



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EVOLUCIÓN DE LA LITERATURA JUVENIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UNA PROPUESTA LITERARIA PARA 2.º ESO

Alumno/a: Benítez Ortega, María Almudena

Tutor/a: Prof. D. Santiago Fabregat Barrios
Dpto: Filología Española

Octubre, 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. DEFINICIÓN DE LJ	5
2.1. <i>Origen y evolución de la LJ</i>	6
2.1.1. Censura en la dictadura franquista	9
2.1.2. Cambios desde una perspectiva afectivo-sexual y de género	11
2.1.3. La LJ en la actualidad	14
2.2. <i>Rechazo de la LJ / Literatura sin calidad</i>	15
3. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA LJ	17
3.1. <i>Características de la LJ</i>	17
3.2. <i>Géneros de la LJ</i>	18
3.2.1. La novela fantástica	18
3.2.2. La novela de aventuras	19
3.2.3. La novela distópica	20
3.2.4. El romance	20
3.3. <i>Funciones de las LJ</i>	20
3.4. <i>Personajes en la LJ</i>	22
4. LJ EN EL AULA	23
4.1. <i>Competencia literaria en el sistema educativo español</i>	23
4.1.1. Bibliotecas públicas, escolares y el bibliobús	23
4.1.2. Proyecto Lingüístico de Centro (PLC): Plan Lector	25
4.1.3. Criterios para seleccionar libros en el aula	27
4.1.4. Cómo llevar un libro al aula	27
4.2. <i>Literatura y tecnología</i>	28
4.2.1. Booktrailer	29
4.2.2. Gamificación literaria	29
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	31
5.1. <i>Introducción</i>	31
5.2. <i>Contextualización</i>	31
5.3. <i>Justificación</i>	32
5.4. <i>Elementos curriculares</i>	33
5.4.1. Objetivos generales de Etapa	33
5.4.2. Objetivos generales de Materia	34
5.4.3. Objetivos de la Unidad Didáctica	35
5.4.4. Competencias clave	36
5.4.5. Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje	37
5.4.6. Orientaciones metodológicas	50
5.5. <i>Elementos curriculares complementarios</i>	51
5.5.1. Elementos transversales	51

5.5.2. Atención a la diversidad	52
5.6. <i>Plan Lector</i>	52
5.6.1. Actividades	52
5.6.2. Secuenciación de tareas	61
5.6.3. Temporalización y espacio	67
5.6.4. Recursos necesarios	72
5.6.5. Evaluación	74
6. CONCLUSIONES	80
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
7.1. <i>Referencias legales</i>	87

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es señalar la importancia de la lectura en las aulas, ya que esta fomenta el pensamiento crítico y muestra diferentes realidades del mundo que hace al lector tener una mente más abierta y comprensiva. Es por ello, que en este trabajo se defiende el uso de la literatura juvenil en el aula y para ello, se basa en mostrar un breve recorrido histórico y evolutivo de la literatura juvenil por América, Europa y España, que atravesó un período de censura, con el fin de entender cómo acabó la literatura juvenil enseñándose en el aula y cómo se enseña actualmente en centros educativos españoles. Del mismo modo, se hace mención de las características más llamativas de este género. Por último, se añade una proyección didáctica de cómo se puede usar la literatura juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria, en este caso en particular mediante la lectura extensiva, para crear futuro lectores y, a su vez, el hábito lector en ellos. Con ayuda de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, los debates y la gamificación se muestra un posible Plan Lector para llevar a cabo en los centros educativos con el fin de motivar al alumnado a ser lectores y disfrutar de los libros.

PALABRAS CLAVE: literatura infantil y juvenil, Plan Lector, lectura extensiva, gamificación, TIC.

ABSTRACT

The aim of this paper is to highlight the relevance of the reading inside the classrooms, due to the fact that critical thinking is encouraged and it makes readers to understand the several realities which live together in the world, so readers become more open-minded. For that reason, this paper stands up for the use of young adult's literature in education centres and, as a result of that, a brief history and the evolution of young adult's literature through America, Europe and Spain, which underwent a politic censorship, will be explained in order to understand how young adult's literature is taught in Spanish education centres nowadays. Moreover, the main features of young adult's literature will be described. Finally, the didactic proposal of how to use young adult's literature is addressed to Compulsory Secondary Education students who, through an extensive reading, will be becoming readers. A reading lesson plan will be created with the help of active methodologies, such as Project-based learning, discussions and gamification with the purpose of performing this in education centres and motiving students to become readers and enjoy reading.

KEY WORDS: children's and young literature, reading lesson plan, extensive reading, gamification, ITCs.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la literatura juvenil como herramienta de aprendizaje en los centros educativos. Para ello, se proponen diferentes lecturas pertenecientes a este género literario mediante la lectura extensiva incluida en el Plan Lector. Herramientas como las TIC y la gamificación desempeñan un importante papel en dicha unidad didáctica.

La fundamentación epistemológica se divide en tres grandes bloques: en primer lugar, se presenta en una breve introducción la historia y la evolución que ha sufrido la literatura infantil y juvenil desde sus inicios en el siglo XVIII en Europa y en el siglo XIX en América. Este proyecto se basa para su desarrollo en dichos continentes debido a que América actualmente cuenta con una gran producción literaria en este ámbito y Europa es el continente de referencia para la evolución de la literatura infantil y juvenil en España. Finalmente, se describe la situación vivida durante la dictadura franquista y la situación actual en España con relación a la literatura infantil y juvenil.

En segundo lugar, se abordan temas más teóricos, como las características y funciones que contempla la literatura infantil y juvenil, haciendo hincapié en los géneros que más triunfan entre los lectores jóvenes y los tipos de personajes más representativos.

En tercer lugar, la parte teórica acaba centrándose en la literatura juvenil dentro del aula: cómo llegó a ser la literatura parte del sistema educativo español y mediante qué propuestas es llevada al aula hoy en día.

Por último, este trabajo termina con la propuesta del Plan Lector incluido en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) para 2.º ESO. Este, en concreto, consiste en la lectura de dos novelas literarias: *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Los Juegos del Hambre*. Dichas lecturas son evaluadas mediante el aprendizaje basado en proyectos y debates, ya que el fin de este trabajo es demostrar que con la lectura se puede fomentar el pensamiento crítico y llevar al mundo real lo leído.

Se debe tener en cuenta que para la realización de este trabajo se ha usado como base en algunos aspectos a desarrollar el Trabajo Fin de Grado *Literature for Young Adults: some examples for a syllabus* elaborado previamente por A. Benítez, aunque no es una continuación de dicho trabajo.

2. DEFINICIÓN DE LJ

Antes de entrar en detalle sobre qué se entiende por literatura juvenil es importante saber que la literatura infantil y la literatura juvenil han ido cogidas de la mano desde la existencia de la literatura para infantes hasta, prácticamente, hoy en día puesto que para muchos autores no existe diferencia entre ambas, o les cuesta clasificar un libro en alguna de estas dos categorías ya que presenta características de ambas. Un claro ejemplo de esto se puede ver en *Harry Potter* cuando su autora, J. K. Rowling, presentó el manuscrito a las editoriales como un libro de literatura infantil por el público al que está dirigido, pero la trama no se ajusta a un libro de literatura infantil, sino de literatura juvenil, como más adelante se explica.

Como se aclara en Benítez (2018: 10) pueden existir varias definiciones para dichas literaturas: Nilsen & Donelson (2009) mencionan una clasificación para la literatura infantil y juvenil según la edad del lector, mientras que autores como Daniels define la literatura juvenil como un subgénero de la literatura infantil. Por otro lado, hay autores, como Demetriou & Ruiz (2009), que defienden la literatura infantil como aquella que es leída por infantes y consta de ciertas características que la hace única, como la presencia de dibujos, y entiende la literatura juvenil como la literatura dirigida a los adolescentes, con temas más centrados en los cambios que experimentan al pasar de la infancia a la edad adulta. Daniels (2006) propone la reestructuración de la literatura infantil y juvenil, entendiéndose como dos literaturas completamente diferentes y con varios subgéneros tales como literatura infantil clásica o literatura juvenil contemporánea, entre otros.

Otros autores proponen que la literatura juvenil en sí no existe, sino que es una literatura de transición (García, 1998: 4), es decir, es la literatura que hay entre la literatura infantil y el resto de la literatura, solo que los temas que tratan son de los intereses de los adolescentes, es una literatura para jóvenes y que está dirigida para jóvenes entre 12-16 años, coincidiendo con el periodo de la ESO.

