y motivar las siguientes dos etapas, la evaluativa y apreciativa. Por último, la taxonomía de Kwakernaak (2012) fue necesaria para integrar los elementos necesarios para lograr la didáctica en clase y fuera de ella.

3.2.2.1. Estrategias de lectura como diseño de la intervención

La formación literaria o la CLI requiere del desarrollo de la competencia lectora. Por medio de actividades se puede estimular ambas competencias en la escuela. El proceso de aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores. Sin embargo, la investigación lingüística ha demostrado que aquellos que tienen un buen dominio de su lengua materna también aprenden mejor una segunda lengua. Esto se llama la hipótesis de la dependencia (Van der Knaap, 2019, p. 26). Además de las habilidades de lectura, el conocimiento del mundo y el placer de leer también son transferibles al idioma extranjero (Krashen, 2004, p. 147). Las estrategias de lectura ayudan al desarrollo de estas habilidades paso a paso. Estas son la base para leer textos literarios de todo tipo. No solo las actividades para esta intervención fueron diseñadas con el uso de estas estrategias, el diseño de las clases tuvo también este principio (Kruse, 2015).

La Figura 9 indica tres etapas en el desarrollo de las estrategias de lectura de Kruse (2015). Las preguntas de la etapa *Antes* se planearon en la encuesta para elegir el libro, mostrando la carátula, el título y el autor. Igualmente, antes de empezar la lectura, se utilizó *Mentimeter* para activar el conocimiento. En la etapa *Durante* la lectura, se buscaron palabras, se conversó y se trató de identificar a los personajes en una tarea. En la tercera clase, los alumnos formularon las preguntas del texto en base a una previa explicación de cómo hacer preguntas literales e inferenciales. Aplicando las estrategias de escaneo, se seleccionaron los textos más importantes de la lectura que fueron publicados en *Instagram*. Esta actividad se caracterizó por ser descriptiva y ayudó a los estudiantes en la etapa *Después* para resumir el contenido del capítulo 1, que fue la tarea final. Mediante la encuesta, la actividad con *Kahoot* y la entrevista final, los alumnos se preguntaron reflexivamente cuán interesante fueron los temas, cómo pensaron que continuaría la obra y cuán difícil les pareció. Esta parte fue también durante la etapa *Después*.

FIGURA 9

Estrategias de Lectura Kruse, 2015

Etapas de lectura	Estrategias
Antes	¿Qué reconoces de inmediato?
	¿Qué sabes después de hojear el libro?
Durante	¿Qué haces para entender todo?
	¿Qué es lo más importante?
Después	¿Cómo puedes resumir el contenido?
	¿Cómo fue el texto?

Nota. - Plan paso a paso de las estrategias de lectura, según Kruse, (2015). (Van der Knaap, 2019, p. 25).

Este cuadro sobre las estrategias de lectura diseñado por Kruse (2015), muestra las estrategias en forma clara y sintetizada, sirviendo de guía para ser aplicada en todo el proceso de la intervención.

La Figura 10 muestra la descripción de la intervención en una serie de cuatro lecciones con el detalle respectivo de las actividades y tareas propuestas.

Figura 10

Cuadro Descriptivo de la Serie de Lecciones.

SERIE DE LECCIONES: lectura de literatura. <i>Crónica de una muerte anunciada</i>			
Instructiva e introductoria + encuesta y entrevista	Lectura y actividad de diccionario	Preparación de cuestionarios	Juego competitivo de cuestionarios + encuesta y entrevista
Primera lección	Segunda lección	Tercera lección	Cuarta lección
<i>Writer Gadget, Instagram</i>	<i>Mentimeter, Padlet, Writer Gadget</i>	<i>Writer Gadget, Kahoot</i>	<i>Writer Gadget, Instagram, Kahoot</i>
Presentación e introducción de la serie de lecciones, el tema y la calificación.	Los estudiantes son activados en la lectura (Comprensión literal- CLIL) con el uso de <i>Mentimeter</i> . Deben llenar la aplicación con palabras que remiten a la lectura y el autor.	Explicación de preguntas inferenciales tipo examen. Los alumnos participaron con ejemplos que se utilizan del libro como reactivación a la clase. (Comprensión literal e inferencial- CLIL)	Los alumnos escribieron un texto sobre la descripción de los personajes y los publican en Instagram. (Comprensión literal – CLIL) Uso de la L2.
Primera encuesta.	Los estudiantes leyeron parte del capítulo uno en clase y formaron un diccionario colectivo (motivacional) en <i>Padlet</i> . (Comprensión literal e inferencial -CLIL) Uso de fotos y/o videos.		Los alumnos participaron en la competencia de <i>Kahoot</i> . Se combinó presentación con preguntas (estudiantes e investigadora) y diapositivas explicativas. (Comprensión literal e inferencial – CLIL) (Se incentivó la comprensión evaluativa y apreciativa)
Elección libro en base a estrategias de lectura (Motivacional) (presentación en pantalla) 1. El príncipe de la niebla del español Carlos Ruiz Zafón (1993). 2. Abdel dl escritor español Enrique Páez (1994). 3. Crónica de una muerte anunciada del escritor Gabriel García Márquez (1981). Discusión en español en la clase. (CCI)	Se formaron grupos de trabajo de libre elección (Motivacional) y se instruyó sobre la próxima actividad.	En grupos, los alumnos prepararon cuestionarios en español para un juego en <i>Kahoot</i> . (Motivacional) (Comprensión literal e inferencial – CLIL) Temas: autor y estilo literario, obra, personajes - relaciones -actitudes, la historia y la cultura. (CLI) (CLIL) Orientación: Se reflexiona sobre sus posibles preguntas. Los alumnos discuten en español. (CCI)	Se premian a los ganadores. (Motivacional)
Los alumnos bajaron <i>Writer Gadget</i> en sus teléfonos, subieron el texto de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> . Texto ganador. Instrucción de lectura del libro. Juntos abrimos una cuenta de Instagram privada llamada LiteraturaHoy2022. Y explicación de tareas. Indicación de tareas.	Explicación: * Los alumnos debieron continuar la lectura en casa. *Preparación de tareas. Se conversa en español Indicación de tareas.	Indicación de tareas.	Última encuesta y agradecimientos.
Se pidió voluntarios y realizó entrevista después de clase. Agradecimientos			Corta entrevista y agradecimientos.
<ol style="list-style-type: none"> Entrega de descripción de personajes con foto en Instagram, (Comprensión literal – CLIL) Entrega de resumen del primer capítulo. (Comprensión literal e inferencial – CLIL) Preguntas para el Kahoot. (Comprensión literal e inferencial – CLIL) 			

Nota. - Las 4 lecciones y las actividades realizadas en clase por los alumnos. Al final se indican las tareas solicitadas.

Después de las lecciones

Se guio a los alumnos y se coordinó con ellos la entrega de resúmenes pendientes vía *Instagram*. Se les dio también por esta vía retroalimentación positiva por sus trabajos.

El objetivo de este tipo de actividades para la comprensión de la literatura fue mostrar el desempeño autónomo de alumnos adolescentes para manejar el texto literario en formas diferentes que solo la simple lectura. Ello se lograría mediante el empleo estratégico de formulación de preguntas y respuestas hechas entre alumnos, permitiendo el desarrollo de habilidades lectoras, meta-comprensivas y explicativas (Silvestri, 2006). De esta manera, se discutieron en forma automática y espontánea los diferentes temas o situaciones que se presentan en la obra (objetivo CLIL). Vale decir que no solo se reflexionó en clase, sino que se dio continuidad a la lección y a la lectura, tanto en espacio como en tiempo, con el uso de *Instagram*. Se aprovechó el tiempo de lectura en clase y en casa. Las tareas, discusiones en clase y comunicación por esta vía fueron una forma de evaluación formativa.

3.2.2.2. Las taxonomías

3.2.2.2.1. Taxonomía de Barret (1968)

El diseño del proceso de comprensión de la lectura respetó los pasos de la taxonomía de Barrett (1968): comprensión literal, inferencial, evaluativa y apreciativa. Sin embargo, esta intervención se enfocó con mayor énfasis en el proceso de las dos primeras etapas para lograr las dos siguientes en forma automática. La comprensión literal es la comprensión del texto informativo o literal en español (comprensión explícita) y la comprensión inferencial es la que se lee entre líneas (comprensión implícita), respectivamente. El diseño de la encuesta refleja el seguimiento de esta estructura, véase **Error! Reference source not found..**

3.2.2.2.2. Taxonomía de Kwakernaak (2012)

La taxonomía de Kwakernaak (2012), asociada a las estrategias de lectura y preguntas inferenciales, reúne los elementos necesarios para lograr la didáctica en clase y fuera de ella. Para poder expresarse (PV) sobre un texto literario es necesario entenderlo y usar el input (RV) adecuadamente.

3.2.2.2.1. Competencias receptivas (RV) y estrategias relacionadas a la lectura y a la motivación

Las estrategias de lectura ofrecen diferentes formas de abordar un texto, de acuerdo con lo que se quiere comunicar. Para adquirir la competencia receptiva (RV), los alumnos leyeron el texto, buscaron las palabras nuevas indispensables para entender un párrafo y lo compartieron en *Padlet*. Observaron cómo se conectaron los párrafos y la estructura del texto. La formulación de preguntas ayudó a este proceso. *R1 Buscar: Scaffolding*³³.

El enfoque que los lectores adoptan al leer (en L1 y L2) depende del propósito de lectura, varía en cada persona y se relaciona con el conocimiento previo. Para obtener información es más prudente utilizar los textos de forma oportunista y buscar pasajes que contengan información relevante (Van Gelderen et al., 2004; Van Gelderen et al., 2007). Esta forma de utilizar los textos es muy adecuada para responder preguntas hechas sobre los temas de la obra, para buscar palabras nuevas, hacer resúmenes y describir los personajes, utilizando la lectura exploratoria, de escaneo y selectiva.

R2 Traducir parafrasear: los alumnos tradujeron vocabulario en neerlandés (L1) y/o español (L2). Para entender y para discutir en clase o comunicarse en las redes sociales necesitaron traducir (R2) y construir textos adecuados (R3) en L2, estructurar (R3) para producir (P3). Hicieron *resúmenes* y tuvieron que (R5) *Interpretar*: para dar una opinión, discutir y cuando realizaron sus preguntas inferenciales. Todo ello, incluyendo los resúmenes para encaminarse al objetivo final, la Producción *abierta*: de lenguaje escrito/hablado (P4), como se explica a continuación en las competencias productivas.

3.2.2.2.2. Competencias productivas (PV): serie de 4 lecciones.

Se desarrolló una serie de lecciones y uno o más objetivos de aprendizaje para cada lección. En cada lección se trató de lograr los acuerdos que se han establecido en el plan de estudios³⁴ (Geerts y Van Kralingen, 2020). De esta manera, se combinaron adecuadamente con la lectura de literatura el desarrollo de las competencias lingüísticas vinculadas al aprendizaje de español, tales como escritura, escucha y habla (conversación).

³³ Andamiaje, estructura

³⁴ Curriculum. (Curriculum.nl, 2019)

En el marco de las competencias productivas, los alumnos reprodujeron y produjeron el idioma español hablado y escrito en las diferentes formas del modelo de Kwakernaak (2012) (Figura 6), en donde P1 indica la Reproducción del lenguaje escrito y/o hablado en contenidos y formas especificados, sin libertad de expresión. Ejemplo de ello fue la tarea de descripción de personajes con fotos. P2 se refiere a la Producción dirigida de un lenguaje escrito y/o hablado con contenido preestablecido y sin libertad de expresión. La tarea correspondiente a P2 fue la búsqueda y traducción de nuevo vocabulario en el *Padlet*. P3 es la Producción guiada de lenguaje escrito y/o hablado (ejemplos: asignaciones de cartas guiadas, diálogos y/o monólogos guiados) con contenido preestablecido y con libertad de expresión. El Resumen del primer capítulo de la obra. P4 se refiere a la Producción abierta del lenguaje escrito y/o hablado con contenido no dado (o a lo sumo globalmente), con libertad de formulación (ejemplos: cartas abiertas, diálogos/monólogos abiertos). Para P4 corresponde la actividad con *Kahoot* para formular preguntas inferenciales. Adicionalmente, la comunicación en ambos idiomas vía *Instagram* y las discusiones abiertas en clase en la L2 (*doeltaal voertaal*) fueron otros de los ejemplos de P4.

4. Resultados y análisis

Los resultados se obtuvieron a través de tres herramientas de análisis, como son: las encuestas, las entrevistas y la observación de las clases.

4.1. Las encuestas

Se realizaron dos encuestas a los alumnos. La primera encuesta, que se realizó durante la primera clase, tuvo 13 preguntas y participaron 12 alumnos (N=12). La segunda encuesta se realizó al final de la última lección, tuvo 12 preguntas y participaron 10 alumnos (N=10).

Se seleccionaron las preguntas más relevantes de las encuestas que sirvieron para responder a la pregunta de esta investigación. El análisis de los resultados se realizó en Excel, obteniendo la media (M) del puntaje alcanzado por pregunta y la correspondiente desviación estándar (SD)³⁵. Esta última indica que al obtener un valor más bajo que M, el puntaje obtenido por la votación de cada alumno está más cerca del valor promedio M. Es decir, que el rango de puntajes obtenidos entre alumnos, no se diferencian mucho. Por tanto, un valor más alto indica que existe una variación generalizada en los puntos de datos (Field, 2018).

³⁵ Mean (M) y Standard deviations (SD) las siglas están en inglés.

Las preguntas cerradas fueron contabilizadas cuantitativamente y se analizaron junto con las respuestas escritas de las encuestas y las verbales de las entrevistas, reforzando los resultados en forma cualitativa.

La Tabla 1 indica las dos encuestas divididas en tres grupos para facilitar el análisis: el grupo 1 contiene las primeras 5 preguntas de ambas encuestas, el grupo 2 las siguientes 5 preguntas solo de la segunda encuesta y el grupo 3 las preguntas abiertas de cada encuesta.

Tabla 1

Encuestas Divididas en Tres Grupos.

<i>Encuestas</i> <i>Grupo de preguntas</i>	<i>Grupo 1</i> <i>Primeras 5 preguntas</i>	<i>Grupo 2</i> <i>Siguientes 5 preguntas</i>	<i>Grupo 3</i>
<i>Tema</i>	Competencia literaria intercultural CLI	Motivación de Actividades/ Aplicaciones digitales	Preguntas abiertas 12 y 13
Primera encuesta N=12	P1 a P5		Elección del libro
Segunda encuesta N=10	P1 a P5	P6 a P10 (La pregunta P6 tiene su propio cuadro)	<i>Tips y tops</i> de la serie de lecciones

Nota. El primer grupo de preguntas (P1 a P5) fue una adaptación del modelo de encuesta elaborado por Schat et al. (2021^a, p. 144) sobre la CLI. El segundo grupo de preguntas fue un diseño experimental que indica la motivación de los alumnos por las AGAI usadas para la intervención y fueron diseñadas con enfoque CLIL. El tercer grupo de preguntas indican la elección del libro y los tips y tops que los alumnos dieron al final de la intervención.

4.1.1. Resultados de las encuestas.

La Tabla 2 indica las primeras 5 preguntas de ambas encuestas (de la P1 a la P5), que corresponden al tema sobre la CLI respecto a la lectura de literatura en español. En ellas se incluyen las posibilidades de comprensión, análisis y expresión de opiniones (CCI), modelo diseñado según el enfoque CLIL.

Aquí los alumnos mostraron el grado de interés que marcaron por la lectura de literatura en español y la capacidad que ellos pensaban tener tanto por la comprensión de literatura intercultural en la L2 (CLI) como por la facilidad que ellos calificaron que tenían para interpretarla y expresarla en la L2 (CCI). La primera encuesta fue valorada en base a su previa práctica lectora y la segunda fue valorada sumando la experiencia de la intervención.

Tabla 2

Primera y Segunda Encuesta: Resultados de las Primeras 5 Preguntas. (De P1 a P5)

Motivación sobre la Competencia de Literatura Intercultural en Español.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Competencia literaria intercultural (CLI) (comprensión literal e inferencial)</i>	<i>1ª ENCUESTA N=12</i>		<i>2ª ENCUESTA N=10</i>	
<i>P1 ¿Qué opinas sobre leer literatura en español?</i>				
<i>P1 ¿Qué te pareció leer literatura en español?</i>	2,33	1,25	2,80	1,17
<i>P2 ¿Te parece interesante descubrir costumbres de otras culturas en el libro?</i>				
<i>P2 ¿Encontraste interesantes las costumbres de otras culturas en el libro?</i>	3,33	0,75	3,40	0,80
<i>P3 ¿Puedes hacer un análisis fundamentado del libro basado en los temas y el contexto cultural?</i>				
<i>P3 ¿Pudiste hacer un análisis fundamentado del libro basado en los temas y el contexto cultural?</i>	2,25	0,72	2,40	0,66
<i>P4 ¿Puedes expresar tu opinión sobre el libro a tus compañeros en español?</i>				
<i>P4 ¿Cómo te sentiste al expresar tu opinión sobre el libro en español a tus compañeros?</i>	2,17	0,99	3,00	1,00
<i>P5 ¿Te ayudaría a comprender mejor el libro si compartes a menudo tus puntos de vista con tus compañeros de clase?</i>				
<i>P5 ¿Entendiste mejor el libro cuando compartiste tu opinión con tus compañeros?</i>	2,67	1,11	3,30	1,00

NOTA. Esta primera parte de ambas encuestas (de P1 a P5) fue una adaptación sintetizada del modelo elaborado por Schat et al. (2021a, p. 144) sobre CLI. La valoración de cada pregunta fue de 1 a 5, escala de Likert, donde 1 indica nada (P1: no es divertido, P2: no, P3: absolutamente no, P4: nunca y P5: No) y donde 5 es más (P1: muy divertido, P2: muy interesante, P3: sí, muy fácil, P4: sí, siempre y P5: Muchísimo).

Los resultados de las primeras cinco preguntas demuestran que los alumnos alcanzaron y superaron en diferentes grados sus expectativas al leer literatura con las formas de trabajo propuestas. Leer literatura en español fue más agradable que antes con un incremento del 0,37 en la media. Se sintieron bien por expresar su opinión en español a sus compañeros sobre la obra (P4). Esto se demuestra con el incremento del 0,88 de promedio y una pequeña variación entre sus opiniones ($SD= 0,99 - 1,00$). La expresión de sus opiniones fueron quizás impulsadas por su (previo) interés por aprender costumbres de otras culturas (P2) y que incrementaron después de las lecciones con una media de hasta 3,40. Luego de las lecciones, los alumnos confiaron más en su habilidad para hacer un análisis fundamentado basado en el contexto cultural del libro (P3) con un incremento del 0,15. Por último, entendieron el texto literario mejor de lo que esperaban al compartir su opinión, con un incremento del 0,63 en la media, alcanzando 3,30 puntos.

4.1.2. La segunda encuesta: las siguientes 5 preguntas

En esta parte se presentan los resultados obtenidos de las siguientes 5 preguntas (de la P6 a la P10) y se han considerado solo las de la segunda encuesta para responder adecuadamente a la pregunta de investigación. La pregunta 6 (P6) se muestra independiente.

La Tabla 3 indica los valores de la pregunta P6 correspondientes al puntaje que los alumnos marcaron por el grado de motivación que sintieron después de participar en las actividades de lectura y usar las TIC o red social en la intervención. Los alumnos respondieron a la pregunta: ¿Te motivaron las actividades utilizadas en clase a leer literatura?

Tabla 3

Segunda Encuesta: Pregunta 6 (P6). Motivación y/o Preferencia de las Actividades con el uso de las TIC en la Clase.

Motivación

¿Te motivaron a leer literatura las actividades y aplicaciones colaborativas utilizadas en clase?

<i>N=10</i>	M	SD
<i>INSTAGRAM</i>	3,09	1,30
<i>PADLET</i>	3,09	1,22
<i>MENTIMETER</i>	2,64	0,73
<i>KAHOOT</i>	4,91	0,93
<i>WRITER GADGET</i>	2,64	0,97

Nota. – P6 ¿Te motivaron a leer literatura las actividades y aplicaciones colaborativas utilizadas en clase? La valoración es del 1 al 5 en la escala de Likert, donde 1 indica nada y 5 muy motivado, respectivamente. Las aplicaciones o red social utilizadas están relacionadas con las AGAI diseñadas con didáctica CLIL.

Kahoot recibió una media de 4,91 y una desviación estándar de 0,93. Esta fue una actividad que se les presentó de una manera creativa, antes no usada por ellos para la lectura de literatura en la L2. Esta fue la actividad final y se realizó en un ambiente grato y relajante, según se indica en las observaciones. Luego de haber pasado por las dos primeras etapas de comprensión (literal e inferencial) con las anteriores actividades y la lectura, este juego que reforzó conocimientos adquiridos y compartió conocimientos de todos, abrió la espontánea reacción de los alumnos de pensar, reflexionar y hasta opinar (CCI). Esa fue una muestra como consecuencia del trabajo realizado y que cumple el objetivo CLIL. Es muy gratificante que haya sido la actividad favorita.

Seguidamente, *Instagram* y *Padlet* se apuntaron en el segundo lugar ($M=3,09$; $SD=1,30$ y $1,22$ respectivamente). *Instagram* tuvo una función importante para facilitar las tareas, realizar las coordinaciones y recibir retroalimentación. Esporádicamente se les indicó por este medio, los textos nucleares del capítulo de la obra en la red social (anexo 8.6 más adelante), que sirvieron de apoyo para encontrar los puntos claves para elaborar un buen resumen (a modo de estrategia de lectura). Este recurso se implementó para apoyar a los alumnos cuando encontraron dificultad en la detallada redacción de la crónica. El uso más productivo de *Instagram* fue posterior a la última encuesta (15/12/2022). Esto fue debido a que la investigadora ya no tenía contacto con los alumnos y la red social fue el único medio que facilitó la comunicación durante la entrega de tareas, que se prolongó un par de semanas.

Es interesante ver el puntaje recibido para la actividad con *Padlet* en la construcción del diccionario ($M=3,09$), esta actividad no era la más divertida, pero fue bastante útil y original. Sin duda, por ello las opiniones variaron un poco como está indicado en el $SD= 1,30$, el más alto que recibieron todas las aplicaciones.

Por último, *Mentimeter* y *Writer Gadget* quedaron en el tercer lugar con una media de $2,64$ y variaciones estándar de $0,73$ y $0,97$, respectivamente. *Writer Gadget* fue una aplicación que requirió de mayor práctica para ser mejor explotada. A pesar de que los alumnos mostraron gran habilidad para usarla, con mayor práctica les hubiera gustado más.

La Tabla 4 muestra las preguntas de la P7 a la P10, de la segunda encuesta. Las preguntas se refieren a las AGAI (didácticas) realizadas en la clase integrando la literatura con el idioma español basadas en el enfoque CLIL. Estas actividades están relacionadas a las TIC utilizadas para tal efecto. Estas respuestas indican en qué medida los alumnos disfrutaron de estas didácticas o les motivó realizarlas.

Tabla 4

Segunda Encuesta: Grado de Motivación en Respuesta a las AGAI con Enfoque CLIL.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Motivación por actividades/ aplicaciones Didáctica CLIL – AGAI</i>	N=10	
<i>P6 ¿Te motivaron a leer literatura las actividades y aplicaciones colaborativas utilizadas en clase?</i>	Ver Tabla 4	
<i>P7 ¿Disfrutaste usando aplicaciones colaborativas para leer literatura?</i>	2,4	1,11
<i>P8 ¿Te motivó leer cuando usaste aplicaciones útiles en tu teléfono para anotar resúmenes y descripciones de personajes?</i>	2,3	0,78
<i>P9 ¿Te sentiste más motivado cuando expresaste tu opinión en español a través de las redes sociales?</i>	1,3	0,64
<i>P10 ¿Te ayudó a entender mejor el libro si tenías que hacer preguntas sobre la obra literaria para un juego competitivo (Kahoot) como hiciste con toda la clase?</i>	3,7	0,90

Nota. Preguntas de la P7 a la P10 de la segunda parte de la segunda encuesta. La valoración es del 1 al 5 en la escala de Likert, donde 1 indica no y 5 mucha motivación o muy lindo (significa que disfrutó mucho, caso de la P7), respectivamente.

Los resultados mostraron que algunos alumnos disfrutaron un poco más que otros las aplicaciones colaborativas para leer literatura en español (P7), con una media del 2,4 y un valor de desviación estándar de 1.11. La pregunta (P8), indicó que los alumnos se sintieron regularmente motivados para leer literatura (M=2,3) cuando usaron *Writer Gadget* (una aplicación nueva) para anotar resúmenes y descripciones de personajes. El momento más importante de la comprobación de su uso fue durante la entrega de tareas, posterior a esta encuesta.

En los resultados de la pregunta 4, ¿Cómo te sentiste al expresar tu opinión sobre el libro en español a tus compañeros?, los alumnos encontraron más agradable expresar su opinión sobre el libro en español a sus compañeros (P4= M=3), después de las lecciones. Sin embargo, en la pregunta P9 no se sintieron muy motivados para dar su opinión vía la red social (M= 1,3). Entre otros factores, esto se puede justificar en parte por la falta de práctica en el uso de *Instagram* para este tipo de actividades, tanto de parte de la investigadora como de los alumnos. Debido a ello, hubo falta de claridad en el

uso de la privacidad y esto generó el temor de que los alumnos dieran su opinión vía *Instagram*, ya que pensaron que sus amigos (fuera del colegio) en esa red lo verían. Las entusiastas opiniones que ellos dieron durante las entrevistas sobre la utilidad de *Instagram* en la clase fueron bastante positivas. Inclusive durante la entrega de tareas, se demostró que utilizaron *Instagram* activamente y con más seguridad.

Es remarcable el éxito que *Kahoot* tuvo combinado a la actividad de preguntas literales e inferenciales (P10). Esta es una herramienta conocida por ellos y que, combinado a la didáctica de presentar el argumento del libro, generó comentarios positivos en clase y en las entrevistas. Esta actividad recibió el puntaje en la media más alto comparado entre las preguntas de este grupo, con 3,7. Los alumnos confirmaron en la P10 que gracias a esta actividad de hacer preguntas y realizar la competencia con *Kahoot*, pudieron entender mejor el libro. Esto se comprueba también en las valoraciones recibidas en la P6 que se muestra en la Tabla 4, sobre las aplicaciones/actividades que más les motivaron a los alumnos para leer literatura y con las respuestas que dieron en las entrevistas. La pregunta de la encuesta fue: ¿Te motivaron las actividades utilizadas en clase a leer literatura?, la actividad con *Kahoot* recibió un puntaje en la media de 4,91.

4.1.3. Resultados de las encuestas: sección C

La sección C está compuesta por las preguntas 12 y 13 de la primera encuesta que corresponde a la elección del libro y por la pregunta 12 de la segunda encuesta sobre los *tips* y *tops* de la serie de lecciones.

Se seleccionó una lista de tres libros que ofrecieran al alumno el aprendizaje intercultural, empático e inclusive histórico sobre la literatura española o sudamericana. Aquellas que ofrecieran temas culturales posibles de comparar con su cultura. Dos libros fueron de autores españoles y uno de autor colombiano. Las carátulas se mostraron en pantalla durante la primera clase y se indicó como estrategia de lectura que observarían el nombre, la carátula y el título para que eligieran su favorito. Durante este proceso, los alumnos intercambiaron muchas ideas en español con entusiasmo.

La figura 11 indica la pregunta P13 de la primera encuesta, que contiene las respuestas de los alumnos al escoger el libro *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (1981).

Figura 11

P13 de la primera encuesta: ¿Por qué elegiste este libro y de qué crees que trata?

Waarom heb je dit boek gekozen en waar gaat het volgens jou over?
De titel van het boek klinkt alsof het een interessant verhaal bevat en het plaatje op de kaft heeft ook veel er in omgaan.
Het ziet er interessant en spannend uit
Een dood
Het leek me het leukst omdat de cover er leuk uit zag
Beroemde schrijver
Kaft sprak me het meeste aan
Het is geschreven door een beroemde schrijver
Moord
De kaft ziet er heel interessant uit en het lijkt heel ouderwets. Het gaat volgens mij over een oud schip.
Ik denk dat een heel spannend boek is
Een boek over een onverwachte moord klinkt intresant
De voorkant zag er leuk uit en ik weet niet waar het over gaat

Nota. Los textos en amarillo corresponden a los comentarios de los alumnos que eligieron el libro *Crónica de una muerte anunciada* (García Márquez, 1981).

Los alumnos escribieron los siguientes comentarios: “el título del libro parece que contiene una historia interesante y la imagen de la portada también tiene mucho que ofrecer”, “Una muerte”, “Escritor famoso”, “Está escrito por un escritor famoso”, “Asesinato” y “Un libro sobre un asesinato inesperado suena interesante”.

Los alumnos mostraron gran expectativa para la lectura de una novela interesante de escritor famoso y de una historia policial. Esta posibilidad para escoger un libro les permitió a los alumnos a sentirse motivados para ser ellos mismos quienes escogieran su propia lectura. Las actividades propuestas fueron aceptadas por los alumnos y trabajaron con gran entusiasmo. Así lo corroboraron las observaciones en clase (8.4), las entrevistas de la profesora a cargo (8.3.2.2.3) y de los alumnos (8.3.2.2.2).

En respuesta a la pregunta 12 de la segunda encuesta, los alumnos dieron diferentes *tips* y *tops* después de la serie de lecciones. Entre los *tips* que escribieron, uno de los alumnos recomendó escoger un nivel más fácil de español para la lectura. Otro alumno mencionó que no es bueno esperar tanto tiempo entre las clases, que fueron muy

pocas lecciones para las actividades y para hacer todo. Otros dos opinaron que debíamos ser más claros en las fechas de entrega de las tareas. La última de las opiniones pertenece a un alumno que parecía no haberse enterado de que obtendría una calificación por este trabajo y no le gustó. Sin embargo, el mismo alumno rescata el uso de *Instagram* en forma positiva.

La Figura 12 muestra la lista de los *tips* y *tops*. En los *tops*, los estudiantes elogiaron la buena selección de libros a escoger, cuatro alumnos encontraron variedad y creatividad en las clases, entre ellas se menciona un par de veces el uso positivo de *Instagram*, buenas tareas y/o actividades, que aprendieron mucho con la actividad de *Kahoot*, que las lecciones fueron educativas, que les gustó la interesante historia del libro escogido y que fue divertido.

Figura 12

P12 Segunda Encuesta: los tips y los tops

12. Hoe_vond_je_de_lesserie? Noem_maximaal_3_tips_en_3_tops.
1. De lessen hadden veel afwisseling 2. De les werd gegeven op nieuwe manier met bijvoorbeeld Instagram. 3. Er was een goede selectie van boeken 1. Er misschien een makkelijker niveau van Spaans gekozen worden.
-Erg veel tijd tussen de lessen. -Wellicht in kleine tussenstappen werken zoals per les 1 of 2 pagina?s. -Best interessant, wellicht wat meer per onderwerp werken.
Werken met apps zoals instagram werkt niet heel goed in mij ervaring. Ik vond dat er niet genoeg lessen hadden om alles te doen. Ik vond het boek wel interessant.
Tops: Leuke boek. Leuke verhaal. Goeie opdracht. Tips: Geen.
- leuk dat het iets anders was - leerzaam - leuk boek - duidelijker zijn wanneer we iets moeten inleveren
Leuk, was erg interessant
Creatief. Gezellig Onduidelijk soms
?
Erg Fijn om de kahootje klassikaal te doen, veel Van geleerd!
De manier waarop deze lessen zijn gegeven sloeg nergens op en ik snap niet waarom het zo moeilijk wordt gedaan. Het instagram qccount had nauwelijks toevoegende waarde We hadden beter gewoon onze tijd kunnen steken in het maken van de opdracht waar we een cijfer voor krijgen. Al met al geen succes

Las opiniones son variadas y se manejan diversos condicionantes que son interpretados en combinación con todos los resultados obtenidos.

4.2. Las entrevistas

Se realizaron dos entrevistas grupales a los alumnos y una entrevista personal a la profesora (ver anexo 8.3.2).

En las entrevistas participaron 4 alumnos del 6º año de VWO. Estos fueron los mismos en la segunda entrevista. La primera se realizó al empezar la primera lección y la segunda al final de la última clase, en presencia de todos los alumnos porque no tenían tiempo después de clase. Esta información reforzó la información de las encuestas, en forma rápida y amena. El objetivo fue recibir explicaciones más concretas y percibir la emoción en sus respuestas, lo que ayudó a hacer mejores conclusiones.

Los alumnos mostraron entusiasmo durante las entrevistas y gran curiosidad, antes, durante y después de la serie de lecciones. Durante la primera entrevista, los alumnos opinaron con risas y entusiasmo que les gustó elegir el libro y estaban interesados en leer una obra de García Márquez porque lo consideraron famoso. El género policial y la fama del autor fueron los determinantes para la mayoría, relacionándolo con la palabra “muerte”. Del mismo modo, se mostraron positivos por nuevas formas de trabajar la lectura de literatura, como fue la propuesta de AGAI, con el uso de aplicaciones digitales que ellos usan socialmente y otras nuevas. Los alumnos mostraron curiosidad, es decir, una actitud abierta (*savoir être*) para probarlas (Byram, 1997).

Los alumnos opinaron que les gusta *Instagram* y querían probarlo para la clase, sin embargo, consideraron que se podían distraer fácilmente con otros mensajes o mensajes de ellos mismos sobre otros temas que no fueran del libro.

En la segunda entrevista los alumnos calificaron las actividades realizadas con entusiasmo como creativas y fuera de lo tradicional. Sin embargo, tuvieron poco tiempo para trabajarlas en clase. Adicionalmente, ellos mismos propusieron más lecciones por tarea para poder trabajar mejor en las actividades.

La última entrevista fue para la profesora. Ella corroboró en sus observaciones y en la entrevista las opiniones de los alumnos, al decir que encontró que ellos estaban más motivados por la lectura de literatura escogida y por la forma de trabajar en forma grupal e interactiva que cuando trabajan la lectura en la forma usual. La entrevista fue un resumen de las observaciones hechas en la clase. Ella comentó que observó un grato ambiente de trabajo entre los alumnos y que estos participaron activamente y bastante bien durante las clases.

Se puede decir que tuvieron una actitud abierta (*savoir être*) por lo que respondieron en las encuestas y, sobre todo, en las entrevistas con ciertas excepciones.

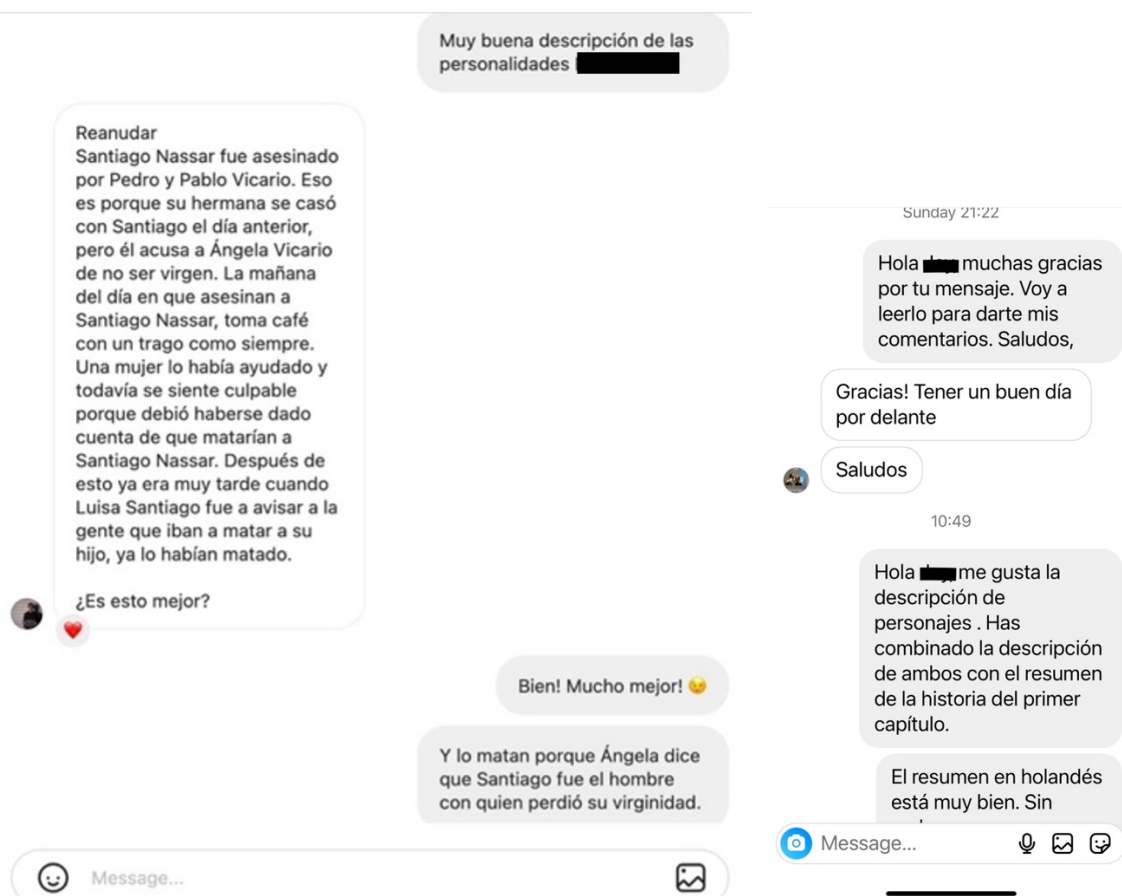
4.3. Las observaciones

Las observaciones se enfocaron en el trabajo de los alumnos durante la intervención y lo más relevante que sucedió en la clase. Estas observaciones están descritas a modo de notas de campo al final de los formularios MDA (anexo 8.4). Las observaciones indicaron que las clases se desarrollaron en un ambiente informal, relajado y ameno. Como ejemplo de ello, se observó que los alumnos se concentraron para trabajar las actividades y, por lo general tomaron atención a las instrucciones, leyeron durante el tiempo programado en clase, participaron en el *Padlet* con nuevas palabras, la mayoría llegó a clase habiendo leído un poco o mucho, participaron activamente en clase y/o vía *Instagram* y entregaron buenas tareas. Los alumnos preguntaron en español sobre la lectura durante las clases y las preguntas sobre las tareas o algunas instrucciones fueron en neerlandés. Además, hicieron bromas entre ellos y con la clase en general.