Por tanto, ¿qué se entiende por literatura infantil y juvenil (LIJ)? La literatura que está dirigida a un lector no adulto, por consiguiente, hacia infantes y adolescentes. ¿Y qué se entiende por LJ? En este caso, el presente trabajo no se va a adentrar en intentar diferenciar la literatura infantil de la juvenil, establecer los límites entre dichas literaturas o explicar que cada cual, pese a tener diferentes características que las hacen únicas, van enlazadas de la mano, pues este tema podría llevar a la creación de otro trabajo independiente de este. En las siguientes páginas que componen este texto, se hablará de la LIJ como un todo, aunque dando prioridad a la LJ cuando sea necesario. Por tanto, la LJ será tratada como parte de la LIJ, aunque focalizada para lectores de más de 12 años.

En América, hace ya un tiempo que la literatura infantil y la literatura juvenil se desligaron la una de la otra, siendo dos géneros completamente independientes el uno del otro. Por este motivo, se va un paso más allá y algunos autores no solo hablan de literatura juvenil (LJ) o *young adult literature* (YAL) si no que sostienen el uso del término *tweeners* entendiéndose como “fiction ‘hanging on to the literary coattails’ of young adult fiction” (Nilsen & Donelson, 2009: 4). De hecho, van más allá de encontrar el término correcto y definen *tweener books* como otro género literario que difiere de la LJ, debido a que la primera se centra en el protagonista resolviendo un problema y la LJ se basa en el adolescente convirtiéndose en adulto.

2.1. Origen y evolución de la LJ hasta el siglo XX

El origen de la LIJ se remonta al siglo XVIII en Europa, mientras que en Estados Unidos surge un siglo después. Pese a que la LIJ contempla una historia de varios siglos, no podemos hablar de literatura infantil y juvenil hasta el siglo XX, momento en el que se acuñó el término en España. Aunque hay un siglo de diferencia entre el origen en la LIJ de Europa y Estados Unidos, el inicio fue el mismo para ambos: la imagen del infante no era concebida por la sociedad, hasta que, el concepto de “niño” comenzó a tomar importancia. En Europa, esto sucede gracias a los cambios sociales que empezaron a florecer con la llegada de la burguesía.

Por un lado, y anterior a esto, debido a la situación socioeconómica existente en Europa, solo los infantes pertenecientes a las clases privilegiadas podían tener acceso a una educación, y, por ende, a los libros. Cabe destacar que en esta época la literatura perseguía un fin didáctico, y para ello, se utilizaba “cuentos [...], textos moralizantes, catecismos, cartillas de lectura, bestiarios, silabarios o los catones” (Sánchez-Morillas, 2018: 13). Se puede hacer mención de autores como don Juan Manuel y *El Conde Lucanor*, el Márques de Santillana, y especial énfasis a *El libro de las bestias* de Ramón Llull, antecedente de la literatura infantil dado que los protagonistas son animales.

La literatura oral no estaba pensada para los infantes, pero ha tenido una gran importancia para la LIJ, debido al hecho de que fueron acabando el público para quién iba dirigida. Una vez inventada la imprenta en 1436 y hasta bien entrado el siglo XIX, los autores europeos iniciaron la ardua tarea de recoger la tradición oral, cuya venta era a bajo coste, quedando así la literatura al acceso de todo el mundo. Sin embargo, el libro se convirtió en un bien muy preciado. Fue en este momento cuando grandes obras como *Los cuentos de mamá Oca* (1697) de Charles Perrault o *Cuentos para la infancia y el hogar* (1803) de los hermanos Grimm recogían fábulas, folclore y la cultura. Al mismo tiempo que se apreciaba la tradición oral, esta fue de gran relevancia para la educación, surgiendo así autores que defendían una literatura moralizante y

otra más cercana al placer, apareciendo las novelas de *Robinson Crusoe* (1719) y *Los viajes de Gulliver* (1729).

El libro ilustrado tomó gran envergadura para con la LIJ desde su aparición con Amos Comenius y su *Orbis sensualium pictus* (1658), llegando a ser en el siglo XX el foco de atención y producción de las editoriales, siendo el caso de la casa Evans (Gran Bretaña) y la editorial Calleja (España) conocidas por tener a los mejores ilustradores. Las primeras revistas y periódicos ilustrados infantiles empezaron a manifestarse.

A partir del siglo XX, la LIJ en Europa va desarrollándose poco a poco, donde comienza a catalogarse la literatura infantil y juvenil. No obstante, en España se halla una situación completamente diferente, donde la censura damnifica la LIJ debido al régimen franquista. Durante la Segunda Guerra Mundial, la LIJ en Europa se centra en nutrir a los niños mediante valores tales como la autonomía o la solidaridad, mientras que en España se centra en una vida miserable donde los niños tienen que luchar por su felicidad.

Por otro lado, en Estados Unidos, se encuentra un panorama totalmente diferente al vivido en Europa. Partiendo de la base que todos los textos presentan un contenido religioso, basado en la ficción moralizante, en la cual siempre se evalúa los comportamientos en vida desde el punto de vista de un infante que ha pasado a mejor vida. Dentro de este contexto, cabe destacar *The Pilgrim's Progress* (1678). Tras esto, encontramos la novela doméstica y la novela barata o *dime novel*, en las cuales, y siempre desde la perspectiva religiosa, se expresa la moral y el papel de la mujer sumisa y del hombre un poco mujeriego que encuentra su redención en el matrimonio. Una obra que ha trascendido el paso del tiempo y que sigue estando en las estanterías de la gente es *Mujercitas* (1868) de Louisa May Alcott.

Durante el siglo XIX, las bibliotecas poco a poco se convirtieron en instituciones de gran importancia, con una estrecha relación con los centros educativos, pasando de ser instituciones públicas con diversas restricciones en los préstamos, a crear *library departments* dentro de los colegios.

A principios del siglo XX nos encontramos ante una sociedad que defiende la lectura por placer y que esta se encuentre disponible en las instituciones educativas. El profesorado y bibliotecarios se declaran defensores de la lectura por ocio y que esté disponible para todo el mundo, con este fin, defienden la idea de que no se les puede exigir a los alumnos que comprendan y analicen las grandes obras que se les pide en la facultad si no son capaces de entenderlas, y para ello necesitan de la literatura por entretenimiento, y de leer lo que el estudiantado quiera durante su etapa educativa previa a la facultad, como bien explica el profesor William Lyon Phelps:

I do not believe the majority of these very school teachers and other cultivated mature readers began in early youth by reading great books exclusively; I think they

read *Jack Harkaway, an Old Sleuth*, and the works of Oliver Optic and Horatio Alger. From these enchanters they learned a thing of tremendous importance— the delight of reading. Once a taste for reading is formed, it can be improved. But it is improbable that boys and girls who have never cared to read a good story will later enjoy stories by good artists. (Nilsen & Donelson, 2009: 71)

En 1933 aparecen por primera vez los términos “*junior or juvenile novel*” aplicados en *Let the Hurrican Roar* (1932) de Rose Wilder Lane, pese a que estaba dirigida para un público adulto. Al igual que en Europa, Estados Unidos se encuentra la misma situación en la cual obras que estaban dirigidas para un público adulto triunfan entre una audiencia más joven. La editorial británica Longmans, Grenn & Co fue consciente de este hecho y aprovechó el suceso para establecer la sección “Junior Books” y atraer al público adolescente. Así, se estableció la dicotomía entre la literatura infantil o *children’s literature* y la LJ o *young adult’s literature* en América y que aún persiste en España bajo el término de literatura infantil y juvenil.

La YAL tuvo un gran peso en las instituciones educativas puesto que el uso de ella en el aula lograba, como bien escribió George W. Norvell, “to increase reading skill, promote the reading habit, and produce a generation of book-lovers, there is no factor so powerful as interest” (Nilsen & Donelson, 2009: 59). Debido a esto, cerca de las tres cuartas partes de la literatura leída en el aula pertenecía a YAL.

Tras la segunda guerra mundial, la YAL vendida a través de libros de bolsillo y mediante fascículos a la vez que centrada en temas de autoayuda para adolescentes, penetra de lleno en un nuevo mundo que iniciará la YAL contemporánea por medio de historias llanas y usando tabús como ejemplos de lo que no se debe hacer. Cabe resaltar obras como *James Bond, 007* (1953) de Ian Fleming y *Cómo matar a un ruiseñor* (1960) de Harper Lee.

De nuevo, y durante la guerra creada por ser el primer país en llegar al espacio, la literatura volvió a tomar importancia en el aula, debido a que el profesorado se dio cuenta de que los discentes no eran capaces de poder procesar asignaturas provenientes del campo matemático y científico sin saber leer.