La figura 13 muestra la comunicación vía *Instagram*. Estos ejemplos demuestran el resultado del trabajo de los alumnos y el interés que tuvieron para comunicarse a través de *Instagram* en la L2. Estas tareas son un ejemplo de la integración del aprendizaje de español al contenido de la obra literaria cultural (CLIL). El resumen realizado por los alumnos integra todos o casi todos los puntos de interés para contar la historia. El esfuerzo de los alumnos se muestra en lo elaboradas que se presentaron estas tareas. Adicionalmente, se muestra la comunicación informal como: “Es esto mejor?” Esta pregunta muestra el interés por mejorar su tarea y de comunicarse en la L2. El otro ejemplo dice: “Gracias! Tener un buen día por delante”, este texto muestra la intención e iniciativa del alumno por mantener un diálogo cordial con la investigadora en la L2.

Figura 13

Ejemplos de una tarea entregada e interacción con dos alumnos en español, vía Instagram.



Nota. - Fotos de comunicación a través de Instagram con los alumnos. Corrección del resumen y feedback. Muestra de integración y contenido literario-cultural y lengua meta CLIL.

También se observó que los alumnos colaboraron activamente entre ellos para saber cómo instalar las aplicaciones solicitadas porque ellos tenían más experiencia que la profesora e investigadora. La mayoría tenía ya *Instagram* en su móvil, pero muchos no sabían cómo hacer una cuenta privada y/o integrarse al grupo. Se observó el interés por explicar y por entender cómo hacerlo, actitudes sociales y colaborativas de motivación (Reeve, 2012).

En la actividad con *Kahoot* sobre las preguntas inferenciales como estrategia, fue relevante el enfoque CLIL al mostrar la combinación de contenido literario cultural y la L2. Esta actividad fue adecuada para traer a la luz ciertos temas (R5)³⁶ que indujeron a los

³⁶ R5 taxonomía de Kwakernaak (2012)

alumnos a desarrollar la habilidad de reflexión e interpretación (Comprensión evaluativa) en forma espontánea para una mejor comprensión de la cultura propia y de la ajena (CLI). Los alumnos hicieron varias preguntas para el juego de *Kahoot* propuesto y se llegaron a breves discusiones reflexivas. Se habló en clase brevemente sobre cómo pensaba el pueblo y qué significaba que la novia fuera devuelta, o sobre la justicia tomada libremente, etc. Por ejemplo, una alumna dijo que la novia fue tratada como un objeto y que le parecía injusto. Además, agregó que el honor de hombre fue más importante para el novio, porque eso significaba que a él no le importó ella. El segundo alumno dijo que quizás el personaje se sintió engañado. La investigadora (y profesora de las lecciones), preguntó a toda la clase qué significó para el novio que la novia no fuera virgen en ese contexto. El mismo alumno respondió que quizás el personaje pensó que la novia no se casó por amor. Dijo que no sabía si hoy en día ha cambiado la forma de pensar en Colombia o en el pueblo. Sin embargo, agregó que una mujer de familia que había perdido su virginidad sólo podía ser porque estaba enamorada de otro. Era más lo que representaba. El tercer alumno dijo que le parecía cierto y agregó que la familia la empujó a casarse porque el novio tenía mucho dinero³⁷

Con más tiempo se hubieran logrado cada vez más interesantes discusiones que evidenciaran la comprensión evaluativa y apreciativa de la teoría de Barret (1968). Las reflexiones sobre las costumbres (De Graaff, et al., 2008) las formas de pensar y la cultura misma fueron logradas en la L2 en clase. Esta es una muestra del concepto CLIL que integra el contenido literario con la L2, desarrolla la CLI y conduce a la comunicación evaluativa y apreciativa en la L2 (CCI). Estos resultados son incentivados por las actividades, por la autenticidad de los textos y la L2 en clase, por la curiosidad de los temas propuestos en la literatura, por el uso de interesantes aplicaciones digitales, por la autonomía del trabajo de los alumnos al realizar sus preguntas, por el trabajo colaborativo y los juegos competitivos, en resumen, por las actividades AGAI.

5. Consideraciones, conclusiones, discusión, recomendaciones y limitaciones

5.1. Consideraciones

El diseño y planeamiento de las clases no fueron complicados. Sin embargo, se debieron tomar muchas consideraciones dadas las limitaciones debido a diversos factores. Para empezar, se presentaron contratiempos por innumerables cambios de fechas de las clases. Estos contratiempos causaron espacios de tiempo más largos entre las clases, haciendo difícil la continuidad y afectando la información apropiada de los estudiantes. Los

³⁷ El ejemplo es una reconstrucción de una conversación en clase.

alumnos se distrajerón con la entrega de sus notas de exámenes de otros cursos, ya que su objetivo fue terminar el año escolar. Y, por último, los alumnos no tenían la costumbre de leer literatura. La crónica escrita por García Márquez (1981) fue una nueva experiencia que requería de más tiempo de lectura en clase.

Para sobrellevar la dificultad de leer poco tiempo en clase, se puso énfasis en las estrategias exploratorias de lectura de escaneo y selectivas, y así lograr las tareas en forma efectiva. Valga la cantidad de trabajo que los alumnos sentían para terminar el año escolar con otros cursos, este proyecto era visto como algo adicional. La práctica de la lectura literaria de una manera más entretenida trajo a su objetivo de final de año un soporte para el examen de comprensión de lectura en español.

Diversos factores contribuyeron gratamente a esta investigación como la gran disposición de la profesora del colegio y su apoyo incondicional por solucionar las programaciones de las clases y la incorporación del proyecto en el plan de estudios. Y de parte la investigadora, quien relata este texto, fueron importantes las espontáneas decisiones para cambiar el planeamiento de las clases, la flexibilidad para adaptar tanto las actividades como las tareas propuestas y así lograr los objetivos en el rol de profesora para esta intervención. Por la parte de los alumnos, estos participaron adecuadamente dentro de clase, y fuera de clase vía *Instagram*, con más frecuencia al final. Además, ellos colaboraron con las encuestas y las entrevistas. Adicionalmente, mostraron entusiasmo para elegir el libro y encontrar buenas propuestas, como una policial de un autor de gran importancia. A la mayoría les gustó probar *TIC* propias de su edad en forma creativa y social, aunque tomaron su tiempo para entregar las tareas.

El apoyo de textos nucleares vía *Instagram* fue de especial guía, siendo esta aplicación de gran ayuda para mantener el vínculo con los alumnos y hacer el seguimiento de las tareas. Así, los alumnos reforzaron el aprendizaje de cómo hacer un resumen. Especialmente interesante fue que el capítulo 1 del libro contenía prácticamente todo: introducción, los personajes, el crimen, el asesino, la víctima y la razón del crimen.

Las aplicaciones como *Kahoot* permitieron reforzar con sus preguntas la información sobre los personajes, la historia, el autor o el significado de la obra. Del mismo modo, estas aplicaciones fueron reforzadas con la integración de preguntas inferenciales, por la investigadora, un poco más elaboradas de las que ellos realizaron y que sirvieron como ejemplo. Además, aquellas fueron acompañadas de diapositivas explicativas discutidas en clase (R5) que incentivaron la reflexión (Taxonomía Kwakernaak: P4) y la CCI. Aprendieron sobre historia, cultura, maneras de pensar, y actitudes de un pueblo en Sudamérica. También

aprendieron de formas narrativas, recursos literarios y géneros que no pensaron encontrar, como la crónica. Satisfechos de aprender sobre un libro famoso que reconocieron desde un inicio, algunos alumnos dieron sus comentarios positivos en clase y en la última entrevista al respecto.

5.2. Conclusiones, discusión y recomendaciones.

Para responder a la pregunta de investigación ¿En qué medida se puede motivar a los alumnos de secundaria para leer literatura en la L2 al trabajar con AGAI? Los hallazgos fueron los siguientes:

Los resultados del primer grupo de preguntas de la encuesta (sobre la CLI) de los alumnos no revelaron diferencias significativas entre el antes y después de las lecciones. Sin embargo, estos resultados muestran que los alumnos en todas las respuestas lograron alcanzar y superar sus expectativas. Esto evidenció que los alumnos consideraron más interesante leer literatura en español y descubrir costumbres de otras culturas en los libros de literatura después de las actividades realizadas. Del mismo modo, consideraron más factible hacer un análisis fundamentado del libro y compartirlo con sus compañeros, conduciendo quizás a que entendieran el libro mejor al compartir sus puntos de vista de la lectura. Esto indicaría que los alumnos tenían interés y curiosidad por aprender cultura y español leyendo literatura en la L2 (CLIL). Esa curiosidad podría ser interpretada como una actitud abierta (*savoir être*) de los estudiantes de español, descrita por Byram (2012), y conduciría al paso para adquirir el conocimiento (*savoirs*) de la cultura en la obra. Encaminados en ello, esto llevaría a los alumnos a explicar, interpretar y relacionar fenómenos culturales desconocidos (*savoir comprendre*) para descubrir cosas nuevas de la cultura (*savoir apprendre/faire*) y crearles una conciencia cultural que puede utilizarse para hacer evaluaciones críticas o ampliarse a la acción (*savoir s'engager*) (Schat, 2022). Estos son precisamente los objetivos de las etapas evaluativa y apreciativa de la taxonomía de Barret (1968).

Los hallazgos de los resultados de la segunda encuesta de la P6 a la P7 y los tips y tops (p. 53), que corresponden al diseño de las actividades pedagógicas, reforzaron y evidenciaron con el apoyo de las entrevistas la motivación que tuvieron los alumnos por trabajar con AGAI e integrar sus TIC favoritas. La actividad más importante y que recibió el mejor puntaje en la encuesta fue la realizada con Kahoot (M=4,91 y SD+0,93). Para participar en ella los alumnos leyeron el texto completo (Capítulo 1). Esta actividad integró las preguntas inferenciales investigadas por los alumnos mismos y el juego competitivo

premiado. Diferentes tipos de motivación intrínsecas y extrínsecas (Reeve, 2012) influyeron positivamente en estos resultados, principalmente a través de la actividad de *Kahoot* como la autonomía para investigar, la actividad social y cooperativa, la competición y reconocimiento.

Las tareas fueron parte de los datos recolectados. Los objetivos de aprendizaje propuestos se cumplieron para esta intervención, la comprensión literal e inferencial de la lectura literaria de la Taxonomía de Barret (1968). Las tareas entregadas (ver anexo 8.6) y calificadas lo comprueban. Las tareas, o la mayoría, fueron calificadas como buenas porque incluyeron los puntos más importantes que tenía la historia, la gramática en español usada fue generalmente correcta y los alumnos se esforzaron por entregar un trabajo claramente explicado y presentado en español. En algunos casos, los alumnos hicieron el esfuerzo por mejorarlo (Figura 13). Los alumnos utilizaron las estrategias de lectura apropiadamente para sustraer todos los puntos importantes del texto, que supieron construir un resumen con las características que ello requirió y que produjeron una comunicación en la L2 con conocimiento previo y el adquirido por la lectura y las actividades impartidas.

En conclusión, los alumnos mostraron su preferencia por las AGAI al reconocer la buena selección de libros a escoger, la variedad y creatividad en las clases, el uso positivo de *Instagram*, las buenas tareas y/o actividades, que les gustó la competición en *Kahoot*, que las lecciones fueron educativas, les gustó la interesante historia del libro escogido y que fue divertido” (ver p. 40). Los constructos motivacionales mencionados (Reeve, 2012) mostraron ser positivos y prueban el potencial de las funciones de las AGAI con el uso de las TIC para mejorar la motivación para leer literatura en la L2 de manera autónoma, como en esta experiencia educativa. Como concluye Reeve (2012), estos procesos de bienestar psicológico pueden conducir a un mayor esfuerzo, placer, interés, persistencia y mejores logros.

En este estudio se reflejaron claramente las dos primeras etapas de la taxonomía de Barrett (1968), la búsqueda de información para la comprensión literal e inferencial. Los alumnos se mostraron competentes para realizar la descripción de personajes, resúmenes de la obra y formular sus preguntas en clase. La CCI fluyó en forma automática en pequeños ejemplos en la clase, tal como el mencionado en la página 53 sobre el trato que dio Bayardo San Román a su novia al devolverla al día siguiente de su boda y al comprobar que no era virgen, o en discusiones sobre la justicia y la ley. Los alumnos mostraron así la capacidad para dar sus opiniones en forma espontánea a raíz del *input* recibido en la lectura y las actividades en clase. Sin embargo, un gran flujo de opiniones se hubiera podido dar con más tiempo en el desarrollo de las lecciones. Esta intervención funciona como activadora de la CCI. Una

recomendación muy interesante sería proponer junto con el resumen una reflexión y extender las lecciones con la creación de debates por grupos para que defiendan una posición, como la de Bayardo San Román (el novio), la de Angela Vicario (la novia abandonada) y/o la de su familia.

Las actividades AGAI motivaron la lectura en la L2. Estas fueron productivas y divertidas, así las describieron los alumnos, pero coincidimos todos que fue necesario mayor tiempo para trabajarlas más profundamente en clase para llegar en forma efectiva a la CCI. En forma positiva, fueron experiencias muy enriquecedoras y que motivan a los docentes, incluida la que habla, a seguir trabajando en ello. En esta experiencia se evidencia la importancia de la lectura de textos literarios en la L2 con contenido cultural por su aporte intercultural del país en la lengua meta de su población (Van der Knaap, 2015). El objetivo principal es siempre fomentar la motivación de la lectura literaria para el mejor aprendizaje del alumno tanto del idioma meta como de la cultura misma, interpretando, comprendiendo, empatizando y creciendo personalmente.

El papel de las AGAI, las tareas y el entorno *TIC*, sirvieron de impacto en la motivación (Reeve, 2012)³⁸ para el desarrollo de la CLI facilitado por la integración del aprendizaje de español con la lectura de literatura intercultural (enfoque CLIL) y le dieron forma a esta propuesta educativa. Esta intervención puede ser completada, combinada con otras formas de trabajo, ampliada y/o mejorada con la práctica, como se recomienda aquí. Estos ejemplos abren las puertas para que los docentes, incluida la autora, sigan investigando y motivando a los alumnos a leer literatura en la L2, apoyados por actividades motivacionales como son las AGAI. En este estudio se muestra un ejemplo de AGAI, dando recursos a los profesores para seguir probando actividades pedagógicas con creativas ideas motivadoras, para que los alumnos puedan desarrollarse independientes y autónomos en el proceso de aprendizaje, permitiendo al alumno encontrar sus propios métodos de motivación.

5.3. Limitaciones y recomendaciones.

Algunas limitaciones en la realización de la serie de lecciones cambiaron el rumbo de la programación y/o ejecución, tanto de las actividades como de las tareas. Aquí se exponen algunas de ellas con las modificaciones que en el camino se propusieron para solucionarlas:

³⁸ Estos procesos de bienestar psicológico, concluye Reeve (2012), pueden conducir a un mayor esfuerzo, placer, interés, persistencia y mejores logros. De esta manera, comprometen al alumno en un aprendizaje efectivo y se convierte en una persona productiva e independiente (p. 12, Punto 2.2.2)

- ❖ El bajo número de participantes de esta investigación (N=12) es limitado e impide que sea una muestra representativa de las encuestas. Se podría considerar más alumnos de dos o cuatro clases, por ejemplo, para aumentar la representatividad.
- ❖ Las encuestas pueden ser mejoradas a partir de esta experiencia.
- ❖ Estas clases fueron parte de una prueba. Serían muy útiles probar con las mismas técnicas de trabajo de lectura en mayor número de lecciones y con más frecuencia, permitiendo que los alumnos aprendan a manejar las herramientas mejor y adopten la costumbre.
- ❖ La postergación de las clases iniciales y luego de las dos últimas clases en tres oportunidades causaron desconcierto y falta de claridad en los pasos a seguir para las siguientes lecciones. Inclusive, en la tercera clase solo asistieron dos alumnos, por lo que se añadió una clase adicional. Ante esa confusión, se propuso darles más tiempo para la entrega de tareas.
- ❖ Debido a que la entrega de tareas se postergó hasta después de la última encuesta y entrevista de los alumnos, la información obtenida pudo ser un poco diferente. Esto debido a que la experiencia en el uso de *Instagram* y *Writer Gadget* para la entrega de tareas fue significativo.
- ❖ Los alumnos conocían *Instagram*, *Kahoot* y *Mentimeter*, pero se introdujeron dos aplicaciones más con las que debían familiarizarse, *Padlet* y *Writer Gadget*. Los dos primeros fueron usados en una manera diferente de la usual, por lo que podría haberles parecido más complicado adaptarse al trabajo. Esto se solucionaría con más lecciones y quizás no recargarlos, si no tienen la experiencia.
- ❖ Los alumnos, para tener completa privacidad, debieron abrir una nueva cuenta en *Instagram* a su nombre para debatir en la cuenta compartida en clase (*LiterarutaHoy2022*) y no usar la que ya tenían. Debido a ello, la comunicación se mantuvo con mensajes privados entre cada estudiante y la investigadora dentro de *Instagram*, y eso no permitió a otros alumnos de la clase ver lo que alguien escribía o ver los ejemplos de trabajo ellos mismos, solo si los compartían.
- ❖ El nivel del texto fue más difícil de lo que los alumnos estaban acostumbrados debido al tipo de redacción que García Márquez ³⁹ describió los hechos en su obra. Fue una nueva y buena experiencia para ellos leer una crónica. Para facilitarles el trabajo se les reforzó

³⁹ Nivel apropiado de lectura recomendado por Van der Knaap (2015). R5 taxonomía de Kwakernaak (2012)

con el uso de estrategias de lectura exploratoria de escaneo y selectiva⁴⁰ con apoyo de los textos publicados en *Instagram*.

6. Visión y reflexión

Sabemos, como docentes, y a partir de esta experiencia, que no siempre se cuenta con todos los recursos para llevar a clase nuestras ideas como fueron planeadas. Ese es justamente el campo en el que se mueve un profesor, con muchos imprevistos. La creatividad para escoger las formas de trabajo y las herramientas juegan un rol muy importante para el docente. Igualmente, lo es también el saber reemplazar esos imprevistos con soluciones productivas y proactivas, es decir, estar siempre listos.

Los alumnos en esta experiencia estuvieron dispuestos siempre y con buen humor, eso facilitó el trabajo de la investigadora. Sin embargo, la falta de tiempo en los objetivos de los alumnos en su último año escolar y los mencionados imprevistos provocaron cambios trascendentales que hicieron reflexionar a la autora de esta tesis sobre la manera de realizar este tipo de investigaciones en formas más sencillas y programando más clases. Esto permitirá en el futuro cubrirse ante cualquier eventualidad. Aquí se adquirió la oportunidad de probar las actividades y comprobar la funcionalidad de cada una, ambas fueron experiencias positivas. Sin embargo y, sobre todo, es importante dedicar más tiempo a los alumnos para que puedan aprender mejor de aquellas nuevas actividades, ser guiados adecuadamente, se puedan involucrar más activamente, desarrollen mejor las tareas y puedan entretenerse más.

Es muy interesante para todos los docentes ver la gran gama de posibilidades que se abre con la tecnología, entre ellas, el experimentar intentar un acercamiento con el alumno y hablar su propio lenguaje. Al unir la tecnología con las diferentes posibilidades de trabajar con enfoque CLIL y practicar con métodos que hacen reflexionar a los alumnos, como las preguntas inferenciales en divertidas actividades sociales, se les provee de muchos beneficios. Entre ellos, se les brindan las herramientas para ser autónomos, se les crea interés en buscar informaciones en la lectura que se enganchan con nuevos elementos y, así, se les crea la curiosidad a lo que sigue, con una guía adecuada. La lectura de literatura es enriquecedora, más aún cuando el alumno reflexiona sobre la cultura comparándola con la suya. Por ello, se debe seguir trabajando en nuevas posibilidades para que este aprendizaje se lleve a cabo en todas las escuelas. Es un gran reto. Se tiene mucho por hacer y eso es lo que motiva los docentes, incluida la investigadora y autora de esta tesis, a trabajar en un campo que tiene mucho por explorar, como las nuevas herramientas con inteligencia artificial. Se recomienda ampliamente la realización de estas actividades, que se denominaron en esta

⁴⁰ En inglés: *Scanning & skimming*

investigación AGAI y se invita a los docentes a continuar investigando para llegar a mayores y, se espera que, a mejores resultados en pro de tan gran beneficio en materia de educación.

7. Referencias bibliográficas

- Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. [Desarrollo curricular reinventado: desafíos en evolución para SLO] In: *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005* (pp. 37–52). National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Alonso, F. (2007). *La importancia de la literatura en la escuela y en la casa*. Editorial del Cardo. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4t707>
- Barrett, T. C. (1968). The Barrett taxonomy: cognitive and affective dimensions of reading comprehension. [La taxonomía de Barrett: dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora] In: "What Is 'reading'? Some Current Concepts" by Theodore Clymer. *Innovation and change in reading instruction*, Helen M. Robinson, Ed., pp. 19-23. *Sixty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II. The University of Chicago Press.
- Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D., y Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek ontwerpen talen*. [Manual de diseño lingüístico] Vossiuspers UvA (Kohnstamm kennisreeks).
- Bimmel, P. E., y Schooten, E. van (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in begrijpend lezen 000. [Lectura estratégica y habilidades de comprensión lectora 000] *Pedagogische Studien*, 77, 365–377.
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., y Van de Grift, W. (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. [La perspectiva de los estudiantes sobre los beneficios de la literatura en las clases de lenguas extranjeras] *The Language Learning Journal*, 47(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>
- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J., y Velzen, T. van (2019). *Cijfers en meningen over lezen in Nederland. Kinderen, jongeren, leraren en ouders*. [Cifras y opiniones sobre la lectura en los Países Bajos. Niños, jóvenes, profesores y padres] Sardes.
https://nieuwsbrief.sardes.nl/publicatie/Rapport_Cijfers_meningen_over_lezen

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. [Enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa intercultural] Multilingual Matters.

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D.C. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. [Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjera] Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>

Culler, J. (2002/1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. [Poética estructuralista: estructuralismo, lingüística y el estudio de la literatura] Routledge.

Curriculum.nu (2019). *Het landelijk curriculum*. [El plan de estudios nacional] Voorstellen op hoofdlijnen [Esbozo de las principales propuestas]
<https://www.curriculum.nu/download/Voorstellen-op-hoofdlijnen-Curriculum.nu.pdf>

Diehr, B., y Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. [El desarrollo de las competencias literarias en el Nivel secundario inferior: Modelización, perfil final y evaluación] In W. Hallet, C. Surkamp, & U. Krämer (Eds.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele* (pp. 21–40). Seelze: Friedrich Verlag.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle; selected papers*. [Identidad y ciclo de vida; artículos seleccionados] International University Press.

Fasoglio, D., y Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: een (inter) cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. [Competencia intercultural en las lecciones de idiomas: impresiones de una primera exploración en los Países Bajos] National Institute for Curriculum Development (SLO).
<https://www.slo.nl/publicaties/@10502/inter-cultureel/>

Feskens, R., Keuning, J., Van Til, A., y Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar: Een internationaal ijkingsonderzoek*. [Estándares de desempeño para el MCER en el último año: Un estudio de calibración internacional] Cito BV.

- Field, A.P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* [Descubrimiento de estadísticas utilizando IBM SPSS statistics] (Fifth, Ser. Sage edge). SAGE Publications.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. [Creando culturas en el aula que fomenten la motivación por la lectura] *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. [Siete reglas de compromiso: lo más importante que debe saber sobre la motivación para leer] *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/trtr.01024>
- Geerts, W., y van Kralingen, R. (2020). *Hoe leren leerlingen?* [¿Cómo aprenden los alumnos?] Handboek voor leraren. 3rd Edition. Uitgeverij Coutinho.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., y Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. [Conocimiento lingüístico, velocidad de procesamiento y conocimiento metacognitivo en comprensión lectora de primera y segunda lengua; un análisis componencial] *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Glopper, K. de, y Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components. [Desarrollo de la comprensión lectora adolescente en Lengua 1 y Lengua 2; Un análisis longitudinal de los componentes constituyentes] *Journal of Educational Psychology*, 99, 477-491.
- Guerrettaz, A. M., y Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. [Materiales de la clase ecológica]. The concept of classroom ecology. [Concepto de clase ecológica]. *The Modern Language Journal*, 97, 779–796.
- Graaff, R. de, Koopman, G., Anikina, Y., y Westhoff, G. (2008). An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL) [Una herramienta de observación para una pedagogía eficaz de L2 en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, AICLE], *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603–624.

- Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. (2012). [Manual de examen escolar neerlandés havo/vwo]. <https://slo.nl/publish/pages/2812/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo.pdf>
- Heusden, B., van [Cultuurkuur. Groningen Universiteit]. (2020, April 10). *Waarom is cultuuronderwijs belangrijk?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q187AKD-q_U
- Jun, H. (2018). *The gamification of extensive reading: investigating the effects in L2 reading motivation, reading amount, and time spent reading*. [La gamificación de la lectura Extensiva: investigando los efectos en la motivación lectora de L2, la cantidad de lectura y el tiempo dedicado a la lectura] Thesis submitted to the department of foreign language education for the degree of master of arts in education graduate. School of Seoul National University.
- Kampen, E. van, Mearns, T., Meirink, J., Admiraal, W., y Berry, A. (2018). How do we measure up? A review of Dutch CLIL subject pedagogies against an international backdrop. [¿Cómo estamos a la altura?: una revisión de las pedagogías de asignaturas AICLE holandesas en un contexto internacional] *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 129–155. <https://doi.org/10.1075/dujal.18004>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. [Principios y práctica en la adquisición de un segundo idioma] (Ser. Language teaching methodology series). Pergamon Press.
- Krashen S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. [El poder de la lectura: ideas de la investigación] (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition: insights from Japan*. [La desmotivación en la adquisición de una segunda lengua: una visión desde Japón]. *Second language acquisition, Multilingual Matters*.
- Knaap, E. van der. y Schram, D. (2015). De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal. [La transferencia de la competencia literaria a la lengua extranjera] In: D. Schramm (Ed.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. [¿Hasta qué

punto es versátil el lector? La línea de lectura continua en una perspectiva científica].
Stichting Lezen. (pp. 209-227).

Knaap, E. van der. (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. [Literatura y cine en la enseñanza de lenguas extranjeras] Uitgeverij Coutinho.

Knevel, R. (2016). Taxonomieën zijn hot en handig. [Las taxonomías están de moda y son convenientes]. *Bureau Ice*, 1-10.

Kruse, G. (2015). Das Lesen trainieren. Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. [Sobre conceptos de instrucción y práctica lectora] In Bertschi-Kaufmann, A. (Ed.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. [Competencia lectora - desempeño lector - promoción lectora. Fundamentos, modelos y materiales] (176-188). Seelze/Zug: Kallmeyer/Klett.

Kwakernaak, E. (2012). Een taxonomie voor het vreemdetalenonderwijs. [Una taxonomía para la enseñanza de lenguas extranjeras] *Levende Talen Magazine*, 99(6), 10–15.

Linares, A., y Morton, T. (Eds.) (2017). *Applied linguistics perspectives on CLIL* (Vol. 47). [Perspectivas de la lingüística aplicada en AICLE] John Benjamins Publishing Company.

Mearns, T., y Graaff, R. de (2018). Bilingual education and CLIL in the Netherlands: the paradigm and the pedagogy. [Educación bilingüe y AICLE en los Países Bajos: el paradigma y la pedagogía] *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 122–128.

MCER (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Meijer, D., y Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. [Manual examen escolar lenguas extranjeras modernas havo/vwo] National Institute for Curriculum Development (SLO).

- Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. [Autonomía, competencia y relación en el aula: aplicación de la teoría de la autodeterminación a la práctica educativa] *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noordink, H. (2023, Marzo 9). *Het examenprogramma. Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. Maatschappijwetenschappen [El programa de exámenes en los Países Bajos. Manual examen escolar lenguas extranjeras modernas havo/vwo. Ciencias Sociales] SLO <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-maatschwet-hv/examenprogramma/>
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, Research, and Applications*. [La motivación en la educación: teoría, investigación y aplicaciones] (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Poorthuis, A., Verhoeven, M., y Volman, M. (2017). *Exploreren kun je leren: De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. [Explorar se puede aprender: El papel de la educación en el desarrollo de la identidad de los estudiantes] Research Institute Child Development and Education.
- Raad van Europa (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. [Competencia intercultural para todos: preparación para vivir en un mundo heterogéneo] Geraadpleegd op <https://www.coe.int/>
- Reeve, J. (2012). *A Self-determination Theory*. [Una teoría de la autodeterminación] Perspective on Student Engagement* WCU (World Class University)
- Rodriguez, L. M., y Puyal, M.B. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. [Promoción de la competencia intercultural a través de la literatura en contextos AICLE] *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 3(2), 105–124.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. [Producción escrita y AICLE: un estudio empírico] In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, and U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* [Uso y aprendizaje de idiomas en las aulas AICLE] (pp. 191–209). Amsterdam: John Benjamins.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. [Motivación intrínseca y extrínseca: definiciones clásicas y nuevas direcciones] *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- San Isidro, X., [Editorial Difusión]. (2019, January 17). *Ideas para hacer CLIL en el aula de ELE para aprender y enseñar español como lengua extranjera* (Webinar). [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rpa8MENWFaQ>
- Schat, E., Graaff, R. de, y Knaap, E. van der. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen; een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. [Enseñanza de literatura intercultural orientada hacia la L2 en lenguas extranjeras modernas; una encuesta entre profesores de alemán, francés y español en los Países Bajos] *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13–25. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1841>
- Schat, E., Knaap, E. van der, y Graaff, R. de (2020). Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie; een pilotonderzoek. [Educación literaria para promover la competencia intercultural] *Levende Talen Tijdschrift*, 21(2), 13–25.
- Schat, E., Knaap, E. van der, y Graaff, R. de (2021a). The development and validation of an intercultural evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. [El desarrollo y validación de un instrumento de evaluación de competencias interculturales para la enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria superior] *Intercultural Communication Education*, 4(2), 137–154. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n2.432>
- Schat, E., Knaap, E. van der, y Graaff, R. de (2021b). Key principles for an integrated intercultural literary pedagogy: An educational design research project on arts integration for intercultural competence. [Principios clave para una integración Pedagogía literaria intercultural: un proyecto de investigación de diseño educativo sobre la integración de las artes para la competencia intercultural] *Language Teaching Research*, 27(2), 332–358. <https://doi.org/10.1177/13621688211045012>

- Schat, E. (2022). *Integrating intercultural literary competence: an intervention study in foreign language education*. [Integración de la competencia literaria intercultural: un estudio de intervención en la enseñanza de lenguas extranjeras]. [Doctoral dissertation, Utrecht University].
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62) 493-510. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- SLO (s.f.) Het ERK. *Alle kan doe-beschrijvingen*. [El MCER. Todas las "descripciones" de lo que se puede hacer en diferentes niveles.] <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/gedeeld/alle-can-do-beschrijvingen/>
- Smith F. (2012). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. [Comprender la lectura: un análisis psicolingüístico de la lectura y el aprendizaje de la lectura] (6th ed.). Routledge.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. [Problemas en la producción y los procesos cognitivos que generan: un paso hacia el aprendizaje de una segunda lengua] *Applied Linguistics*, 16, 371-391. Scientific Research.
- Tavakoli, H., Lotfi, A.R., y, Biria, R. (2019). *Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading*. [Efectos del TBLT mediado por CALL en la motivación para la lectura en la L2]. *Cogent Education*, 6(1), 1580916. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1580916>
- Wal, J. van der, Wilde, J. de, y Mooij, I. de (2017). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding: een praktijkgericht boek* [Desarrollo de la identidad y orientación del estudiante] (5e, herziene druk). Uitgeverij Coutinho. Retrieved May 29, 2023, from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1562649>
- Witte, T. C. H. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. [El ojo del maestro: un estudio del desarrollo literario de los alumnos de HAVO y VWO en la segunda fase de la educación secundaria] (dissertation). Eburon.

Witte, T. C. H. (2011, May 5). *De leesniveaus 15-18 jaar*. De Bibliotheek Jeugd. Lezen Voor De Lijst.
<https://www.jeugdbibliotheek.nl/12-18-jaar/lezen-voor-de-lijst/15-18-jaar/de-niveaus.html> Een website voor leerlingen en docenten te bevordering van literaire competentie in het voortgezet onderwijs. [Un sitio web para estudiantes y profesores para promover la competencia literaria en la educación secundaria].

Links

Instagram. LiteraturaHoy2022. Cuenta privada diseñada para la serie de lecciones del 6VVO.

Conversando con y sobre literatura, "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez (1981). (2022, August 1). LiteraturaHoy2022. <https://www.instagram.com/>

Kahoot. AGAI, actividad de preguntas sobre Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez. (2022). Kahoot. <https://create.kahoot.it/share/cronica-de-una-muerte-anunciada/a5a3c893-acfb-45ae-9753-c68f8205c7f5>

Kahoot. Ejemplo piloto de Kahoot hecho por los alumnos de 4 HAVO del Berlage Lyceum. <https://create.kahoot.it/auth/login?next=%2Fcreator%2F85fc5bb3-c83c-441d-8b2b-50a606901811>

Padlet (2022) Prueba piloto de una lectura en clase sobre el autor Carlos Ruiz Zafón. Inserción de vocabulario. <https://padlet.com/ksilvasantistebanbenza/ci3jrc4mchwshs2er>

Padlet. AGAI. Diccionario para la clase con la lectura de una obra literaria. (2022). Crónica De Una Muerte Anunciada De Gabriel García Márquez. <https://padlet.com/ksilvasantistebanbenza/278roenei4mv88id>

Thesis Pro. Aplicación para encuestas. <https://www.thesistoolspro.com/survey/qa110634d9cc58cd21>

Writer Gadget - A Free Intuitive Story Planning App. (s. f.). <https://writergadget.net/>

8. Anexos

8.1. SLO (s.f.). Modelos de Niveles de Lectura MCER y de Literatura.

vwo

	<i>Duits</i>	<i>Engels</i>	<i>Frans</i>	<i>Spaans</i>
Leesvaardigheid - aantoonbaar niveau bij een voldoende (standaardsetting Cito 2013)	 C1 (bij ruime voldoende)	 C1 (bij ruime voldoende)	 B2 (bij ruime voldoende)	 B2 (bij ruime voldoende)
Luistervaardigheid	 B2	 B2	 B2	 B2
Aantoonbaar niveau bij een 6 voor de Cito kijk- en luistertoetsen (standaardsetting Cito 2013)	 C1	 C1	 B2	nvt*
Gespreksvaardigheid	 B2	 B2	 B1+	 B1+
Schrijfvaardigheid	 B1	 B2	 B1	 B1

* Geen indicatie vanwege geen of te weinig data.

	1F	2F	3F	4F
relatie met de werkelijkheid	legt relaties tussen de tekst en de werkelijkheid	bepaalt in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn	als 2F	plaatst teksten in cultuurhistorisch perspectief
structuurelementen	wijst spannende, humoristische of dramatische passages aan	als 1F	licht de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toe	als 3F
personages	herkent verschillende emoties in de tekst (zoals verdriet, boosheid of blijdschap)	typeert personages, zowel innerlijk als uiterlijk	benoemt impliciete doelen en motieven van personages	identificeert zich empathisch met verschillende personages
thematiek		benoemt het onderwerp van de tekst	geeft het centrale vraagstuk, de hoofdgedachte of boodschap van de tekst aan geeft betekenis aan symbolen	formuleert het algemene thema

INSTRUCTIES LEZEN

B2	Kan lange, complexe aanwijzingen op het eigen vakgebied begrijpen, met inbegrip van details over voorwaarden en waarschuwingen, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen.
B1	Kan instructies en procedures in de vorm van een lopende tekst begrijpen, bijvoorbeeld in een handleiding, mits hij of zij bekend is met het type proces of product. Kan helder geschreven eenduidige aanwijzingen bij een apparaat begrijpen. Kan eenvoudige instructies op een verpakking volgen, bijvoorbeeld bereidingsinstructies. Kan de meeste veiligheidsinstructies begrijpen (bijvoorbeeld in het openbaar vervoer of in handleidingen voor het gebruik van elektrische apparaten).

ALGEMENE LEESVAARDIGHEID

B2	Kan in hoge mate zelfstandig lezen, past zijn of haar leesstijl en -snelheid aan verschillende teksten en doeleinden aan, en maakt selectief gebruik van toepasselijke naslagwerken. Beschikt over een grote actieve leeswoordenschat, maar kan enige moeite hebben met weinig voorkomende idiomatische uitdrukkingen.
B1	Kan met voldoende begrip eenduidige feitelijke teksten lezen over onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied.

LEZEN TER INFORMATIE EN ARGUMENTATIE

B2	Kan informatie, ideeën en meningen ophalen uit zeer gespecialiseerde bronnen binnen zijn of haar vakgebied. Kan gespecialiseerde artikelen buiten het eigen vakgebied begrijpen, mits hij of zij af en toe een woordenboek kan gebruiken om zijn of haar interpretatie van terminologie te bevestigen. Kan artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen. Kan herkennen wanneer een tekst feitelijke informatie geeft en wanneer hij bedoeld is om de lezers ergens van te overtuigen. Kan verschillende structuren in betogende teksten herkennen: argumenten voor en tegen, presentatie van probleem en oplossingen en causale verbanden.
B1	Kan eenduidige, feitelijke teksten begrijpen over onderwerpen die te maken hebben met zijn of haar interesses of studie. Kan korte teksten begrijpen over onderwerpen die vertrouwd zijn of betrekking hebben op actuele kwesties, waarin mensen hun mening geven (bijvoorbeeld kritische bijdragen aan een online-discussieforum of ingezonden brieven). Kan de belangrijkste conclusies herkennen in argumenterende teksten die voorzien zijn van heldere signalen. Kan de redenering herkennen in de behandeling van een kwestie, zij het niet noodzakelijkerwijs tot in de details. Kan belangrijke punten herkennen in eenduidige krantenartikelen over vertrouwde onderwerpen. Kan de meeste feitelijke informatie begrijpen die hij of zij kan tegenkomen over vertrouwde belangwekkende onderwerpen, mits hij of zij voldoende tijd heeft om te herlezen. Kan de belangrijkste punten begrijpen in korte beschrijvende teksten, zoals die bij museumstukken en informatieborden van tentoonstellingen.