Cuando la YAL comenzó a tener sus primeras críticas, en la segunda mitad del siglo XX, nuevas instituciones, organizaciones, asociaciones y revistas brotaron en defensa de dicha literatura, iniciaron sus estudios exclusivos en YAL y defendieron la YAL como área de estudios en los centros educativos. De este modo, surgieron bibliotecas solo para la YAL como la *Voice of Youth Advocate* (1978), revistas de gran calibre como *The ALLAN review* (1975) y publicaciones centradas en la YAL como campo de estudio, en particular, *Literature for Today’s Young Adults* (1980).

Por tanto, la LJ se halla ante una evolución, que bien si se centra en el origen se puede decir que es el mismo en ambos casos, las circunstancias han sido cruciales para

que el desarrollo sea diferente en cada continente, al igual que el trato y la relevancia recibida por los lectores y las figuras implicadas que han hecho posible que este género literario haya trascendido más allá de las páginas y se encuentre actualmente en las aulas.

2.1.1. Censura durante la dictadura franquista

La situación en España durante el siglo XX continuó por otro camino diferente al visto anteriormente en Europa y América, enfrentándose a momentos difíciles para la literatura, especialmente aquella enfocada en la LIJ: la censura.

Durante la dictadura franquista, la LIJ estuvo sometida a duras restricciones y exhaustivos procesos mediante los cuales se aceptaba o denegaba la publicación de dichas obras. Asimismo, todo aquello que fuera publicado previo al régimen debía ser revisado. Esto se debió, principalmente, a que la LIJ era usada como herramienta de adoctrinamiento para los infantes, ya que ellos dependían la continuidad del régimen.

Los principales motivos para censurar un cuento o libro de LIJ quedan recogidos por Cerillo-Torremocha (2016a: 21-22) partiendo de la base de que “los motivos siempre están relacionados con el ‘pensamiento único’ de la España franquista (el nacional-catolicismo, la idea patriótica de la España conquistadora, la educación moralizante y doctrinal de la infancia o el lenguaje edulcorado)”. Por consiguiente, las causas por las cuales un libro podía ser censurado eran: la prohibición sin motivos ni explicaciones; la prohibición por motivos relacionados con la moral, el lenguaje, la religión o las ideas; aquellas obras que son autorizadas, pero presentan algunas objeciones y por tanto debe suprimir, cambiar o añadir elementos; aquellas que son autorizadas con objeciones, pero presentan ciertos comentarios de índole negativa, y, por último, algunos casos singulares. De modo que no queda muy descabellado pensar y tener en cuenta que la Iglesia, junto al régimen, controlaban parte de esta censura, y, por ende, la educación. Para ello, se creó el Gabinete de Lectura Santa Teresa (1942) a manos de la Asociación de Mujeres de Acción Católica, debido a que la enseñanza iba ligada al género femenino.

No se puede dejar en el olvido las censuras “soterradas”, aquellas que “se intenta[n] justificar amparándose en la utilidad de lo políticamente correcto, la doble moral o la salvaguarda de aquello que se estima oportuno o saludable para ‘proteger’ al lector de los supuestos ‘peligros’ de la lectura literaria” (Cerrillo-Torremocha & Cañamares, 2016: 33). Este tipo de censura no depende únicamente de las instituciones, sino de otro tipo de organismos que ejercen presión sobre dichas obras para que sean retiradas, como asociaciones de padres o grupos religiosos, entre otros.

El caso propuesto por Cerrillo-Torremocha & Cañamares (2016: 33-35) es el libro de Astrid Lindgren, *Pippi Calzaslargas* (1934), o *Pipa Mediaslargas* (1962), como

fue traducido al español. La propuesta de este ejemplar se debe a que ganó varios premios y la prensa española lo obvió. Aunque su protagonista fue criticada en varios países y debido al temor generado por la posible imitación de sus comportamientos, Pippi ha sido tan querida como rechazada, llegando a traducirse en más de 60 idiomas. Aunque fue publicada en España en 1962, no fue hasta la emisión de la serie televisiva en 1974 que Pippi fuera conocida y apareciera en los medios.

Los escritores que tuvieron que exiliarse sufrieron la censura, puesto que no le publicaban sus obras, y fueron soterrados a su vez, ya que no se quería que quedasen en el recuerdo de la gente. Aun cuando solo se les podía aplicar la censura si su obra contenía algún tema para ser prohibido, lo cierto es que no se separaba la obra del autor, y solo en algunos casos, como puede ser un autor sin antecedentes, se publicaba dicha obra sin tenerlo en cuenta.

Así como algunos autores padecieron de la censura ordinaria, otros todavía debían de pasar por la censura idiomática debido al hecho de que las obras perteneciesen a ciertas comunidades autónomas. Cualquier obra escrita en catalán, euskera o gallego automáticamente eran censuradas, pero si, por el contrario, estas obras se presentaban escritas en español se publicaban, puesto que en la mayoría de los casos el único motivo de la censura era el idioma, ya que no hay mejor forma de acabar con una cultura que prohibiendo su lengua.

Lo mismo ocurría con las obras escritas en idiomas extranjeros, aunque en este caso se contaba con una gran ventaja frente a las publicaciones que se acaban de mencionar, ya que, al traducir una obra extranjera, esta podía ser modificada mediante la supresión, inclusión o modificación de ciertas partes. La tendencia siempre era simplificar el texto, a través de “modificaciones léxicas, adaptaciones variadas, añadiduras innecesarias, resúmenes de contenido que omitieron pasajes, simplificaciones léxicas o sintácticas, y ‘depuraciones textuales’ mediante la eliminación de palabras, oraciones o incluso párrafos completos” (Martínez, 2016: 43). Las editoriales también se aprovecharon de esto, de tal modo que se les pedía a los autores y traductores que hicieran todo lo que estuviera en sus manos para poder publicar dichos ejemplares. Según la clasificación de los tipos de censura que pueden existir impuestos por el régimen franquista, Roberto Martínez en Soler-Quílez (2016: 358) propone otros tipos de censura: la autoimpuesta por el autor, la impuesta por la editorial y la impuesta por la Iglesia. En el caso de las traducciones destacan la primera y segunda imposición, donde los autores y traductores se autoimponían la censura para poder ver esos ejemplares publicados.

La literatura de la posguerra está basada en un modelo realista, que destaca por tener a los infantes como protagonistas, que experimentan sus propias aventuras, repletas de experiencias vitales, como la amistad o la muerte, pudiendo destacar obras

tales como *Marcelino pan y vino* (1955) de José María Sánchez Silva o *Las hadas de Villaviciosa de Odón* (1955) de M.^a Luisa Gefaell.

2.1.2. Cambios desde una perspectiva afectivo-sexual y de género

Continuando con el tema de la censura, en la actualidad sigue estando presente en la LIJ, debido al papel tan vital que siempre se le ha dado a la LIJ en ámbitos educativos y pedagógicos, aunque no de la misma forma:

La utilización de temáticas antaño consideradas ofensivas para el recato debido, como el sexo o las expresiones de registro informal o incluso vulgar, ya no se ven como un motivo de exclusión de las obras dirigidas a niños. La censura actual ha adoptado otras fórmulas más sofisticadas y menos visibles. Sin embargo, el motivo esgrimido sigue siendo el mismo que utilizado siglos atrás: la LIJ con una función didáctico-moralizante, a lo que se añaden otros motivos actuales como la discriminación racista o religiosa o lo “políticamente correcto”. Bajo esta etiqueta se enmascaran las ya conocidas estrategias de autocensura autorial y editorial que siguen estando, lamentablemente, vigentes en la actualidad. (Martínez 2015:180-1 citado en Soler-Quílez & Martínez, 2016: 360-361)

En el caso de España, lo que un estudiante puede o no leer en las aulas depende de la legislación o documentos oficiales, como los decretos. Sin embargo, en otros países continua la censura soterrada, como es el caso de México, o cuentan con organismos para la censura, como en Estados Unidos a través de la *American Library Association* (ALA) por medio de su lista anual de los libros más censurados. Si se visita la página web *Top 10 Most Challenged Books Lists*¹, se puede observar que en los últimos cinco años el 47% de los libros más censurados se debe a la homosexualidad. Entre las razones que se escusan para dicha censura, encontramos motivos tales como “for LGBTQIA+ content”, “for a transgender character” o “it includes a transgender child”, entre otros. De hecho, ocho de los diez libros más censurados de 2019 se debe a motivos relaciones con la aparición del colectivo LGTBI+.