ORIËTEREND LEZEN

C1	<i>Geen descriptoren beschikbaar; zie B2.</i>
B2	Kan verschillende bronnen (artikelen, rapporten, websites, boeken enzovoort) in zijn of haar vakgebied en verwante vakgebieden parallel snel doorlezen en de relevantie en de bruikbaarheid van specifieke onderdelen voor het betreffende doel vaststellen. Kan snel lange, complexe teksten doorlezen en de relevante details vinden. Kan snel de inhoud en relevantie herkennen van nieuwsberichten, artikelen en verslagen over uiteenlopende professionele onderwerpen en dan beslissen of nadere bestudering de moeite waard is.
B1	Kan langere teksten snel doorlezen om gewenste informatie op te sporen, en informatie verzamelen uit verschillende delen van een tekst of uit verschillende teksten, om een bepaalde taak uit te voeren. Kan eenduidige, feitelijke teksten in tijdschriften, brochures of op het internet snel doorlezen om te bepalen waar ze over gaan en te besluiten of ze informatie bevatten die van pas kan komen. Kan relevante informatie vinden en begrijpen in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten. Kan belangrijke informatie over bereiding en gebruik vinden op de etiketten van voedingsmiddelen en medicijnen. Kan beoordelen of een artikel, verslag of recensie over het gewenste onderwerp gaat. Kan de belangrijke informatie begrijpen in simpele, duidelijk opgestelde advertenties in kranten of tijdschriften, mits er niet te veel afkortingen in staan.

SCHRIFTELIJKE PRODUCTIE ALGEMEEN

B2	Kan heldere, gedetailleerde teksten schrijven over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met zijn of haar interessegebied, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld.
B1	Kan heldere samenhangende teksten schrijven over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden.

CREATIEF SCHRIJVEN

B2	Kan helder en gedetailleerd schrijven over waargebeurde of aan de verbeelding ontsproten gebeurtenissen en ervaringen, en daarbij het verband tussen ideeën aangeven in heldere samenhangende tekst en zich houden aan de aanvaarde conventies van het betrokken genre. Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied. Kan een recensie schrijven over een film, boek of toneelstuk.
B1	Kan de chronologische volgorde in een verhalende tekst duidelijk aangeven. Kan een eenvoudige recensie schrijven over een film, boek of tv-programma met behulp van een beperkt scala aan taal. Kan heldere, gedetailleerde beschrijvingen op papier zetten over een scala van vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied. Kan ervaringen op papier zetten en daarbij gevoelens en reacties beschrijven in eenvoudige samenhangende tekst. Kan schrijven over een gebeurtenis, bijvoorbeeld een onlangs gemaakte reis – waargebeurd of verbeeld. Kan een verhaal schrijven.

THEMATISCHE ONTWIKKELING

B2	Kan een argument stelselmatig opbouwen met de juiste benadrukking van belangrijke punten en relevante ondersteunende details. Kan op overtuigende wijze complexe redeneringen presenteren en beantwoorden. Kan de conventionele structuur van de betreffende communicatieve taak volgen bij het overbrengen van zijn of haar ideeën. Kan een heldere beschrijving geven of een duidelijk verhaal vertellen, en daarbij de hoofdpunten uitwerken en ondersteunen met relevante aanvullende punten en voorbeelden. Kan een heldere argumentatie ontwikkelen en daarbij zijn of haar gezichtspunten tamelijk uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten en relevante voorbeelden. Kan de voor- en nadelen van verschillende opties uiteenzetten. Kan duidelijk het verschil aangeven tussen feiten en meningen.
B1	Kan de chronologische volgorde in een verhalende tekst duidelijk aangeven. Kan een argument zo goed ontwikkelen dat het meestal probleemloos kan worden gevolgd. Toont zich bewust van de conventionele structuur van het betreffende tekstsoort bij het overbrengen van zijn of haar ideeën. Kan redelijk vloeiend een helder verhaal vertellen of een heldere beschrijving geven in de vorm van een lineaire opeenvolging van punten.

SAMENWERKEN

Opmerking: Deze schaal is verder ontwikkeld in de schalen voor *Samenwerkende interactie tussen gelijkwaardige partners mogelijk maken* en *Samenwerken aan betekenisvorming*.

B2	Kan feedback geven en opvolgen op uitspraken en gevolgtrekkingen en daarmee de ontwikkeling van de discussie helpen. Kan de belangrijkste punten van een discussie over zaken binnen zijn of haar academische of professionele vakgebied samenvatten en evalueren. Kan discussies over vertrouwde onderwerpen op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort. Kan het punt dat op een bepaald moment in een discussie is bereikt, samenvatten en de volgende stappen voorstellen.
B1	Kan een elementair taalrepertoire en strategieën benutten om een gesprek of discussie gaande te houden. Kan samenvatten op welk punt een discussie is beland en zo helpen het gesprek te focussen. Kan gedeeltelijk herhalen wat iemand anders heeft gezegd om wederzijds begrip te bevestigen en te helpen de ontwikkeling van ideeën op koers te houden. Kan anderen uitnodigen aan de discussie deel te nemen.

Recursos de exploración de un texto para la lectura.

Nivel literal- lectura denotativa	Nivel inferencial	Nivel crítico-apreciativo
<p>¿Qué?</p> <p>¿Quién?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Dónde?</p> <p>¿Cuándo?</p>	<p>¿Para qué?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué conclusiones?</p> <p>¿Cuál es la idea principal?</p> <p>¿Qué consecuencias?</p>	<p>¿Cómo puedo recrear lo que pasó?</p> <p>¿Cómo juzgo las actitudes?</p> <p>¿Qué hubieses hecho si?</p>

8.2. Unidades de examen secundaria superior VWO: Subdominios de literatura

vwo bovenbouw exameneenheden

 MVT Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met ten minste drie literaire werken.

Subdomein E2: Literaire begrippen (alleen vwo)

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

8.3. Los instrumentos

8.3.1. Las encuestas

La evaluación de la participación de los alumnos y la calidad del trabajo, como de las emociones expresadas durante las actividades completaron la información.

Introducción de la encuesta:

Welkom! Het doel van deze enquête is om informatie te verzamelen over de voorkeuren en smaak van de leerlingen om de literatuurlessen in het Spaans aantrekkelijker te maken. Voor dit project beantwoord je vóór en na de les één enquête. Besteed dus aandacht aan de activiteiten die in de lessenreeks worden voorgesteld, zodat je antwoord voor de docent tot hulp kan zijn.

Je krijgt een cijfer voor dit project en het beste groepswerk wordt beloond. Lees de vragen aandachtig en beantwoord ze op een juiste en nauwkeurige manier.

Je beantwoordt met een beoordeling van 1 t/m 5. 1 2 3 4 5

Enquête 1 Encuesta 1. Para ser realizada durante la primera lección de la serie, el primer encuentro.

1. *Wat vind je van het lezen van literatuur in het Spaans?*
(Beoordeling van: niet leuk, een beetje leuk, gewoon, leuk, heel leuk)
2. *Vind je het interessant om in het boek gewoontes uit andere culturen te ontdekken? (Nee/ een beetje/gewoon/ zeker/ ja, heel erg)*
3. *Kan je op basis van de thema's en de culturele context een onderbouwde analyse van het boek maken? (Absoluut niet/ soms lukt het /niet moeilijk/ makkelijk/ ja, heel gemakkelijk)*
4. *Kan jij in het Spaans jouw mening over het boek kenbaar maken aan je medeleerlingen? (Nooit/ soms/ meestal wel/ vaak/ ja, altijd)*
5. *Zou het je helpen het boek beter te begrijpen als je vaak je mening met je medeleerlingen deelt? (Nee/ een beetje/ ja/ veel/ heel veel)*
6. *Zou je gemotiveerd zijn om literatuur te lezen in combinatie met creatieve projecten met je vrienden? (Nee/ misschien/ ja/ veel/ heel veel)*
7. *Zou je gemotiveerd zijn om literatuur te lezen als je je samenwerkingsapps met je medeleerlingen gebruikt? (Nee/ misschien/ ja/ veel/ heel veel).*

8. Zou het helpen als je handige apps op je telefoon gebruikt voor de samenvattingen en beschrijvingen van personages? (Nee/ misschien/ Ja/ veel/ heel veel)
9. Zou je leuk vinden om sociale media (privé voor de klas) te gebruiken om je meningen over het boek te delen? (Nee/ misschien/ ja/ heel leuk/ heel erg leuk)
10. Wil je games/competities (Kahoot of Socrative) spelen met je vrienden op basis van je eigen creatieve vragen? (Nee/ misschien/ ja/ graag/ erg graag)
11. Hoe leuk en hoe ingewikkeld vind je de onderstaande apps of sociale media (die je gebruikt)?

Het leukst

- | | | |
|----|----------------------|-----------|
| a. | <i>Instagram</i> | 1 2 3 4 5 |
| b. | <i>Twitter</i> | 1 2 3 4 5 |
| c. | <i>Padlet</i> | 1 2 3 4 5 |
| d. | <i>Mentimeter</i> | 1 2 3 4 5 |
| e. | <i>Kahoot</i> | 1 2 3 4 5 |
| f. | <i>Writer Gadget</i> | 1 2 3 4 5 |
| g. | <i>Tik tok</i> | 1 2 3 4 5 |
| h. | <i>Snapchat</i> | 1 2 3 4 5 |

Moeilijkheidsgraad

- | | | |
|----|----------------------|-----------|
| a) | <i>Instagram</i> | 1 2 3 4 5 |
| b) | <i>Twitter</i> | 1 2 3 4 5 |
| c) | <i>Padlet</i> | 1 2 3 4 5 |
| d) | <i>Mentimeter</i> | 1 2 3 4 5 |
| e) | <i>Kahoot</i> | 1 2 3 4 5 |
| f) | <i>Writer Gadget</i> | 1 2 3 4 5 |
| g) | <i>Tik tok</i> | 1 2 3 4 5 |
| h) | <i>Snapchat</i> | 1 2 3 4 5 |

12. Welke van de volgende boeken zou je leuk vinden om te lezen? Bekijk de titels nauwkeurig.

- a. *El Príncipe de la niebla*, van de Spaanse schrijver *Carlos Ruiz Zafón*.
- b. *Abdel, el barco de vapor*, geschreven door de Spaanse *Enrique Pérez*.

c. *Crónica de una muerte Anunciada*, van de Colombiaanse schrijver *Gabriel García Márquez* (1981).

13. Waarom heb je dit boek gekozen en waar gaat het volgens jou over? (Open vraag)

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Enquête 2: Encuesta 2 para ser realizada durante la última lección de la serie.

Introducción:

Welkom! We hopen dat je genoten hebt van de lessenreeks en veel hebt geleerd. Ook hopen we dat je een goed cijfer hebt gehaald voor je werk. Zoals we je al eerder vertelden, is deze tweede enquête bedoeld om je mening te weten te komen over de activiteiten die tijdens de lessen werden gebruikt.

Lees de vragen aandachtig en geef een nauwkeurig antwoord op elke vraag. Je antwoorden zijn voor ons, als docenten, van groot belang.

1. Wat vond je van het lezen van literatuur in het Spaans? (Niet leuk, een beetje leuk, gewoon, leuk, heel leuk)
2. Vond je in het boek de gewoontes uit andere culturen interessant? (Nee/ een beetje/ gewoon/ zeker/ ja, heel erg)
3. Kon jij op basis van de thema's en de culturele context een onderbouwde analyse van het boek maken? (Nee/ met moeite/een beetje/ gemakkelijk/ heel gemakkelijk)
4. Hoe vond je het om je mening over het boek in het Spaans kenbaar te maken aan je medeleerlingen? (Niet leuk/ een beetje leuk/ gewoon/ erg leuk/ heel erg leuk)
5. Begreep je het boek beter toen je je mening met je klasgenoten deelde? (Nee/ een beetje/ meestal wel/ veel/ heel veel)
6. Motiveerden de in de klas gebruikte activiteiten je om literatuur te lezen?
 - 6.1. *Instagram* (media) 1 2 3 4 5
 - 6.2. *Padlet* (woordenboek). 1 2 3 4 5
 - 6.3. *Mentimeter* (puzzel) 1 2 3 4 5
 - 6.4. *Writer Gadget* (als handig boek en schrift). 1 2 3 4 5
 - 6.5. *Kahoot* (de vragen die je zelf hebt gesteld). 1 2 3 4 5
7. Vond je het leuk om samenwerkingsapps te gebruiken? (Nee/ een beetje/ ja/ heel leuk/ heel erg leuk)

8. Werd je gemotiveerd om te lezen als je handige apps op je telefoon gebruikte om de samenvattingen en beschrijving van de personages te noteren? (Nee/ weinig/ Ja/ veel/ heel veel).
9. Werd je meer gemotiveerd als je in het Spaans je mening kenbaar maakte via sociale media? (Nee/ een beetje /gewoon/ veel/ heel veel)
10. Hielp het je het boek beter te begrijpen als je vragen moest stellen bij een game (*Kahoot*) zoals je hebt gedaan met de hele klas? (Nee/ een beetje/ja/ veel/ heel veel)
11. Hoe leuk en hoe ingewikkeld vond je de apps om mee te werken in de lessen?

Het leukst

- | | |
|-------------------------|-----------|
| <i>a) Instagram</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>b) Twitter</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>c) Padlet</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>d) Mentimeter</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>e) Kahoot</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>f) Writer Gadget</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>g) Tik tok</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>h) Snapchat</i> | 1 2 3 4 5 |

Moeilijkheidsgraad

- | | |
|-------------------------|-----------|
| <i>a. Instagram</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>b. Twitter</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>c. Padlet</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>d. Mentimeter</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>e. Kahoot</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>f. Writer Gadget</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>g. Tik tok</i> | 1 2 3 4 5 |
| <i>h. Snapchat</i> | 1 2 3 4 5 |

12. Hoe vond je de lessenserie? Noem maximaal 3 tips en 3 tops.

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

8.3.2. Las entrevistas

Las dos primeras son las entrevistas realizadas a los alumnos y la tercera a la profesora.

8.3.2.1. Las preguntas de las entrevistas

Entrevista 1: 25/10/2022.

Hallo, dank je wel om me te helpen met deze interviews. Ik wil graag jullie ook uitnodigen voor het laatste interview na de lessen. Is dat goed?

1. Wat denken jullie over literatuur te lezen en activiteiten met apps te werken?
2. Wat vind je het leukst om literatuur te lezen?
3. Vind je het leuk om je eigen boek te kiezen?
4. Wat vind je van literatuur lezen en werken met digitale toepassingen? Werk je graag met *Instagram*?
5. Ken je andere apps die beter toegepast kunnen worden?

Dank je wel voor jullie inzet.



Entrevista 2: 15/ 12/2022

1. Welke activiteit van de lessenserie vond je het leukst en welke minder leuk om in de lessen mee te werken? Waarom?
2. Vind je dat de activiteiten die we tijdens het lezen hebben uitgevoerd verschillen van de traditionele manier om te lezen in klas?
3. Vond je de selectie van apps goed? Waarom?
4. Ken je andere apps die beter toegepast kunnen worden?
5. Wat zou je willen verbeteren aan deze activiteiten?

Dank je wel voor jullie inzet.



Entrevista 3 al docente

De acuerdo con la experiencia en clase:

1. ¿Has observado un cambio en los alumnos al leer literatura en forma grupal e interactiva que en la forma tradicional?
2. ¿Encontraste un grato ambiente de trabajo entre los alumnos?
3. ¿Te parece que los alumnos han estado motivados para trabajar y leer el libro? ¿Por qué?
4. ¿Qué piensas que funcionó bien y que no funcionó en la serie de lecciones y las tareas?
5. ¿Qué propondrías para mejorar esta propuesta?

Muchas gracias.

8.3.2.2. Transcripción de las entrevistas

8.3.2.2.1. Entrevista 1. Alumnos

La primera entrevista se realizó después de la primera lección. La primera parte se grabó con el video del móvil sin imágenes. Durante la entrevista, observamos que la grabación se había detenido y se empezó una nueva muy corta con otra aplicación de audio del móvil. Ambas fueron transcritas y se unieron como sigue.

Yo realizo personalmente las entrevistas y soy **Speaker 1**.

Speaker 1: Hallo, hartelijk dank dat jullie me willen helpen met deze interviews. Ik wil jullie ook graag uitnodigen voor het laatste interview na de lessen. Is dat goed?

⇒ **Iedereen:** Ja, dat is goed. (Unaniem)

Speaker 1: Wat vind je van het lezen van literatuur?

⇒ **Speaker 2:** Leuk!

⇒ **Speaker 3:** Interessant.

⇒ **Speaker 5:** Moeilijk.

Speaker 1: Vond je het leuk zelf een boek te kiezen? (Ze waren blij en lachten)

⇒ **Speaker 3:** Ja, dat was leuk. García Márquez is beroemd. Ik heb nog nooit een boek van hem gelezen.

⇒ **Speaker 4:** ¡Muerte! Ja! Ik heb dat gekozen. Interessant! Ha ha ha ha

⇒ **Speaker 3:** Ja, ik ook!

(De opname begon hier)

Speaker 1: Dus volgens jullieis alles goed?

⇒ **Iedereen:** Ja

Speaker 1: Volgens jullie was alles duidelijk? Waren het goede vragen? Ja?

⇒ **Speaker 2:** Nou, ik doe wel. Wat betrekking tot wat daarna kwam over die boeken zo en literatuur.

Speaker 1: En Literatuur. Eehh Wat denken jullie over de apps die jullie gebruiken? Wat soort apps gebruiken jullie?

⇒ **Speaker 2:** voor wat?

Speaker 1: Zoals sociale media en of om mee te werken.

⇒ **Speaker 3:** Het is helemaal nieuw.

Speaker 1: Helemaal nieuw he! Vonden jullie het leuk?

⇒ **Iedereen:** ja!

⇒ **Speaker 2:** Wel, handig...

⇒ **Speaker 3:** Ja, vooral

00:00:49 Speaker 1: Wel, handig, ja?

⇒ **Speaker 5:** ja.

Speaker 1: Omdat jullie ...En als jullie meer tijd besteden met de telefoon, is misschien, oh! Ik vergeet de opdracht, ga ik meteen kijken.

⇒ **Iedereen:** Ja! Ja, wel handig!

00:01:01 Speaker 1: Wat handig?

⇒ **Speaker 3:** Ja

⇒ **Speaker 4:** Ja, het is wel handig

Speaker 1: Ja leuk! En met sociaal media zijn jullie in contact met Iedereen. Jullie kunnen ook misschien... Hmmm de foto of een personage die jullie niet herkend hebben en gaan jullie weer lezen. Is dat misschien een idee? Ja?

⇒ **Speaker 2:** Ja.

00:01:20 Speaker 1: En welke van die apps vonden jullie heel leuk?

⇒ **00:01:25 Speaker 2:** Die we het hebben besproken? Nou, Ik denk *Instagram* omdat we dat gebruiken.

⇒ **Speaker 3:** Ja, we gebruiken *Instagram* meestal.

00:01:33 Speaker 1: Ja, jullie gebruiken *Instagram*

⇒ **00:01:35 Speaker 4:** Maar ik moet hem niet gebruiken, hoor, tijdens toetsen.

⇒ **00:01:38 Speaker 3:** Juist niet op *Instagram* zitten. (Lachen)

⇒ **Speaker 2:** ja. (Lachen)

00:01:41 Speaker 1: De volgende les is 01 november, dus jullie hebben tijd om de tekst te lezen. Weten jullie dat jullie toetsen hebben? Tentamenweek. Nou, maar van tijd tot tijd wanneer jullie pauzeren of een beetje relaxen kunnen jullie lezen en vragen stellen op *Instagram*. Misschien oei denk je ik heb het niet gelezen, maar dan kan je vragen over stellen. De bedoeling is dat jullie elkaar kunnen helpen. Is dat misschien een mooi idee voor alle cursussen of

⇒ **00:02:13 Speaker 2:** Ik denk niet dat het superhandig is om voor alles *Instagram* te gebruiken. Je kan afgeleid worden. Zo. Omdat er zoveel andere dingen zijn.