Dentro de este campo, podemos encontrar los siguientes libros censurados o que generan más polémica, mencionados por varios autores (Sanz-Tejeda, 2017: 41; Cerrillo-Torremocha & Cañamares, 2016b: 33-35; Ibarra-Rius, Ballester-Roca & Haba-Osca, 2016: 365-372; Soler-Quílez, 2016: 361): *And Tango Makes Three* (2005) y *Orejas de Mariposa* (2008). El primer ejemplar nos narra la historia de dos pingüinos de un zoo que son pareja y obtienen un huevo para que lo críen, está basado en hechos reales. Este libro fue censurado por ALA y aunque en España no ocurrió este hecho, hasta un año después no se fue publicado. El segundo caso, se centra en la vida de

¹ Datos extraídos de la siguiente página web citada, tras revisar los motivos de la censura de las obras pertenecientes a dichas listas desde 2015-2019, siendo un total de 51 obras, de las cuales 24 se deben a razones relacionadas con el colectivo LGTBI+ <http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/top10> (último acceso: 05/05/2020)

Mara, una niña que tiene las orejas grandes y sufre acoso por parte de sus compañeros y compañeras de clase, pero gracias a la comparativa de su madre al decirle que sus orejas son de mariposa, la protagonista encuentra el valor de saber responder de forma muy imaginativa a los insultos de sus compañeros y compañeras. A primera vista, este libro no presenta ningún problema para ser censurado, en este caso, en Venecia, ni que tenga relación con el colectivo LGTBI+, pero al solo aparecer su madre, esto no se entiende como el prototipo de familia nuclear, dando a entender que puede ser una familia monoparental, homoparental, o madre divorciada.

También se pueden hallar otro tipo de problemas con los libros de esta temática, ya que no solo existen medios como la censura, sino el categorizarlos en secciones que no son las correspondientes, como en la sección de adultos, medicina clínica e interna, patología, tratamiento y terapéutica (Soler-Quílez & Martínez, 2016: 358, 360), como ha sido el caso de *Heather Has Two Mommies* (1989) de Lesléa Newman o *Daddy's Roommate* de Michael Willhoite (1990).

Actualmente, la aparición de este colectivo en la LIJ está cambiando a través de obras como *Shadowhunters* (2009) de Cassandra Clare, *Simon vs. the Homo Sapiens Agenda* (2015) de Becky Albertalli, *The Perks of Being a Wallflower* (1999) de Stephen Chbosky o *El chico de las estrellas* (2005) de Chris Pueyo. Algunas de ellas llegando a ser adaptadas a series y películas, como la obra de Chbosky con la película *Love, Simon* (2008) y actualmente se está desarrollando la adaptación televisiva, y *Shadowhunters*, que cuenta tanto con la adaptación filmográfica (2013) como televisiva (2016).

Otro cambio que ha experimentado la LIJ desde sus inicios ha sido el papel de la mujer. Partiendo de la base de que este tipo de literatura tuvo un origen conservador y religioso, donde la mujer apenas tenía acceso a este o si lo hacía, su rol era sumiso. Los textos moralizantes era lo que más destacaba en Europa, mientras que en Estado Unidos hablamos de una LIJ plana y sencilla, ya que iba dirigida a infantes. De hecho, nos encontramos a principio del siglo XX con una controversia creada por “los libros de chicas” y “los libros de chicos”, que hasta día de hoy sigue estando vigente. Dicha problemática revelaba que los libros de chicas estaban vacíos y carecían de un significado importante, por lo que los chicos no querían leerlos. Sin embargo, las chicas si se mostraban receptivas a la hora de leer libros para chicos. La única explicación que se encontró posible para esto se debía a los estereotipos existentes, y a que la pasión y la calidad que se depositaba a “los libros de chicos” era mucho mayor que a la que se disponía en “los libros de chicas” (Nilsen & Donelson, 2009: 51-52). Este hecho no quedó aislado en Estados Unidos, sino que a España también llegó.

No obstante, *Mujercitas* (1868) fue una obra revolucionaria con su personaje Jo alejada de la imagen de niña tan característica de esa época, al igual que *Momo* (1973) de Michael Ende.

Coincidiendo con la segunda ola feminista, se comenzaron a realizar estudios de género en los libros, pues la discriminación de género era notoria tanto en los libros de historia con la desaparición de mujeres célebres, como en los libros de lectura repleto de los valores de la época, como en elementos de los libros de texto, como el porcentaje de mujeres implicados en ellos, como el amplio abanico de imágenes de varones frente a las féminas realizando tareas o adornando las páginas. Por tanto, a partir de los años setenta, la producción de la LIJ intentaría cambiar esto mediante hechos y valores no discriminatorios. Actualmente, se puede observar un incremento en este tipo de cuentos para infantes donde se muestran mujeres célebres a lo largo de la historia, como *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (2017) de Elena Favilli y Francesca Cavallo. Por un lado, *Little Miss Muffet Fights Back* determinó varios criterios para evitar esta discriminación en Estados Unidos, destacando personajes femeninos interesados por su profesión o aventuras, con personalidad positiva, que no sean exclusivamente madres y demuestren motivación e iniciativa o que el amor romántico no sea la única satisfacción del sector femenino, entre otros (Colomer, 2010b: 50).

Por otro lado, la literatura que entró en polémica debido a estos cambios fueron los cuentos populares, por el mensaje que retrasmítan al presentar a princesas que se casan, por ejemplo, y la literatura moderna, pues las protagonistas o los trabajos que podían ejercer eran inferior en número. En el primer caso, se han propuesto varias soluciones para tratar los cuentos tradicionales, como no dar a entender que eso es algo realista, comentar con el infante lo que está bien y mal en dicha historia, demostrarle que el cuento se puede interpretar de diversas maneras, incluso proponer cambiar el final o lo que se considera sexista o políticamente no correcto. Por el contrario, con la literatura moderna se hallan más problemas que soluciones, puesto que adoptar una sociedad modélica o no sexista, puede resultar extraño al lector y producir automáticamente un rechazo. Del mismo modo, tras la oleada por cambiar la lectura, en la actualidad la literatura moderna se presenta a los personajes encasillados en los prototipos de la adolescencia. Aunque de la misma manera, persigue ciertas metas, como en los años setenta, como el silencio ante ciertos temas que pueden llevar a seguir con la discriminación, las supermujeres que pueden con todo y son habilidosas y aquellas jóvenes con ciertos comportamientos masculinos (Colomer, 2010b: 55-56).

Bien es cierto, que la LIJ se encuentra rodeada de estereotipos, y que el mundo en el que los adolescentes se encuentran también. Están rodeados de una sociedad que sigue haciéndoles creer en los cuentos de princesas rodeadas de flores y a la espera de un príncipe, algo que se refleja en la sociedad más joven, donde la violencia de género está muy presente y ha aumentado en los últimos años. Dentro de esta temática podemos encontrar libros como *After* (2014) de Anna Todd, la trilogía *50*

sombras de Grey (2015) de E. L. James o la saga *Crepúsculo* (2005) de Stephanie Meyer, donde las protagonistas se encuentran sumidas en relaciones tóxicas, ya sea bien por maltrato psicológico o por ser sumisas. Sin embargo, y por suerte, en los últimos años también se puede observar ciertos libros que intentan romper con estos estereotipos y “cuentos de hadas” con personajes como Hermione J. Granger de la saga de *Harry Potter*, cuya ingenio y sabiduría ayuda, y salva, en más de una ocasión a Harry Potter; o Katniss Everdeen de la trilogía *Los Juegos del Hambre*, protagonista que antepone su vida por salvar a su hermana ante una guerra donde la muerte es el único premio, que finalmente consigue “ganar” y que inicia una revolución contra un sistema implementando totalmente injusto. Incluso en series y películas se empieza a observar este cambio también, con Mérida de *Indomable*, Arya Stark y Brienne de Tarth de *Juego de Tronos*, entre otras.

Desde que la LIJ se ha adaptado a la sociedad y el cambio en el rol de la mujer se ha visto reflejado en ella, no se puede dejar en el olvido que siga evolucionando y adaptándose a los nuevos cambios sociales, ya que esto sirve para explicarle a los discentes cómo funciona el mundo, como bien dicen Ibarra-Rius *et al.* (2016: 371-372):

Si la literatura supone, entre otras características, una representación y una interpretación de la sociedad al servicio de una determinada ideología, la literatura infantil y juvenil nos ofrece la extraordinaria oportunidad de enseñar a leer la realidad circundante de forma crítica y a interrogarse sobre el sentido de los prejuicios o el rechazo a la diferencia a las nuevas generaciones en edad escolar como lectores modelo. A través de obras como *Orejas de mariposa* podemos aproximarnos a la representación de la diversidad familiar como un elemento característico más de las sociedades contemporáneas sin renunciar a la calidad estética y literaria.