⇒ **Speaker 4:** Ja. Makkelijk af te leiden.

00:02:22 Speaker 1: Ja. Makkelijker af te leiden. Maar het hangt er ook vanaf of de opdracht goed is.

⇒ **00:02:27 Speaker 2:** *Ja, en* dan is het misschien handiger gewoon een ander ...denk misschien een andere app te nemen want *Instagram* associeer je niet echt ~~naar~~ (met) school als ik op dat ik ieder geval, (ik in elke geval niet) Ik ben nu echt gewoon aan het werk bezig.

⇒ **Speaker 3:** Ja

00:02:41 Speaker 1: Omdat jij een beetje bang bent om afgeleid te worden met andere (onderwerpen)

⇒ **Iedereen:** ja, klopt.

⇒ **00:02:46 Speaker 2:** En zo voor alle andere dingen, ja, maar zo voor dat voor *Google* of zo dan is het alleen maar een werk.

00:02:52 Speaker 1: Oke, oke.

⇒ **00:02:53 Speaker 4:** Ja, maar dat is altijd zo.

00:02:55 Speaker 1: Dus we gaan proberen hoe dat werkt met *Instagram*, maar *Instagram* is privé, alleen voor ons. Dus alles is voor werk.

⇒ **00:03:06 Speaker 3:** Nou, dus we daarvan bericht van hem dat hij een grappig filmpje doorstuurt maar dan ga ik hem wel even kijken dus daarom weer snel afgeleid. (Misschien wilde hij zoiets zeggen: Dus als ik bericht van hem zou krijgen dat hij een grappig filmpje doorstuurt ga ik dat wel even bekijken dus daarom ben ik weer snel afgeleid)

00:03:17 Speaker 1: Ja, ja, dat zie ik. En ik wil graag ook dat jullie goed aandacht geven aan alle activiteiten en de apps die jullie meestal gebruiken. Het idee is om werk te combineren met iets dat jullie leuk vinden,

⇒ **Speaker 2:** ja.

Speaker 1: ja? Welke apps gebruiken jullie meestal?

⇒ **00:03:44 Speaker 3:** Instag. Snapchat kan ook.

⇒ **00:03:48 Speaker 4:** Ja, die gebruiken we er ook wel voor.

⇒ **Speaker 3:** Of voor de rest, Twitter of zo vind ik meer.

⇒ **00:03:52 Speaker 3:** Een beetje gelijk ..over, ja? Nou

(De derde lacht nog steeds)

⇒ **Speaker 3:** Je bent 18

⇒ **00:03:58 Speaker 4:** Ik ben 18 en je zit er met alle mensen.

⇒ **Speaker 3:** Ja, precies.

00:04:04 Speaker 1: Maar Twitter is voor oudere personen, of niet?

⇒ **00:04:11 Speaker 4:** Nou, ik heb alleen een paar vrienden daar voor privé met elkaar ~~xxx~~(gebruiken)

00:04:12 Speaker 1: Facebook is niet meer?

⇒ **00:04:22 Speaker 4:** Ja. Ik gebruik het. Ik ook. (Iedereen lacht)

Speaker 1: oh ja oh leuk! (Iedereen lacht)

⇒ **Speaker 4:** In Griekenland heeft iedereen Facebook dus ik praat met mijn vrienden en familie via Facebook.

00:04:25 Speaker 1: Oh mooi! En *LinkedIn*?

⇒ **00:04:28 Speaker 3:** Nee dat nog niet.

00:04:33 Speaker 1: Nog niet.

(Iedereen lacht)

Speaker 1: En Tik Tok?

⇒ **00:04:35 Speaker 3:** Ook niet.

00:04:37 Speaker 1: Nee

⇒ **00:04:38 Speaker 4:** dat is verslavend

⇒ **Speaker 2:** ja

00:04:41 Speaker 1: en YouTube?

⇒ **Iedereen:** ja

Speaker 1: Andere video 's?

⇒ **00:04:46 Speaker 3:** Maar niet alleen maar stomme films, ook voor school filmpjes die iets goed uitleggen. Documentaires ook.

Speaker 1: En dat is handig voor uitleg.

⇒ **Speaker 3:** Ja, het is grappig.

00:04:54 Speaker 1: Ja grappig. Ja wij vinden het ook prachtig dat we bijvoorbeeld enkele leerlingen die iets niet begrepen een video via *Instagram*, kunnen tonen. Dat is mooi dat jullie ook andere leerlingen kunnen helpen, is dat zo?

⇒ **Speaker 4:** Ja

⇒ **Speaker 2:** ja

⇒ **Speaker 5:** ja

Speaker 1: Is dat zo? Ja? En, hebben jullie misschien meer ideeën om te genieten? De bedoeling is dat jullie thuis kunnen werken ... maar dat dat niet zo lastig vinden. ... om te lezen maar gewoon genieten van.

⇒ **00:05:26 Speaker 2:** Ik vind het altijd wel fijn als ze gewoon korte opdrachtjes (krijgen) en daarna gelijk dus ...

❖ (La primera grabación se detuvo aquí – con video, sin imagen)

❖ (La segunda grabación empieza aquí – con audio)

Speaker 1: Vonden jullie de activiteiten leuk?

⇒ **Speaker 4:** Ja, heel leuk!

Speaker 1: Leuk? Ja?

⇒ **Iedereen:** leuk

Speaker 1: Vonden jullie leuk zo te werken met alle apps?

⇒ **Speaker 4:** Het is wel een nieuwe manier.

⇒ **Speaker 2:** ja

⇒ **Speaker 5:** ja

⇒ **Speaker 3:** Het gebeurt niet vaak dus leuker!

⇒ **Speaker 4:** Even kijken hoe het uitpakt.

Speaker 1: Hebben jullie misschien vragen? Nee? Jullie kunnen nog vragen via *Instagram* stellen. Goed?

⇒ **Speaker 4:** Prima!

Speaker 1: Niet vergeet foto's te gebruiken op *Instagram* en moedig andere leerlingen aan dit te doen.

⇒ **Iedereen:** Ja, mevrouw dank u. Dag

Goed ...Goed gedaan! Dank je wel voor jullie inzet. Ik heb iets voor jullie meegenomen.

(Chocoladeletters)

⇒ **Speaker 2:** Dank u wel mevrouw.

⇒ **Speaker 3:** Dank u.

⇒ **Speaker 4:** Nee, dank u. Het is niet nodig.

Speaker 1: Neem dan de popcorn mee.

⇒ **Speaker 4:** Oh! Ja, dat is lekker! (Lachen)

⇒ **Speaker 5:** Dank mevrouw!

⇒ **Iedereen:** Dag mevrouw!

8.3.2.2.2. Entrevista 2. Alumnos

Entrevista 2. Alumnos

La segunda entrevista se realizó después de la serie de lecciones.

Speaker 1: Hallo, hartelijk dank dat jullie me willen helpen met deze interviews. Ik begrijp goed dat jullie haast hebben. Ik ga direct naar de punt.

Speaker 1: Welke activiteit van de lessenserie vond je het leukst en welke minder leuk om in de lessen mee te werken? Waarom?

⇒ **Speaker 4:** *Padlet* was interessant en nuttig maar het leukste was *Kahoot*. *Kahoot* is altijd leuk En we hadden meer lessen nodig om de vragen te ontwikkelen.

⇒ **Speaker 3:** Ja, die *Kahoot* was het leuk.

Speaker 1: ¿En *Writer Gadget*?

⇒ **Speaker 2:** *Writer Gadget* was erg nieuw voor ons, maar uiteindelijk was het handig om het boek vlotter te lezen.

⇒ **Speaker 4:** Via *Instag* hield ik me goed op de hoogte.

⇒ **Speaker 3:** Ik denk dat *Instagram* een goed idee was ... *Instagram* is leuk maar het was niet privé als we iets wilden publiceren. Onze vrienden konden dat zien.

Speaker 1: Ja, dat besepte ik later. Jullie moesten een nieuw privé-account maken en daar gewoon mee werken. Er zijn verschillende manieren om *Instagram* te gebruiken die we nog moeten verkennen. Andere leraren hebben het met meer succes in de klas gebruikt. Ik denk dat dat verbeterd had kunnen worden.

⇒ **Speaker 6:** Nee, *Instagram* was niet leuk. (Een leerling van de klas)

Speaker 1: Vond je dat de activiteiten die we tijdens het lezen hebben uitgevoerd verschillen van de traditionele manier?

(Ze spraken heel enthousiast)

⇒ **Speaker 4:** Ja ze waren creatief en anders dan normaal.

⇒ **Speaker 2:** Ja.

Speaker 1: Vond je de selectie van apps goed? Waarom?

⇒ **Speaker 4:** Ja, hoor.

⇒ **Speaker 3:** Ja, maar we hadden gewoon weinig tijd om in de klas te lezen en om huiswerk te maken.

Speaker 1: Wat zou je willen verbeteren aan deze activiteiten?

⇒ **Speaker 2:** meer lessen per taak zodat we beter aan de activiteiten kunnen werken.

⇒ **Speaker 4:** Ja

Speaker 1: Goed ...Goed gedaan! Dank je wel voor jullie inzet. Succes met jullie opdrachten. Hierbij heb ik enkele cadeautjes voor jullie meegenomen. (Macarrones, juegos de inteligencia de bolsillo)

⇒ **Iedereen:** Dank u wel mevrouw!

⇒ **Iedereen:** Dag!

8.3.2.2.3. Entrevista al docente

La entrevista no se grabó, pero la profesora escribió las respuestas a modo de cuestionario.

1. La investigadora: ¿Has observado un cambio en los alumnos al leer literatura en forma grupal e interactiva que en la forma tradicional?

⇒ **La profesora:** Pues sí, estaban más entusiasmados para leer.

2. ¿Encontraste un grato ambiente de trabajo entre los alumnos?

⇒ **La profesora:** Sí, participaron todos los presentes bastante bien, hubo un buen ambiente.

3. ¿Te parece que los alumnos han estado motivados para trabajar y leer el libro?

¿Por qué?

⇒ **La profesora:** Sí, porque era diferente a lo que hacen en clase. Hubo más atención para la lectura.

4. ¿Qué piensas que funcionó bien y que no funcionó en la serie de lecciones y las tareas?

⇒ **La profesora:** Creo que los Apps usados eran muy interesantes, pero que ellos necesitaban más tiempo para saber cómo se trabaja. Algunos alumnos no estuvieron todas las clases. La aplicación de *Instagram* que usan ellos en su día a día parecía que no querían usarlo. Esto me extrañó.

5. ¿Qué propondrías para mejorar esta propuesta?

⇒ **La profesora:** Más clases, introducir los Apps y leer juntos más porque el nivel de la lectura era difícil.

¡Muchas gracias!



8.4. Serie de lecciones MDA (Formularios)

La ficha contiene la información general de la serie de lecciones, los objetivos de aprendizaje general y de cada lección, así como los materiales y *TIC* a usar paso a paso. Al final de cada formulario se encuentra la observación de las clases a modo de notas de campo.

PRIMERA LECCIÓN

Nombre del docente: Karen Silva Santisteban B.	Objetivos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las instrucciones de los trabajos y de la <i>TIC</i>. (objetivos de la investigación/ entrevistas/ encuestas) • Escoger adecuadamente el libro de literatura (estrategia de lectura). 	Temas: Literatura (CLIL)
Fecha: Martes 25/10/2022 Tiempo: 50'		
Clase: 6vwo Lección 1 - 6º VWO B08	Objetivos en la clase: <ul style="list-style-type: none"> • Escoger libro y dar tarea de leer en casa el primer capítulo. • Comprobar el llenado adecuado de la Encuesta. 	Objetivos del docente: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender nombres de los alumnos.
Número de alumnos: 12	Conocimiento previo e introducción del tema: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo sobre literatura latinoamericana y española. (la profesora tiene ese tema que se vincula con este proyecto) 	
Especialidades: Uso de aplicaciones:		

<p><i>Mentimeter:</i> alumnos https://www.menti.com/zzii79kchu</p> <p><i>Mentimeter:</i> profesor</p> <p>Tareas para la clase 2: Leer capítulo. Describir personajes y subrayar palabras nuevas.</p> <p>Redes sociales: foto y descripción de tu personaje favorito. Explica ¿por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo de la gramática pertinente: y vocabulario de nivel B1+ – B2 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar alumnos con nuevas formas de trabajo, a integrarse y hacer un ambiente óptimo. • Dar claras instrucciones sobre las aplicaciones a usar y las tareas. • Congregar grupo de voluntarios para la entrevista.
---	---	--

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvormen	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
05'	1 <i>Instagram??</i>	Romper el hielo y presentarme y presentar proyecto Preguntar 6 alumnos para entrevistar	Presentarme interacción app.	Conversar	Saludo e interacción social con la clase.		Respuestas inmediatas.
05'	2	Introducción del tema. Literatura iberoamericana	Puzzle con <i>Mentimeter</i> . Activar conocimientos previos.	Llenar app Responden interactivamente	Explicar y hablar sobre la información llenada y ligarla al tema.	Computers Ipads/ scherm/ board.	Respuestas inmediatas. Fomentar el habla.
15'	3	Realizar encuesta y elegir libro.	Link llenado	Llenan link	Pantalla encuesta y guiar	Pantalla y ellos teléfonos.	
5'	4	Contar votos y presentar libro.	Preguntas estratégicas: pensar de que trata.	Responden	pregunta	pantalla	Respuesta inmediata

15'	3	Instrucciones generales resumidas: 4 lecciones: Libro e instrucciones en <i>Google Classroom</i> . Apps: <i>Padlet</i> , <i>Writer Gadget</i> e <i>Instagram</i> .	Activación de apps	TELEFONOS Seguir instrucciones de llenado WG	Explicar.	<i>PowerPoint</i> app abierto en pantalla. Word en <i>Google Classroom Padlet</i> .	Evaluar si entendieron con preguntas.
5'	5	Tarea: Leer el 1er capítulo Subrayar palabras DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES Redes sociales:	foto OPINION PERSONAJE FAVORITO? Explica ¿por qué?			Libro y apps.	Evaluar que han entendido para hacer.
5'	6	Cierre/ despedida.	Resultados vistos.	verificar tarea próxima semana.	Despedir		e- ticket ¿

Observaciones y notas de campo:

La introducción fue un poco larga de la profesora y luego mía. *Mentimeter* (resaltado en verde) fue usado en la segunda clase. La hora de clase fue más corta debido a los arreglos de las mesas, sillas, y por las coordinaciones, cómo lo fue en este caso. El resto del plan se respetó como se indica en el formulario. Durante la pausa, después de la lección, se realizó la entrevista con 4 alumnos.

Los alumnos durante la clase tomaron atención a las instrucciones de la investigadora, colaboraron con la encuesta y se mostraron muy curiosos y entusiastas para escoger el libro para la lectura de literatura. Copiaron el texto del primer capítulo del libro en *Writer Gadget* según las instrucciones y colaboraron entre ellos para lograrlo. La clase se realizó en un ambiente informal, relajado y ameno.

La primera clase fue pospuesta 2 veces desde el mes de septiembre hasta esta fecha.

SEGUNDA LECCIÓN

Nombre del docente: Karen Silva Santisteban B.	Objetivos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> Aprender a leer usando estrategias de lectura y compartiendo vocabulario en la plataforma <i>Padlet</i>. COMPRENSION LITERAL Encontrar los temas de la obra descubiertos en la lectura. Ampliar vocabulario 	Temas: Literatura Gramática: <i>Vocabulario del tema.</i>
Fecha: Martes 01/11/2022 Tiempo: 50'		
Clase: Lección 2 – 6º VWO B08		
Número de alumnos: 12	Objetivos en la clase: <ul style="list-style-type: none"> Dedicar 30' a la lectura y búsqueda de nuevas palabras. 	Objetivos del docente:
Conocimiento previo e introducción del tema:		

<p>Especialidades:</p> <p>Modo: inductivo <i>Padlet: diccionario</i></p> <p>Tareas para la siguiente clase: resumen y árbol genealógico de los personajes.</p> <p>Redes sociales: Foto alusiva. ¿Qué te transmite la historia?</p> <p>Comentarios hasta lo leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura previa de parte del capítulo. • Explicaciones y conversaciones previas de la obra y el autor en clase y vía <i>Instagram</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a los alumnos a integrarse. • Motivar la conversación en clase y digital.
--	---	--

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvormen	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
10'	1	Abrir clase Redes sociales (e integrar descripción de personajes.) Explicar <i>Padlet</i>	<i>Instagram</i> : Pon una foto personaje favorito, ¿por qué? Preguntas sobre los personajes y los roles en la historia (como llenar app) CLIL	Aportar en <i>Instagram</i>	Conversar con alumnos en español (CLIL)	Pantalla y teléfono	check
05'	2	Introducción del tema. Gabriel García Márquez y Crónica de una Muerte anunciada. (Lit en español CLIL)	Puzzle con <i>Mentimeter</i> . Activar conocimientos previos. CLIL	Llenar app Responden interactivamente	Explicar y hablar sobre la info llenada y ligarla al tema.	Computers ipads/ scherm/ board.	Respuestas inmediatas. Fomentar el habla en L2. (CLIL)
30'	1	durante la lectura Activación de la lectura con vocabulario: llenar + <i>Padlet</i> Mín 4 palabras/ persona Hacer grupos	preguntas de estrategia durante la lectura. Discusión del tema. ¿Qué y cómo nos preguntamos? CLIL	Leer y llenar	Explicar y dar ejemplos. Guiar la actividad	<i>Padlet</i> Pantalla Teléfonos computadoras	Inmediato en la pantalla
10'	6	Tarea para la sgte clase: resumen (CLIL) Redes sociales: Foto alusiva. ¿Qué transmite la ha?	Resultados vistos.	Ver la pantalla y verificar que van a hacer hasta la próxima semana.	Despedir		e- ticket entendieron les agrada?