Además, podemos avanzar en la construcción de sociedades democráticas e igualitarias, desde la denuncia de estereotipos en la representación de la infancia o el canon de belleza femenino occidental, del rechazo de la consideración de la diferencia como base justificadora de la exclusión de personas y colectivos y, en esencia, desde el diseño de modelos positivos que no se generan desde una hiperbólica loa de la alteridad y los valores políticamente correctos que en realidad, consigue singularizarla todavía más en su representación literaria y condiciona la aproximación del receptor.

2.1.3. La LIJ en la actualidad

La LIJ se enfrenta a grandes cambios desde finales del siglo XX y durante el siglo XXI. La sociedad se halla en cambios constantes: la globalización, la aparición de las nuevas tecnologías, el auge por las series y la música.... Todo esto afecta a la literatura, que debe convivir con otros medios de entretenimiento como las series y las películas, los videojuegos o las redes sociales. ¿Cómo sobrevivir entre tal abanico de elecciones tan apetecibles para distraerse?

Por un lado, el rol del libro ha cambiado. A través del Plan Lector, de los bibliobuses o de los talleres que se organizan en las bibliotecas, los discentes toman los primeros contactos con los libros, sin contar con todos los que han establecido un contacto previo gracias a los cuentos que sus progenitores les han podido leer. Además, todas las alternativas que existen a la lectura pueden servir de apoyo para fomentar ambas mediante adaptaciones de los libros, en este caso *best sellers*, para televisión o cine, o incluso la creación de un videojuego basado en el libro.

Por otro lado, la LIJ también ha cambiado. Por ejemplo, la literatura realista en época de posguerra ha sido sustituida por la fantasía, dejando a la imaginación con un papel muy importante. Del mismo modo que ya no presenta una meta didáctica y pedagógica, abriendo nuevos caminos para la LJ, como libros narrativos que a su vez informan, como los diarios de colores de Carlota de Gemma Lienas, centrándose en las desigualdades de las mujeres (El diario violeta de Carlota, 2001) o la sexualidad (El diario rojo de Carlota, 2004); la aparición de libros sexistas o el surgimiento de una literatura repleta de sentimientos y emociones. En definitiva, la LIJ ha evolucionado junto a la sociedad, como se ha mencionado en apartados anteriores, donde la familia o la sexualidad ha cambiado, reflejando la diversidad que existe actualmente. También presente una crítica social, o la defensa de los derechos humanos para todos.

En próximos apartados se explora las tendencias y temáticas que, hoy en día, persigue la LIJ.

2.2. *Rechazo de la LJ/ Literatura sin calidad*

Cuando se habla de LJ, automáticamente viene el rechazo que este género literario provoca entre muchos lectores. Esto se debe al canon literario que la comunidad lectora tiene en mente, los grandes clásicos literarios, ya que a través de ellos se puede aprender las estructuras literarias, ver el reflejo del movimiento literario al que pertenecía, o aprender de la herencia cultural que estos dejan en el lector. En cambio, cuando se habla de LJ, la imagen que provoca en el lector es literatura de poca calidad, que solo sirve para entretener al adolescente y que son libros comerciales por lo que acaban siendo una película. No es una literatura que sirva para aprender algo o que tenga algún significado importante para la cultura literaria, pese a que la LJ está destacando en los últimos años, incrementando su calidad y éxito entre la comunidad lectora.

También se tiene la idea que, siendo literatura de entretenimiento, solo tiene valor porque se entiende como una fuente de ingresos para las editoriales, ya que aprovechan el vacío literario que hay para los jóvenes lectores. Sin embargo, hay que tener en mente que la formación de lector hoy en día cuenta con un bagaje muy simple, y que no se puede empezar la casa por el tejado. Los docentes no pueden pretenden que estudiantes que no tienen el hábito lector formado, conozcan las

grandes obras universales de la literatura, la mayoría de ellas siendo obras clásicas que requieren de ciertos conocimientos para poder ser entendidas. La LJ puede ser la puerta a un nuevo mundo, siempre que se logre que el discente se convierta en un ávido lector y que, por su cuenta, o con ayuda del profesor, poco a poco vaya conociendo el maravilloso mundo que hay detrás de ese canon literario que tantos defienden y que, en la mayoría de los casos, es el causante del rechazo hacia la LJ que se ha generado con el paso del tiempo.

En Estados Unidos, la creación de la LIJ se defendía por ser una literatura llana y simplista, para proteger al infante de los problemas del mundo. Poco a poco, esta fue evolucionando y tomando conciencia de lo que pasaba en el mundo, para terminar siendo un reflejo de la sociedad. Por ejemplo, con la defensa de los derechos humanos o con lecturas de mano de autores afroamericanos.

La primera crítica sobre YAL en Estados Unidos surgió en 1951 a mano de Dwight L. Burton y aunque no tuvo muchos seguidores, poco a poco fueron apareciendo más y más. La siguiente reflexión de Elaine Simpson, publicada en *Top of the News* (1975) expresa muy bien el sentimiento que muchos comparten sobre las críticas dirigidas a la LJ, ya que no se puede ignorar el origen que ha tenido y que es una literatura todavía en evolución:

For years librarians and others have criticized junior novels saying they are written to a formula: they all have pat, sweetness and light resolutions that instill false conceptions of life; they fail to deal with fundamental problems of personal and societal adjustments that are of immediate concern to young adults, etc. etc. etc. . . .

Then juvenile authors and editors began giving us such books as *Go Ask Alice*; *Run Softly*, *Go Fast*; *Admission to the Feast*; *Run, Shelley, Run*; *The Chocolate War* . . . And what happened? All too many of those same people who had been asking for an honest story about teenage problems began protesting: language like that in a book for young people? Are rape, abortion, homosexuality, unwed mothers, suicide, drugs, unsympathetic portrayal of parents, and violence appropriate for junior novels? Are young people ready for such explicit realism? (Nilsen & Donelson, 2009: 73).

3. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA LJ

3.1. *Características de la LJ*

Se entiende por LJ aquella que va dirigida al lector adolescente, aunque no necesariamente este es el único público que hace uso de esta literatura, ya que hoy en día muchos adultos hacen uso de ella, sino aquella que se dirige al lector adolescente porque se basa en temas de relevancia para ellos. Normalmente esta literatura se basa en el crecimiento y desarrollo del protagonista, en este caso, el adolescente, hasta convertirse en adulto. Se suele tratar temas relacionados con las vivencias de esas edades, como el sexo, el amor adolescente, los problemas ante las injusticias, las drogas o la violencia, entre otros.

De ella se espera que posea un vocabulario propio para ser entendido por el discente y, a su vez, que fomente el aprendizaje de nuevo léxico, sin convertirse en una lectura imposible de entender. Al mismo tiempo, se espera que este tipo de literatura “propicie [...] el pensamiento crítico y estético de los alumnos” (Montesinos-Ruiz, 2006: 77), que es una de los objetivos a lograr para el Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir recogidas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

De la LJ en el ámbito educativo, se espera que sea una literatura que atraiga al estudiante al mundo de la literatura, para poder crear el hábito lector en él y que empiece a disfrutar de la literatura por sí mismo. Como ya se ha mencionado anteriormente, algunos autores defienden que la LJ no existe puesto que es una literatura de transición, pues bien, esto es lo que se espera de ella en muchas aulas.

Focalizándose en la temática de la LJ, se puede destacar los libros en forma de diario, que narran temas vitales para los adolescentes, como sería el caso de los libros de Carlota de Gemma Lienas, y que, a su vez, alcanzan a mostrar el crecimiento y la construcción de la personalidad del protagonista, es decir, se centra en el género literario *bildungsroman*, el cual se basa en mostrar el crecimiento y aprendizaje del personaje. Otro tema bastante común en la LJ es la denuncia frente a las represiones sociales, principal característica del género distópico, pero que no por ello es exclusivo de él. Esta corriente está íntimamente ligada con el realismo crítico donde se pretende concienciar al lector de los problemas que han surgido en las sociedades modernas, incluyendo temas como la esclavitud infantil, la multiculturalidad, los campos de refugiados, los problemas de la migración, el racismo, etc. En el ámbito español, destacan las figuras de autores como Jordi Sierra i Fabra o Ricardo Gómez.

3.2. Géneros de la LJ

Partiendo de la base que para muchos autores la LJ no existe, y que otros tantos piensan que es un subgénero de la literatura infantil, cabe destacar que para otros autores la LJ sí es literatura y, por tanto, cuenta con varios géneros. De acuerdo a diversas fuentes² que han sido consultadas, podemos destacar diversos géneros dentro de la narrativa juvenil, por ejemplo, aquellos relacionados con las aventuras, detectivescas o policíacas. También se puede hacer mención a aquellos conectados con la fantasía, las utopías y distopías, la novela romántica, gótica o aquel vinculado al amor paranormal; por no hablar del misterio y de fuerzas sobrenaturales. Tampoco puede quedar en el olvido aquellas que pertenecen a la no ficción, en concreto, los libros de autoayuda, de construcción de la personalidad, de información o historias realistas. Sin embargo, la mayoría de las novelas relativas a la LJ se basan en el género *bildungsroman*, en otras palabras, la mayor parte de la novela juvenil retratan el cambio psicológico que se produce en los adolescentes al pasar de la adolescencia a la edad adulta. *Bildungsroman* proviene del alemán y se puede traducir por “la novela de formación”.

A continuación, se va a entrar en profundidad en algunos de los géneros narrativos juveniles mencionados previamente:

3.2.1. La novela fantástica

Se entiende por novela fantástica aquella en la que un elemento no real aparece en la narración. Podemos distinguir varios tipos de “intrusiones”, desde el protagonista real en un mundo no real, hasta un objeto o personaje no real en un mundo real. Autores como Colomer (1998) o Todorov (1987) hablan de la narrativa fantástica como la existencia de elementos o seres supernaturales en la obra. La novela fantástica se confunde a menudo con otros géneros, ya que este género en concreto, es bastante amplio y se puede mezclar con otros géneros, por ejemplo, el género supernatural o el policial. Esto es debido a que un alto número de publicaciones pertenecientes a la fantasía presentan elementos supernaturales o demandan una explicación supernatural, pero no todas las obras fantásticas se rigen por este elemento. Lo mismo ocurre con la novela policíaca, donde la diferencia recae en la explicación del suceso en sí, si se debe a algo supernatural o, por el contrario, una explicación racional es válida. Algunos autores, guiados por la explicación de “lo fantástico” y “lo maravilloso” que ofrece Todorov (1987), también opinan que lo fantástico va de la mano del terror, aunque, igualmente, esto es solo un elemento que puede o no aparecer.

² Colomer, 2010a

Colomer, 1998

Literatura SM <https://es.literaturasm.com/somos-lectores/generos-literarios#gref>

Nilsen & Donelson, 2009

Los cuentos de hadas, a su vez, son tratados otro tipo dentro género sobrenatural o de la novela fantástica, sin embargo, este es tratado como otro género aparte ya que difiere en la forma de escribir y narrar las historias:

En realidad, el cuento de hadas no es más que una de las variedades de lo maravilloso y los acontecimientos sobrenaturales no provocan en él sorpresa alguna [...] Lo que distingue el cuento de hadas es una cierta escritura, no el status de lo sobrenatural (Todorov, 1987:40).

La novela fantástica destaca por los elementos mágicos. Si la obra se centra en un mundo mágico, entonces se habla de alta fantasía o fantasía épica; si, por el contrario, la novela se basa en el mundo real, se habla de baja fantasía. En ambos casos, la aparición de criaturas mágicas está garantizada, simplemente en el primer caso será mayor que en el segundo, donde los humanos predominan. Otras características a destacar, además ya de las ya mencionadas -magia, criaturas y mundos imaginarios-, puede aparecer un héroe que debe adentrarse en una búsqueda o la lucha entre el Bien y el Mal (Literatura SM, 2016d).

La LIJ fantástica surgió con libros como *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) de Lewis Carroll, *Le Avventure di Pinocchio* (1883) de Carlo Lorenzino o *The Wonderful Wizard of Oz* (1900) de Lyman Frank Baum (Colomer, 2010a: 123-124). Autores que se pueden tomar como referentes en este clásico son JRR Tolkien o CS Lewis, entre otros, y Laura Gallego, si nos centramos en el panorama español. Actualmente, se destacan obras como la saga de *Harry Potter* (1997) de JK Rowling y la trilogía de *Memorias de Idhún* (2004) de Laura Gallego.

3.2.2. La novela de aventuras

Con las obras de *Gulliver's Travels* (1726) de Jonathan Swift o *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe, la LIJ se aleja de la idea moralizante que se tenía de los libros dirigidos hacia los infantes y se acercan más a una literatura entendida para el placer, y todo esto ocurrió con la novela de aventuras.

La novela de aventuras no es muy popular actualmente, por lo que destaca por mezclar otros géneros en sus novelas, como puede ser el de las novelas policíacas e históricas, meter tramas románticas o incluir conflictos psicológicos entre los protagonistas, al igual que plantearse la intrusión de mundos mágicos. Este tipo de novela suele basarse en un viaje, donde el protagonista tiene que enfrentarse a ciertos retos o desafíos. Mientras el viaje avanza, el protagonista crece y aprende de sí mismo, llegando a convertirse, a veces, en el héroe.

Tras las obras ya citadas, la novela de aventuras se acentuó con obras como *Ivanhoe* (1802) de Walter Scott, *Los tres mosqueteros* (1844) de Alejandro Dumas, *La isla del tesoro* (1883) de Robert L Stevenson o *Tarzán de los monos* (1914) de Edgar

Rice Burroughs. Actualmente se puede mencionar *El rey errante* (2003) de Laura Gallego o la saga de *Harry Potter*, citada previamente, ya que algunos autores la clasifican tanto de la literatura fantástica como de aventuras, debido a la aparición de un mundo mágico y del “viaje” que transcurre en la vida de Harry desde que descubre que su vida está marcada por una profecía hasta que logra cómo solventarlo.

3.2.3. La novela distópica

La novela distópica se conoce como un subgénero de la literatura de ciencia ficción, que hoy en día ha provocado ser unos de los libros más vendidos. (Literatura SM, 2016c).

Este tipo de novela se basa en una sociedad fundada en el futuro que se encuentra en unas condiciones humanas deplorables, ya que normalmente hay un régimen totalitario, donde no se puede saltarse las reglas. Presenta un valor didáctico, ya que en muchos casos se presenta como una protesta frente a regímenes que actualmente siguen presentes. El pesimismo, el dolor y el malestar psicológico son factores claves para este subgénero.

La distopía se inició con obras no juveniles, como *1984* de George Orwell y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley. Actualmente triunfa con la trilogía de *Los Juegos del Hambre* (2008) de Suzanne Collins, la trilogía *Divergente* (2011) de Veronica Roth y la trilogía de *El corredor del laberinto* (2009) de James Dashner.

3.2.4. El romance

En este caso, los protagonistas suelen ser adolescentes donde todo gira entorno al amor. Un subgénero de la novela romántica que ha triunfado en los últimos años es el romance paranormal, donde el amor surge entre un ser humano y un no ser humano, como es el caso de la saga *Crepúsculo* (2005) de Stephenie Meyer donde se adentra en el mundo de los vampiros y dio origen a muchas sagas con vampiros como protagonistas, como la saga *Oscuros* (2009) Lauren Kate o la saga *Medianoche* (2008) de Claudia Gray. En estos casos, se trata de un amor prohibido, donde la aparición de poderes sobrehumanos o psíquicos puede ser posible.

Referente al romance como tal, actualmente se puede destacar autores como Federico Moccia o Blue Jeans, aunque este último está cambiando el género de sus libros.

3.3. Funciones de la LJ

Dependiendo del enfoque literario, la literatura presenta diferentes enfoques y, por tanto, diferentes funciones. En España, la LJ en el aula lleva a la utilización de los libros con el fin de poder “discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación” (Colomer, 1998: 109), ya que no solo puede ser usada para la lectura

individual, sino que se espera que favorezca y fomente la comunidad de lectores mediante estos usos. En la educación secundaria, sin embargo, la lectura pasa a ser un segundo plano, aunque con el incipiente uso de la novela juvenil y de “textos motivadores, propicios para el debate de temas y adecuados para la creación de hábitos lectores” (Colomer, 1998: 110) también se le da una finalidad a la literatura.

A pesar de todo esto, se encuentra la objeción impuesta a qué clase de literatura se debe usar en clase y, por tanto, qué función se le quiere atribuir. Actualmente, la lectura por placer se impone a la literatura que brinda el acceso al conocimiento cultural, obviando la función educativa de esta.