		Comentar hasta lo leído Cierre/ despedida.					
Observaciones y notas de campo:							
<p>Esta clase se inició con <i>Mentimeter</i> para comprobar si habían leído algo y saber si conocían algo del libro o el autor escogido. <i>Crónica de una Muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez (1981). También para reactivar la clase con el tema y darle continuidad. Luego se mostró en pantalla o miraron sus teléfonos el ejemplo de una foto de uno de los personajes y su descripción, que yo había puesto en <i>Instagram</i>. Se dedicaron un total de 30 minutos a la lectura, 10 minutos de introducción y 10' de despedida. Leyeron en silencio y algunos alumnos insertaron sus palabras en el Padlet.</p> <p>Las tareas dadas durante la primera clase no fueron entregadas. Sin embargo, leyeron y trabajaron bien en clase.</p>							

TERCERA LECCIÓN

Nombre del docente: Karen Silva Santisteban B.	Objetivos de la tercera lección: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aplicar el texto leído en casa en forma correcta para elaborar las preguntas. • COMPRENSIÓN INFERENCIAL aprender a hacer preguntas del texto en grupo y usar <i>Kahoot</i>. (Inferencial) 	Temas: Literatura Gramática: <i>Vocabulario del tema.</i>
Fecha: Martes 06/12/2022 Tiempo: 50'		
Clase: Lección 3 – 6º VWO B25	Objetivos de la clase: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las instrucciones de los trabajos a realizar y de las <i>TIC</i> que utilizarán. • Que los alumnos completen y entreguen el cuestionario en <i>Kahoot</i>. 	
Número de alumnos: 12 (9)	Conocimiento previo e introducción del tema: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo de la lectura, los personajes y los roles en la trama. • Nuevo vocabulario compartido en <i>Padlet</i> para toda la clase. • Conducción a la reflexión y deducción de la historia en base a previas (CLIL) conversaciones en clase y vía <i>Instagram</i>. 	Objetivos del docente: <ul style="list-style-type: none"> • Explicar y guiar en la composición de preguntas de nivel. • Completar las actividades en forma efectiva. • Lograr un ambiente óptimo para el trabajo grupal y motivar a los alumnos a integrarse. • Motivar la discusión grupal en L2 para hacer las preguntas.
Especialidades: Tarea para la próxima clase: Las preguntas en <i>Kahoot</i> . Redes sociales: Como crees que continúa la historia. Foto alusiva.		

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvormen	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
10'	1	Redes sociales: Foto alusiva ¿Qué te transmite la historia? Explica ¿Por qué? Resumen revisar	Comentar en la red social Citar nuevamente grupo de entrevistados	Conversar en español <i>Doeltaal voertaal.</i>	Conversar y lograr ambiente.	La pantalla y compu. Los teléfonos.	Evaluar conocimientos y reflexión
20'	2	Retomar actividad formular preguntas para el juego.	<i>Kahoot</i>			Enviar link de preguntas por <i>Instagram</i>	
15'	3	Encuesta En clase.			Explicar.	Pizarra/ rotuladores/ Pantalla <i>PowerPoint</i>	Evaluar si entendieron con preguntas.
5'	6	Cierre/ despedida. / Tarea: piensa en un final para el libro. Anticípate. Entrega vía la red social <i>Instagram.</i> Entregar preguntas <i>Kahoot</i>		Ver la pantalla	Despedir		e- ticket entendieron les agrada?

Observaciones y notas de campo:

La tercera clase se realizó 4 semanas después de la segunda lección. Para la fecha programada de la tercera clase, solo asistieron 2 alumnos. Por ello, se agregó una fecha más.

En esta clase asistieron 9 alumnos. Se les explicó y se discutió la historia del libro para retomar lo leído y para quienes no habían leído suficiente. Se juntaron los grupos propuestos para hacer las preguntas. Los alumnos trabajaron y conversaron en español. Algunos otros conversaron en neerlandés. Solo tres grupos entregaron las preguntas ese mismo día. El resto lo entregaron después de la cuarta clase.

En la sección de *Especialidades* de este formulario, se indica la pregunta de ¿Cómo crees que continúa la historia? (estrategia de lectura) Esta pregunta no se hizo en clase, pero se incorporó en el *Kahoot* final.

CUARTA LECCIÓN

Nombre del docente: Karen Silva Santisteban B.	Objetivos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender jugando. (Motivación del juego y premios) • COMPRENSION EVALUATIVA Y AFECTIVA ESPONTANEA. Aprender sacar conclusiones y discutir sobre los temas expuestos. (CLIL) A compartir los conocimientos y la perspectiva del otro. 	Temas: Literatura Gramática: <i>Vocabulario del tema.</i>
Fecha: Jueves 15/12/2022 Tiempo: 50'		
Clase: Lección 4 – 6º VWO B08	Objetivos de la clase: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las instrucciones del juego. • Introducir nuevos temas y llevarlos a la reflexión y discusión. • Llenar Encuesta / responder entrevista 	
Número de alumnos: 14 Especialidades: Competición - Gamificación	Conocimiento previo: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y conocimiento del capítulo 1. • Mejor conocimiento de personajes y roles en la historia. • Situaciones complejas absueltas. 	Objetivos del docente: <ul style="list-style-type: none"> • Lograr un ambiente óptimo con el juego y motivar la integración. • Motivar con ello la lectura posterior del libro.

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvormen	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
10'	1	Activación de la historia con algunas preguntas. Escuchar propuestas de Instagram.	-----	Se acoman dan.	Saludo e interacción social con la clase.		
20'	2	Instrucciones del juego y juego.					
05'	3	Premiación: Mejor grupo preguntas. Ganador de respuestas: 1er, 2o lugar.			Explicar.	Pizarra/ rotuladores / Pantalla PowerPoint	Evaluar si entendieron con preguntas.
10'	4	Encuesta					e- ticket entendieron les agrada?
5'	5	Cierre/ agradecimientos y despedida. Invitar 2ª vez grupo de entrevistados	Resultados vistos.		Despedir		

Observaciones y notas de campo:

Esta clase empezó con la propuesta de hacer la tarea de descripción de personajes y colgarlo en Instagram. Utilizaron *Writer Gadget* en sus teléfonos en forma efectiva y rápida para entregarla. (el color verde indica que se reemplazó este plan) (se les dio unos minutos al comienzo de la clase)

Luego se dieron las instrucciones del juego y se hizo la competencia individual del *Kahoot*. Los alumnos que habían hecho sus preguntas tomaron ventaja de aquellos que no las habían entregado. La competencia fue acompañada por diapositivas explicativas en el mismo *Kahoot*. Se observó alegría y participación. Los alumnos fueron premiados. Se realizó la encuesta y una entrevista dentro de la clase, que no fue grabada y fue muy rápida. Ya que se había cambiado de fecha de martes a jueves, y ese día no tenían pausa después de la clase. Igualmente, se indicó inicialmente, que los resúmenes sean entregados en neerlandés. Sin embargo, considerando su nivel de español, se les dijo que en español sería mucho mejor.

Los alumnos se mostraron contentos y participaron activamente en el *Kahoot*. Algunas preguntas del *Kahoot* generaron conversaciones en forma espontánea entre los alumnos y la investigadora que evaluaron los temas que se generaron, como pensar porque los hermanos querían matarlo, o si fue culpable o no, la relación de algunos personajes misteriosos que los algunos alumnos pusieron en *Mentimeter* o en *Kahoot*.

Posteriormente, vía *Instagram*, se mantuvo comunicación con los alumnos para la entrega de los trabajos y se calificaron las tareas, que se entregaron a la profesora.

8.5. PowerPoint de las clases

PRIMERA CLASE MARTES 25 DE OCTUBRE

Proyecto de Literatura Hispanoamerica

Hablamos con y sobre literatura

Cultura, costumbres, ideas, historia, nuevas palabras, estilos literarios, etc.

Mentimeter

1A LECCIÓN

- o Introductie
- o Enquête/ boek kiezen
- o Uitleg van de lessen
- o De apps leren kennen.

4lessenserie

BIENVENIDOS

ENQUÊTE

6 LEERLINGEN TE INTERVIEWEN

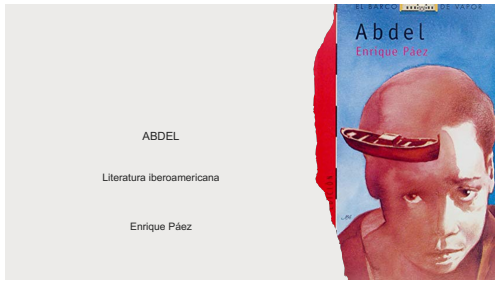
Link: <https://www.thisisdock.com/survey/q1106M4boc58oc21>

CARLOS RUIZ ZAFÓN
EL PRÍNCIPE DE LA NIEBLA

EL BARCO DE VAPOR
Abdel Enrique Paz

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
Crónica de una muerte anunciada

EL PRÍNCIPE DE LA NIEBLA
Literatura Iberoamericana



ABDEL
Literatura iberoamericana
Enrique Páez



CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA
Literatura iberoamericana

Crónica de una muerte anunciada

WAT GAAN WE GEBRUIKEN?

APPS

APPS EN OPRACHTEN

padlet

DICCIONARIO/ WOORDENBOEK

- Schrijf tijdens het lezen hier de nieuwe woorden die je vindt.

WRITER GADGET: BOEK EN SCHRIFT

- Een intuïtieve verhaalplanner. Gebruik deze app online of op je telefoon om samenvattingen en karakterbeschrijvingen te schrijven.

INSTAGRAM

- Voor elke les dien je een opdracht in via Instagram: je mening te geven.

KAHOOT: GROEPSWERK VRAGEN SPEL

- Voor elke les dien je een opdracht in via Instagram.

HOE GAAN WE GEBRUIKEN?

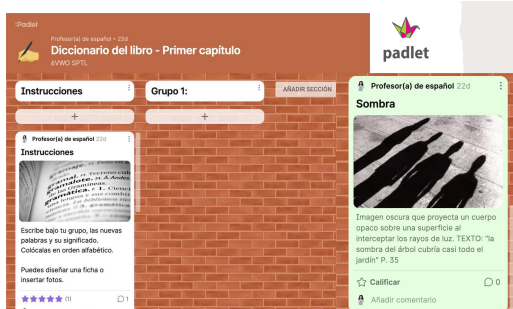
Apps
instructies

DICCIONARIO/ WOORDENBOEK

Schrijf tijdens het lezen hier de nieuwe woorden die je vindt. Zo bespaar je werk voor je collage's en leert iedereen sneller bij.

padlet

<https://padlet.com/6wvncv4l1n7gca2720wncdcd06d>



WRITER GADGET

Een intuïtieve verhaalplanner. Download de app op je telefoon (apple store of google store) GRATIS

Gebruik deze app op je telefoon om samenvattingen en karakterbeschrijvingen te schrijven.

Upload teksten en download opdrachten op/van Google drive.

<https://writergadget.net/product>

INSTAGRAM

STUIJ VOOR ELKE LES EEN FOTO EN/OF JE MENING VIA INSTAGRAM

WORD ACTIEF EN BEANTWOORD VRAGEN OF STEL JE EIGEN VRAGEN

<https://www.instagram.com/literatuurhoey2022>

LITERATUURHOEY2022

KAHOOT!

GROEPSWERK STEL JE VRAGEN EN MAAK EEN KAHOOT

DE VRAGEN KOMEN UIT DE TEKST VAN HET BOEK. DEZE MOETEN WORDEN GEMAAKT OM TE CONCURREREN.

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>



6 LEERLINGEN TE INTERVIEWEN

HASTA LA 2ª LECCIÓN

Semana 44
Martes 01/11

5a hora:
12:10 a 13:00

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>

Zoek deze informatie in



Google Classroom

TAREAS

1. UPDATE JE WRITER GADGET EN DOWNLOAD DE TEKST VAN JE BOEK. (INFO STAAT IN GOOGLE CLASSROOM)
2. TIJDENS HET LEZEN: HOOFDSTUK 1. STREEP DE NIEUWE WOORDEN MET GEEL EN STEL JE EIGEN VRAGEN.
3. BESCHRIJF 2 PERSONAGES IN HET SPAANS IN DE APP MET FOTO

ZET JE MENING, VRAAG IN INSTAGRAM. GEBRUIK FOTO'S DIE VERWIJZEN NAAR HET THEMA.



SEGUNDA CLASE MARTES 01 DE NOVIEMBRE

Proyecto de
Literatura
Hispanoamericana



2ª LECCIÓN

- o Activación: Literatura y publicación de descripción de personajes.
- o Explicación: *Padlet*
- o Actividad: lectura y diccionario
- o Instrucción tarea: Resúmen

4lessenserie



CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA

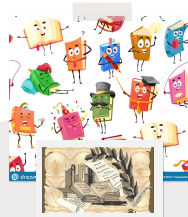
Literatura iberoamericana

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ



Crónica de una muerte anunciada

Go to www.menti.com and use the code 8817 7195



Hablamos con y sobre literatura

Cultura, costumbres, ideas, historia, nuevas palabras, estilos literarios, etc.



Mentimeter

¿Qué sabes sobre Crónica de una muerte anunciada?

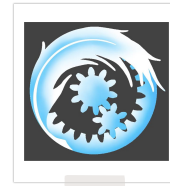
Mentimeter

maría alejandrina cervant
santiago nasar
colombia
pueblo
gabriel garcía márquez
santiago
muerte
en un pueblo
misterio
escribir
enigma
guerra



Mentimeter realizado en clase (pág. 2 del PowerPoint)

Apps instructies



WRITER GADGET

Een intuïtieve verhaalplanner. Download de app op je telefoon (apple store of google store) GRATIS

Gebruik deze app op je telefoon om samenvattingen en karakterbeschrijvingen te schrijven.

Upload teksten en download opdrachten op/van Google drive.



DICCIONARIO/ WOORDENBOEK

Schrijf tijdens het lezen hier de nieuwe woorden die je vindt. Zo bespaar je werk voor je collega's en leert iedereen sneller bij.





padlet

<https://www.padlet.com/161/wordenboek/27b7c9e6c8b0f1>



INSTAGRAM

STUUR VOOR ELKE LES EEN FOTO EN/OF JE MENING VIA INSTAGRAM


WORD ACTIEF EN BEANTWOORD VRAGEN OF STEL JE EIGEN VRAGEN

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>



LITERATURAHOY2022

Zoek deze informatie in



Google Classroom


TAREAS

- ✦ LEES DE TEKST NOG EENS EN MAAK EEN KORT SAMENVATTING. (DOWNLOAD DE OPDRACHT IN GOOGLE DRIVE EN ZET DE OPDRACHT IN GOOGLE CLASSROOM) INLEVERDATUM: 27 NOVEMBER.
- ✦ ZET JE MENING, STEL JE VRAAG VIA INSTAGRAM. GEBRUIK FOTO'S DIE VERWIJZEN NAAR HET THEMA

VOLGENDE LES: GROEPSWERK

BEDENK JE VRAGEN OP NIVEAU VOOR DE COMPETITIE.

Zoek deze informatie in



Google Classroom

FOTO

- ✦ De 2 de tus personajes favoritos. Describelos.

HASTA LA 3ª LECCIÓN

Semana 48
Lunes 28/11

8a hora:
15:10 a. 16:00

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>

TERCERA CLASE 06 DE DICIEMBRE



3ª LECCIÓN Hablaremos de la calificación

- o Instagram cuenta
- o Activación de lectura
- o Explicación de Actividad y nivel de preguntas.
- o Actividad grupal
- o Instrucción tarea

4lessenserie

Beoordeling Spaans. (Referentie pag 2 en 3)

Leerling: _____ Datum: _____

Beoordeling Project Literatuur: Eerste hoofdstuk van: Crónica de una muerte anunciada (12 pagina's)				
Beoordelingscriteria	Punten + korte onderbouwing	Taaskomschrijving	Inleverdatum	Cijfer
Personages beschrijving	35% (Taalkoersing: woordenschat, zinsopbouw)	Tyfelike en karakterbeschrijving. Leg de relatie van het personage in het stuk uit. (Rond 50 woorden)	• 06 december	
Samenvatting	35% (Taalkoersing: woordenschat, zinsopbouw)	Korte samenvatting van het eerste hoofdstuk (5 - 8 regels)	• 06 december	
Deelname aan de klas in het Spaans en in de sociale media.	30% (Werkhouding, luisteren, creativiteit, interactie en actieve deelname)	Maak een Instagram Padlet/ Kahoot Beoordeel de vragen en inleveren van kleine opdrachten in Instagram. Vragen stellen (3) • Woorden maximum per persoon in Padlet stellen. (3) • Goede vragen stellen en in team werken. (6)	28 november en 06 december 1 t/m 28 november 28 november deadline en tot 02 december inleveren	
Cijfer				

TAREAS

1. KORTE SAMENVATTING IN HET NEDERLANDS.
2. BESCHRIJF JE 2 FAVORIETE PERSONAGES IN HET SPAANS MET FOTO'S OP INSTAGRAM
3. GROEPSWERK: KAHOOT MET VRAGEN (AFMAKEN)

VOLGENDE LES: COMPETITIE

INLEVEREN VIA:



GROEPSWERK STEL 6 VRAGEN EN MAAK EEN KAHOOT

EJEMPLO DE PREGUNTAS. (referencia al texto WG)

- ¿Qué es una crónica? Texto que relata hechos.
- ¿Cómo nos damos cuenta que este texto es una crónica?



GROEPSWERK STEL 6 VRAGEN EN MAAK EEN KAHOOT

EJEMPLO DE PREGUNTAS

- ¿Podéis encontrar al narrador? ¿Dónde?
- ¿Cómo describes a la gente del pueblo? A) ingenua y supersticiosa b) Gente conservadora que cree en presagios. C) Machista d) le gusta tomar la justicia en sus manos e) todas las anteriores.

Observa los detalles y haz preguntas explícitas e implícitas/ open of keuze vragen.

TAREAS

1. KORTE SAMENVATTING IN HET NEDERLANDS.
2. BESCHRIJF 2 FAVORIETE KARAKTERS IN HET SPAANS MET EEN FOTO IN INSTAGRAM
3. GROEPSWERK: KAHOOT 6 VRAGEN INLEVEREN

VOLGENDE LES: COMPETITIE



HASTA LA 4ª Y ÚLTIMA LECCIÓN

Semana 49
Martes 06/12

5a hora:
12:10 a 13:00

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>



LA CUARTA CLASE 15 DE DICIEMBRE



4ª LECCIÓN

- o Instagram tareas revisar. 10'
- o Actividad grupal 15'
- o Premiación y calificación personal y grupal. 5'
- o ENCUESTA/ ENTREVISTA 10'

Hablaremos de la calificación

4lessenserie

INLEVEREN VIA

LITERAHOMY2022

TAREAS

1. KORTE SAMENVATTING IN HET NEDERLANDS.
2. BESCHRIJF JE 2 FAVORIETE PERSONAGES IN HET SPAANS MET FOTO'S OP INSTAGRAM
3. GROEPSWERK: KAHOOT MET VRAGEN

VOLGENDE LES: COMPETITIE

Beoordeling Spaans. persoonlijke beoordeling/

Leerling: _____

Datum: _____

Beoordeling Project Literatuur: Eerste hoofdstuk van: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> (21 pagina's)					
Beoordelings-criteria	Punten + korte onderbouwing	Taakomschrijving	Inleverdatum	Cijfer	Cijfer
Personage beschrijving	35% (Taakomschrijving: woordeschat, zinsopbouw)	Fyfelde en keratke-beschrijving. PERSONAJES MET FOTOS IN INSTAGRAM	15 DE DECEMBER	TOT 3,5	
Samenvatting	35% (Taakomschrijving: woordeschat, zinsopbouw)	Korte samenvatting van het eerste hoofdstuk (5 - 8 regels)	15 DE DECEMBER	TOT 3,5	
Deelname aan de klas in het Spaans en in de sociale media.	30% (Werkhouding, leest, creativiteit, interactie en actieve deelname)	Klaswerk/Instagram/Padlet/Kahoot! INZET DE Instagram Vragen SCANTWOORDEN Woorden minimum per persoon in Padlet zetten (3) Goede vragen stellen en in team werken. (5)	TOT 15 DE DECEMBER 15 DE DECEMBER	TOT 3	
Cijfer				3,5	

Kahoot! GROEPSWERK STEL 6 VRAGEN EN MAAK EEN KAHOOT

EJEMPLO DE PREGUNTAS. (referencia al texto WG)

- ¿Qué es una crónica? Texto que relata hechos.
- ¿Cómo nos damos cuenta que este texto es una crónica?