Por tanto, ¿cuáles son las funciones de la LIJ actualmente? Una de las funciones principales de la literatura para los infantes y adolescentes es abrirle las puertas a la imaginación mediante las palabras. Otra función característica de la LIJ es el aprendizaje del idioma, ya que, aunque este puede aprenderse de forma oral, el acompañamiento del aprendizaje mediante la lectura, tan trabajo en las aulas de primaria, y la lectura comprensiva, más enfocada en la enseñanza secundaria, sirve para reforzar dicho aprendizaje y para aumentar el vocabulario, siendo esto último unos de los motivos por los cuales se hace uso de la destreza lectora en las aulas de secundaria. También, y como se ha mencionado varias veces a lo largo de este trabajo, porque la literatura es una representación del mundo y un reflejo de la sociedad, por lo cual, los lectores pueden aprender cómo funciona o entender un poco mejor el mundo donde viven a través de ella. Con esto, nos adentramos en el mundo del realismo crítico, es decir, contar la realidad tal y como es, con sus problemas y la dureza de estos. Esta última función será de gran utilidad a la hora de elaborar el currículo escolar, ya que está estrechamente relacionada con los temas transversales mencionados en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Algunas cosas a tener en cuenta en relación a las funciones de la LJ es dónde poner el límite entre lo que el estudiante puede o no entender. Según Colomer (2010a: 22-23) existen obras que con una gramática y vocabulario simplista han salido hacia delante, es decir, son obras con calidad que se pueden entender. Sin embargo, a su vez, este tipo de libros pueden llevar a la infravaloración de la literatura juvenil, pues está se presenta sin conflictos y termina por repetir términos y no suponer ningún reto para el lector, por tanto, no estaría cumpliendo la función de ayudar con el aprendizaje del idioma, en este caso, para ampliar vocabulario. En lo referente a enseñar los valores sociales, se debe tener en cuenta que mediante la lectura se aprende lo que está bien y lo que está mal en la sociedad, es decir, las reglas de cómo comportarse están descritas en ella. Por tanto, en aquellos docentes donde la función educativa es

aún relevante en el proceso literario, deben cuidar que los libros elegidos estén a la orden del día de la sociedad actual, y en caso de que no sea así, que esta pueda ser usada para comparar las épocas anteriores con la actual.

Si se puede concluir este tema, recalcando que los objetivos principales de la LIJ es que sea comprendida por el alumnado y que, a su vez, permita la convivencia educativa dentro del centro y que se pueda extrapolar a su vida fuera de este (Colomer, 1998: 137).

3.4. *Personajes en la LJ*

En el caso de la LJ, los personajes suelen ser un reflejo del lector: de la misma edad, ya que esto permite que el lector pueda identificarse con el protagonista. En el caso de la novela fantástica, tanto los personajes humanos como mágicos tienen su papel. Aunque los animales suelen ser los personajes con mayor peso en la LI, en el caso de la LJ no ocurre lo mismo, destacando a humanos con poderes o seres mágicos como personajes no humanos que aparecen en mundos mágicos.

Pese a que el protagonismo femenino ha tenido un mayor aumento en la LJ, sigue siendo mayoritario encontrarse protagonistas del género masculino. Sin embargo, se puede observar ciertas mejoras en la aparición de personajes femeninos, puesto que las características y cualidades tradicionalmente atribuidas a este género ya no son las mismas. Según Colomer (1998: 240-241), se puede advertir niñas con iniciativas y niños sensibles, al igual que el papel de la mujer adulta pasiva está disminuyendo. Aún así, el mundo literario sigue siendo ligeramente más masculino que femenino.

Al desaparecer los personajes típicos del folclore, los personajes que representan el mal han pasado a ser interpretados por hombres. Así, quedan renegados de este cargo en su total mayoría los monstruos, las madrastras o las brujas.

Como gran parte de la literatura juvenil se rige por el *bildungsroman*, el protagonista necesita de un personaje secundario, denominado auxiliar. Este personaje es clave para poder desenvolver todos los problemas que han podido surgir a lo largo de la historia, ya que según Díaz (2006: 88-89) este personaje es:

“un guía, más experimentado, o más idóneo, que sirve de ejemplo al adolescente y que lo ayuda a encontrar su camino [...]. En la alta fantasía y en las novelas de magia surgidas al calor de la serie de Harry Potter, suele ser un hechicero (Gandalf, Dumbledore) o un personaje conocedor de algún secreto importante o capaz de enseñar al héroe (como Brom, el cuentacuentos, en *Eragon*)”.

4. LIJ EN EL AULA

4.1. *Competencia literaria en el sistema educativo español*

Durante los primeros años del siglo XX, la literatura llegaba a las manos de los infantes mediante las bibliotecas públicas, lo que conllevó a la creación de las bibliotecas escolares. Con la llegada de la dictadura franquista, todo esto se ve reducido debido a la censura que sufrió la LIJ comentada anteriormente en este ensayo. Durante la última parte del siglo XX, el auge de metodologías activas que fomentan la lectura en el ámbito educativo, hizo que la lectura traspasara las barreras de los centros escolares llegando al núcleo familiar. Actualmente, se cuentan con programas escolares como el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) incluido en el Programa para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística mediante el cual se ha creado el Plan Lector para llevar la lectura al aula.

4.1.1. Bibliotecas públicas, escolares y el bibliobús

La aparición de las bibliotecas escolares llegó con las “bibliotecas populares” o públicas, como se conocen hoy en día. Aunque en 1882 ya se usó el término “biblioteca escolar” no fue hasta 1937 de la mano de Maria Moliner y su plan de bibliotecas que se hizo mención propiamente de lo qué es una biblioteca escolar como se entiende hoy en día.

Si se recapitula un poco en la historia de la creación de las bibliotecas en España (De la Cruz, 2008; Malheiro, 2017), se puede observar que hasta 1883 no existían las escuelas con un espacio propio para las bibliotecas, pese a que estas eran abiertas y públicas para los adultos, y hasta 1985 no fueron entendidas como recurso pedagógico. Con la I República, se crea una concienciación general sobre el mundo rural y su carencia en la lectura y escritura, dado que muchos adultos tras su etapa escolar se dedican al campo y olvidan lo aprendido en las escuelas. Es por ello, que en 1931 se crean el Patronato y las Misiones Pedagógicas de la mano de Manuel Bartolomé Cossío. Con el Patronato, se pretende fomentar la cultura, educar en valores democráticos y orientar pedagógicamente a los maestros, ya que estos siempre se han hecho cargo de las bibliotecas al encontrarse en terreno escolar y se busca que los maestros estén formados en este ámbito, creándose una especialización para aquellos que cursen Magisterio, para finalizar con la creación de una biblioteca en todos los municipios. Las bibliotecas populares pasan a ser bibliotecas circulantes, algo más cercano de lo que se entiende hoy en día por biblioteca escolar, ya que pasan a tener una función educativa, aunque siguen sin considerarse escolares. No obstante, estas bibliotecas, en un principio, estaban pensadas para un público adulto. De entre todos los lotes de libros que recibían, destacaba un porcentaje destinado a los niños. Lo que llevó a plantearse el debate de si la lectura debía incluirse en las escuelas. Debido a problemas económicos y a la dictadura, este programa fracasó.

Con la llegada de la dictadura franquista, el Patronato pasó a llamarse el Patronato de Cultura Popular y las bibliotecas sufrieron la censura, siendo desprendidas de todos los libros que no eran considerados aptos por el régimen, pasando a ser las distribuidoras de ejemplares para propagar las ideas franquistas del momento, no sin antes obviar la alfabetización del mundo rural, pues si esta población se dedicaba a leer desatendía sus labores en el campo.

Con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970, la biblioteca escolar pasó a ser una obligación en todos los centros, retomando cierta importancia la lectura en el ámbito escolar, ya fuera en clase con la ayuda del profesor o de la biblioteca con la guía del bibliotecario. Sin embargo, no fue hasta la implantación de la LOE que la lectura en el aula no se convirtió en algo real, tanto en las aulas de primaria como de secundaria.

Por otro lado, el bibliobús ha sido una realidad vinculada a los colegios. Esta iniciativa surgió con las Misiones Pedagógicas, ya que la idea era que la literatura llegara a todos lados, por tanto, se instauraron bibliotecas móviles durante la Guerra Civil para que los soldados pudieran leer. Durante la posguerra, estos bibliobuses estaban formados por un remolque y un todoterreno.

Inicialmente, sólo estaban disponible para Madrid y las zonas industriales, aunque en los años setenta se extendió hacia Toledo con el fin de llegar a los medios rurales. Con la implantación de la Constitución de 1978, en la que se pide la igualdad de los españoles, el acceso a la cultura por parte de los españoles es una realidad y el bibliobús se renueva, mediante un nuevo diseño y por el aumento de estos por el país.

Gracias a la Diputación de Barcelona, en 1995 nace el primer plan de bibliobuses español, con efecto rebote en Madrid y Castilla-La Mancha. A raíz de esto, el bibliobús se ha profesionalizado contando con un director y auxiliar de biblioteca, de tal modo que se han informatizado de forma que actualmente no solo cuentan con servicios bibliotecarios, sino que también son puntos de acceso a internet, cuentan con un catálogo en el que poder pedir los libros que se quieran además de la renovación mensual y con un carné de socio al igual que en las bibliotecas, ya que los bibliobuses se encuentran en uso en zonas donde no gozan de una biblioteca pública. Si el servicio es fijo, algunos están implantando proyectos como el Inform@-tics, Escuelas sobre ruedas, o talleres (Alcázar, 2016: 38-39).