Consultas padlet

GROEPSWERK STEL 6 VRAGEN EN MAAK EEN KAHOOT

<https://metta.kahoot.it/share/cronica-de-una-muerte-anunciada/65c3d953-afdb-45ae-8f93-b888205c7f5>

BIENVENIDOS

ENQUÊTE

En 6 LEERLINGEN TE INTERVIEWEN

Link: <https://www.thesidestopgrm.com/survey/q110634Rcc58c21>

ULTIMA ENTREVISTA

MUCHAS GRACIAS Y ESPERO SUS TAREAS

<https://www.instagram.com/literaturahoy2022>

8.6. Las Tareas

Aquí una muestra de las tareas trabajadas en clase y en casa.

Diccionario colectivo Padlet del primer capítulo del libro.

Primer capítulo

Chapter 1
CAPÍTULO 1
EL DÍA en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo.

Platanales = bananenbomen

☆☆☆☆☆ (1)

Añadir comentario

Anónimo 1me

la iglesia
cuchillos
el pito

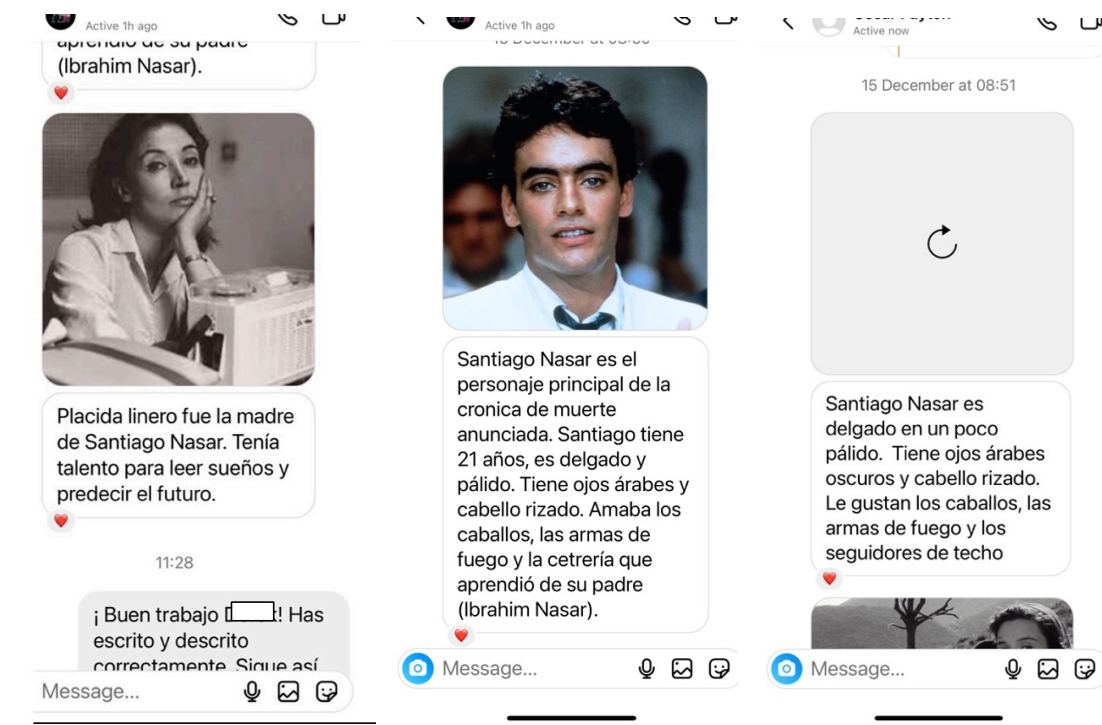
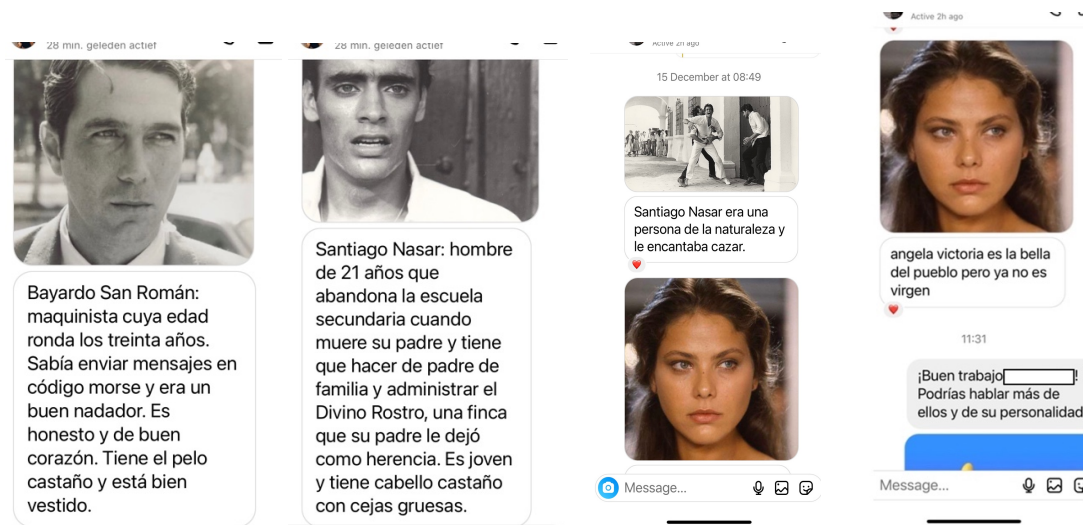
☆☆☆☆☆ (1)

Anónimo 3me

Evocar: in herinnering brengen

☆☆☆☆☆ (1)

Descripción de dos personajes favoritos en *Instagram*



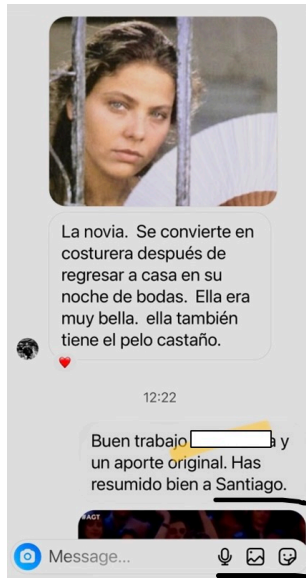


Angela Vicario es una mujer bonita con ojos azul claro que tiene una piel clara. Tiene una cara redonda y cabello castaño largo y ondulado con una cola de caballo. Cejas pequeñas Ella no es realmente alta

Dubbeltik om ❤️



Santiago Nasar tiene el pelo castaño encrespado. Tiene cejas gruesas y ojos marrones. Él es alto



Santiago Nasar: Es el protagonista de la historia. Es un joven árabe de hermosos ojos verdes. Vivía en una finca con su padre, que había heredado después de la muerte de su padre, y luego vivía solo con su madre. En la historia se anuncia su muerte porque los hermanos Vicario lo ven como el culpable de quitarle la virginidad a Ángela Vicario, razón por la cual su esposa la rechaza en la noche de bodas. Es soñador, alegre, creyente y una persona con la que se puede hablar fácilmente.

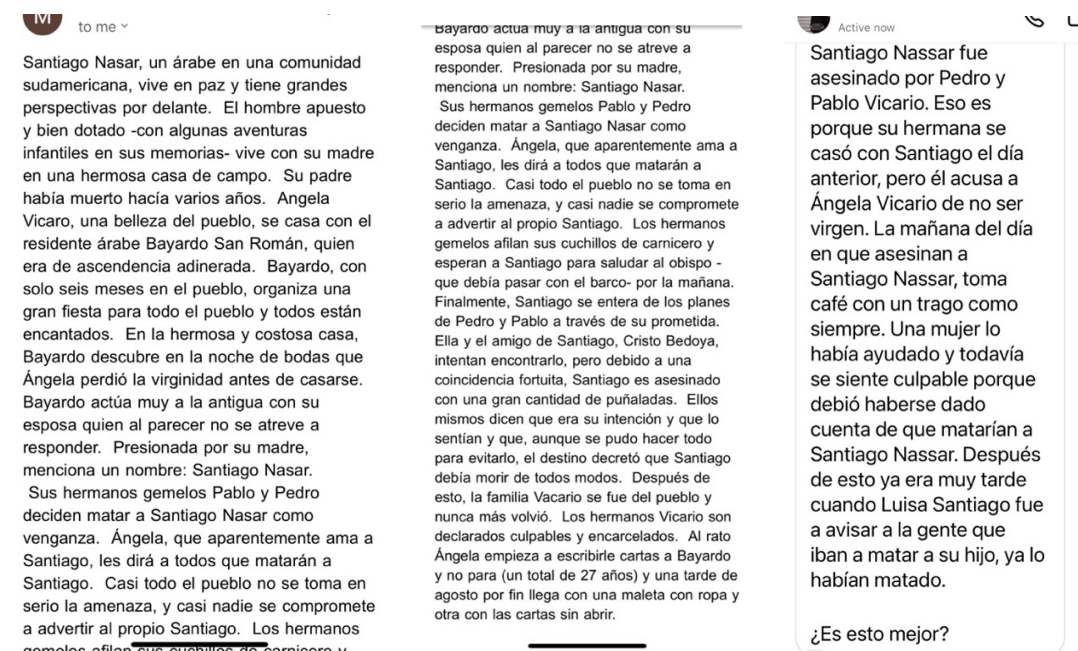


Ángela Vicario: Ella es la chica más linda de todo el pueblo. La hija menor de Poncio Vicario, tiene que casarse con Bayardo San Román, pero eso no es posible porque él se entera que no es virgen.

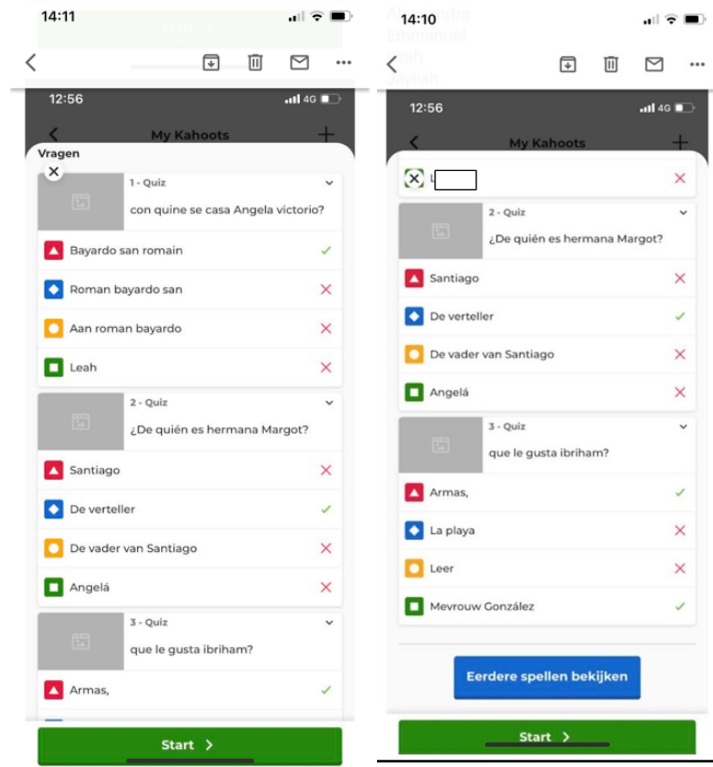
Resúmenes entregados en Instagram o vía Google Classroom



Alrededor de las 5:30 de la mañana, Santiago se despierta para subir al barco a presenciar un acontecimiento que tiene a todo el pueblo de cara a la costa: la llegada del obispo. Aunque siempre salía cargado con un arma, como su padre, Santiago descargaba su revólver antes de salir de casa. Aunque Victoria Guzmán, la cocinera de la casa, estaba sirviendo la comida de Santiago ese día y sabía que lo iban a asesinar, no comentaron una sola palabra. A las 6 de la mañana el joven salió de casa, las calles de la ciudad guardaban el residuo de la noche anterior: la celebración de una boda. Pedro y Pablo Vicario, hermanos mellizos de Ángela, la novia que debería haberse comprometido en la noche, sintieron la resaca de la fiesta. Son los asesinos de Santiago.



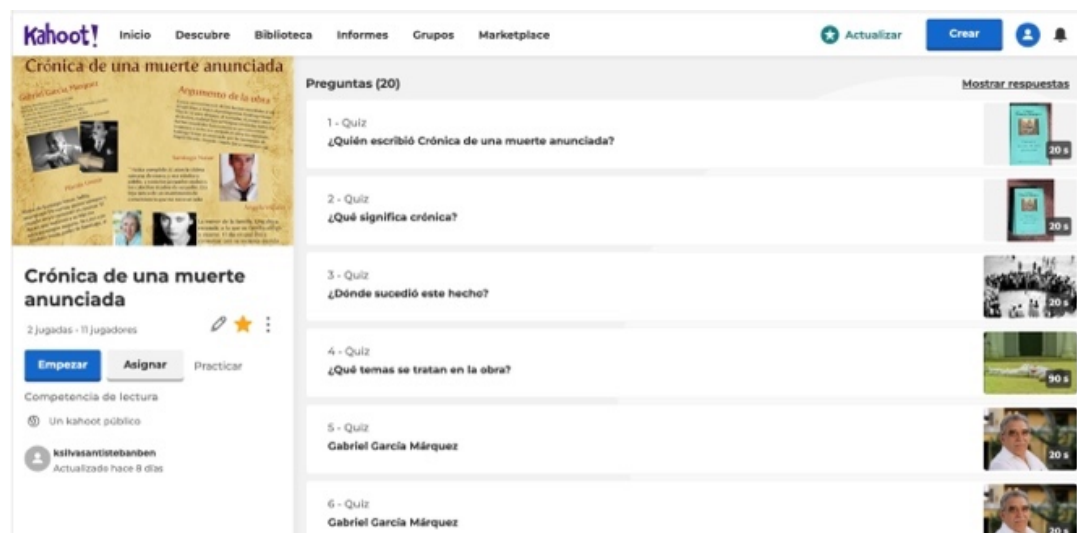
Elaboración de preguntas hechas por los alumnos para Kahoot. Competición final.



- Vragen voor Spaans Kahoot.
- - ¿Cómo fue asesinado Santiago Nasar?
 - 1. Puerta del centro de armas
 - 2. Puerta del centro de la cuchilla
 - 3. Puerta medio de puños
 - 4. No se cuenta en la historia.
 - - ¿Qué le gusta a Ibrahim?
 - 1. Caballos, armas y mujeres.
 - 2. Armas, Bebida y Dinero.
 - 3. Peligro, rapaces en dinero.
 - 4. Aves rapaces, armas y caballos.
 - - ¿Quiénes son Pablo en Pedro?
 - 1. hermanos
 - 2. paz
 - 3. Sobrinos
 - 4. Compañeros de clase
 - - ¿Quién sabe que morirá Santiago Nasar?
 - 1. Ibrahim Nasar
 - 2. Plácida Linero
 - 3. Todos
 - 4. Gente del pueblo
 - - ¿En qué es buena Plácida Linero?
 - 1. Teatro interpretativo
 - 2. Futuro asegurado
 - 3. Contar historias.
 - 4. Lectura de libros.

Ejemplos de las preguntas literales e inferenciales para la competición final con Kahoot.

Elaboración compuesta por alumnos y profesor



Kahoot! Inicio Descubre Biblioteca Informes Grupos Marketplace Actualizar Crear

Crónica de una muerte anunciada

2 jugadas - 11 jugadores

Empezar Asignar Practicar

Competencia de lectura

- Un kahoot público
- kallvasantlobanben Actualizado hace 8 días

1 - Quiz
¿Quién escribió Crónica de una muerte anunciada?

Gabriel Martinelli	✗
Santiago Nassar	✗
Gabriel García Márquez	✓
Mario Vargas Llosa	✗

2 - Quiz
¿Qué significa crónica?

Es una narrativa histórica que expone hechos cronológicos.	✗
Narración de modo periodístico	✗
Narración cronológica contada por uno o más narradores.	✗
Todas las anteriores	✓

Kahoot! Inicio Descubre Biblioteca Informes Grupos Marketplace Actualizar Crear

5 - Quiz
Gabriel García Márquez

Nació en Colombia, en el pueblo Aracataca, el 6 de marzo de 1927.	✗
Fue escritor y periodista. Murió en México el 17 de abril de 2014.	✗
Sus obras famosas: Cien años de Soledad y El amor en los tiempos del cólera	✗
Todas las anteriores	✓

6 - Quiz
Gabriel García Márquez

En 1962 recibió el premio Nobel de Literatura.	✗
Representante de la literatura del realismo mágico.	✗
Representante del Boom latinoamericano	✗
Todas las anteriores	✓

¡Aumenta la participación con contenido premium en Kahoot! AccessPass, ahora disponible en español! Explorar contenido

Kahoot! Inicio Descubre Biblioteca Informes Grupos Marketplace Actualizar Crear

17 - Quiz
¿Por qué nadie en el pueblo ayudó a Santiago?

Algunos quisieron ayudarlo pero no pudieron. Otros lo odiaban.	✓
Todos quisieron ayudar pero no supieron a tiempo.	✗
Nadie quiso ayudarlo porque todos lo odiaban.	✗
Todo fue un plan	✗

18 - Quiz
¿Cómo describes a la gente del pueblo?

ingenua, supersticiosa y machista	✗
Gente conservadora que cree en presagios.	✗
le gusta tomar la justicia en sus manos	✗
todas las anteriores	✓

8.7. Modelo de calificación para las tareas.

Beoordeling Spaans *Leerling*: _____ *Datum*: 22-12-2022

Beoordeling Project Literatuur: 1e hoofdstuk van: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> (21 pagina's)					
Beoordelings - criteria	Punten + korte onderbouwing	Taakomschrijving	Inleverdatum	Cijfer	Cijfer
Personages beschrijving	35% (Taalbeheersing: woordenschat, zinsopbouw)	Fysieke en karakterbeschrijving. 2 BOEKPERSONAGES MET FOTO OP INSTAGRAM	<ul style="list-style-type: none"> 15 DE DICIEMBRE INSTAGRAM 	TOT 3.5	3.5
Samenvatting	35% (Taalbeheersing: woordenschat, zinsopbouw)	Korte samenvatting van het eerste hoofdstuk (5 - 8 regels)	<ul style="list-style-type: none"> 15 DE DICIEMBRE PADLET OF GC 	TOT 3.5	3
Deelname aan de klas in het Spaans en in de sociale media.	30% (Werkhouding, lezen, creativiteit, Interactie en actieve deelname)	Klaswerk/ Instagram/ Padlet/ am <ul style="list-style-type: none"> INZET IN <i>Instagram</i>. Vragen BEANTWOORDEN Woorden minimum per persoon in <i>Padlet</i> zetten. (3) Goede vragen stellen en in team werken. (6) 	<ul style="list-style-type: none"> TOT 15 DE DICIEMBRE 15 DE DICIEMBRE 15 DE DICIEMBRE 	TOT 3	2
Cijfer				10	8.5

Este es un ejemplo del formato de evaluación utilizado para calificar el trabajo por alumno, que integra diferentes rubros dependiendo de su participación en el proyecto.

El total de la nota es la suma de los puntajes obtenidos por cada tarea, que incluye participación. Estas fueron entregadas a la profesora después de la intervención.

Debido a tantos cambios de fechas, se les permitió la entrega las tareas después de la fecha indicada.