Con la reciente crisis económica, este servicio se ha perdido en muchas zonas. Según los datos aportados de Soto-Arranz (2016: 34), en España circulan 82 bibliobuses, de los cuales más de un tercio pertenecen a Castilla y León y solo el 25% de la población española cuenta con este servicio.

4.1.2. Proyecto Lingüístico de Centro (PLC): Plan Lector

Antes de adentrarse en qué consiste el Plan Lector, se ha de explicar qué es el PLC. El PLC es uno de los proyectos incluido en el Programa para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, el otro es ComunicA. El principal objetivo del PLC es conseguir la participación de todo el profesorado, sin importar la materia que imparta, con el fin de mejorar la competencia en comunicación lingüística. Su duración es de tres cursos escolares y cuenta con la participación de toda la comunidad educativa: equipo directivo, profesorado y la persona encargada de coordinar el PLC. Durante el primer año se crea la comisión del PLC y se realiza un estudio mediante el cual se proponen los diferentes proyectos que se pueden llevar a cabo y familiarizar al profesorado con el PLC. En el segundo año, el proyecto entra en acción, donde puede entrar en acción el Plan Lector de centro a través de la lectura intensiva y extensiva. En el último año, el proyecto se incluiría en las programaciones didácticas y se crearían instrumentos de evaluación.

El Plan Lector no debe centrarse únicamente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura o, en su defecto, a aquellas materias que pertenecen a las áreas lingüísticas, sino que debe ser algo llevado a cabo entre las áreas lingüísticas y las no lingüísticas, de tal modo que los discentes vean que la lectura no es cosa de la lengua y que puede formar parte de su vida, que, a fin de cuentas, es el propósito del Plan Lector: formar lectores.

Una vez implantado el Plan Lector, la lectura puede ser llevada al aula a través de la lectura intensiva y de la lectura extensiva. La primera consiste en la lectura de fragmentos breves de textos que, según Fabregat & León (2016) debe favorecer “la lectura en voz alta de textos, con el fin de propiciar la evolución del alumnado en [...] la fluidez lectora: velocidad, precisión y expresividad [y el] desarrollo de la comprensión lectora del alumnado”. Por el contrario, la lectura extensiva, que es aquella que se desarrollará en la UDI de este proyecto, lo que persigue es la autonomía lectora mediante la lectura de obras completas. Fabregat y León (2016) recomiendan que este tipo de lectura se lleve al aula mediante lecturas propuestas por el docente y lecturas elegidas por el discente.

Asimismo, el Plan Lector debe estar relacionado con los contenidos propuestos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y por la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Es por ello que en los textos que formen parte del Plan Lector deben pertenecer a los cuatro grandes ámbitos

discursivos, por lo que se habla de textos literarios, sobre la vida cotidiana, extraídos de los medios de comunicación y académicos.

Por otra parte, el Plan Lector no solo busca formar lectores ni enseñar lo qué es la lectura, sino trabajar y mejorar la fluidez y comprensión lectora. De manera que, y siguiendo las propuestas de Colomer (2010a) y Fabregat & León (2016) de los diferentes tipos de lectura en el aula, todo esto pueda lograrse. En concreto, se puede señalar el caso de leer en voz alta, recomendado para una lectura intensiva, aunque en el caso de una lectura extensiva que sea común para la clase también se puede usar, por ejemplo, para trabajar con algún fragmento en particular o para aclarar algunos detalles o temas posterior a la lectura individual del alumnado. Con este tipo de lectura, entre otros beneficios, se puede señalar que

hace posible que los niños y niñas disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras, permite establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas o conocidas, hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas, incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos de obras que sí se hallan al alcance de los receptores y se dejan en el aula a continuación (Colomer, 2010a: 75).

Por el contrario, si se habla de lectura extensiva se puede destacar el leer de forma autónoma, o la lectura silenciosa, y la lectura guiada. Al igual que con la lectura intensiva, Colomer (2010a) y Fabregat y León (2016) hacen mención de que, para este tipo de lectura, se recomienda tanto el uso de libros dirigidos por el docente que, normalmente, se encuentra clasificado por edades o niveles de dificultad, pero al mismo tiempo, la lectura extensiva es un excelente método para la formación de lectores, puesto que da la oportunidad de que sea el propio alumnado el que elija qué leer. Según Colomer (2010a: 75), la lectura silenciosa

permite la práctica autónoma de elección de libro y propicia la percepción de uno mismo como lector; concede el tiempo necesario para desarrollar las distintas habilidades de la conducta lectora; desafía al lector a resolver él solo las dificultades del texto, con la ventaja añadida de que puede recurrir fácilmente al profesor o a los compañeros [...] y la posibilidad de releer algunas de las obras, o de leer algunos títulos de una misma serie, promueve la rapidez lectora y la asimilación de los progresos realizados.

Además, la lectura guiada se puede destacar, entre otros, que

da la oportunidad de leer textos más variados, complejos, etcétera; enseña explícitamente qué hacer para entender textos inicialmente complejos; integra la resolución de problemas concretos de lectura; ofrece información que lleva más allá la comprensión de los textos y crea un corpus de textos conocidos que pueden usarse de distintos modos (Colomer, 2010a: 82).

Sabiendo cómo se puede leer en el aula, se debe tener en cuenta qué se quiere lograr con la lectura, por lo que los objetivos de la lectura intensiva y extensiva difieren entre ellos. Según el *PLC: Orientaciones para un Plan de Lectura* (2011), la lectura intensiva persigue ser objeto de estudio, ya que se basa en descubrir nuevos significados, mientras que la lectura extensiva es objeto del poder disfrutar de ella y de comprensión, puesto que favorece la lectura individualizada.

4.1.3. Criterios para seleccionar libros en el aula

Para empezar, se debe tener en cuenta cómo se quiere trabajar con los textos seleccionados, ya que se existen dos tipos de lecturas dentro del aula: la lectura libre y la lectura guiada, es decir, la lectura que el alumnado ha decidido leer de manera voluntaria y aquella en la que el profesorado actúa de guía para invitar a los discentes a reflexionar sobre lo que han leído. Considerando esto y todo lo explicado en el apartado anterior sobre los tipos de lectura y sus objetivos, la selección de las lecturas dependerá de cómo se quiera trabajar en el aula, si una lectura extensiva o intensiva, una lectura libre o guiada, y los objetivos y metas que se quieran lograr con ellas.

Al mismo tiempo, otros elementos que se deben tener en cuenta la hora de seleccionar una lectura pueden ser la dificultad causada por el desconocimiento de palabras, aunque a través de la lectura es cuando más se aprende, puesto que las palabras están contextualizadas; cómo se presenta el texto, es decir, si son frases demasiados simples o cuenta con un exceso de diálogos, ya que esto suele dificultar la lectura. Además, la presentación de la historia para enganchar al lector y el final son dos aspectos que se deben valorar a la hora de elegir la historia, puesto que, si el lector no simpatiza con la obra, no se puede ver reflejado con ciertas cosas o si el final puede causarle malestar se estaría alejando al alumnado del hábito lector.

4.1.4. Cómo llevar un libro al aula

Según Colomer (2005, 2010a), el éxito de lectura en el aula es llevarla al ámbito social, es decir, promover la lectura compartida de modo que el alumnado lo vea como una herramienta para poder socializar. Lo que recomienda es dejar de lado la figura del docente que pregunta cosas sobre el libro en cuestión y que los discentes buscan en él sin pararse a leerlo de verdad, a conseguir que se creen comunidades de lectores donde ellos puedan interactuar y compartir referencias entre su círculo para que se motiven con la lectura. Con ello, los discentes pueden reflexionar, experimentar y debatir sobre la lectura, sentirse parte de una comunidad y aprender de los demás, pues observan cómo el resto habla y defiende sus opiniones, por lo que aprenden, a su vez, a hablar en público y a argumentar.

Para ello, se ha diseñado el trabajo lector mediante la división de la lectura en tres partes: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Por lo que todas las actividades planteadas deben girar en torno a esto.

El objetivo de las actividades prelectura es preparar al lector sobre lo que se va a encontrar. Por lo cual, debemos prepararlos para las dificultades que se pueden encontrar, como las diferencias culturales, en caso de que se de el caso. También saber sobre qué punto se parte, es decir, si ya conocen la obra, bien porque se haya leído anteriormente o por adaptaciones cinematográficas. Con todo esto se pretende despertar el interés del lector, motivarlos a querer leer la historia y jugar con las adivinanzas y predicciones sobre dicha obra. Algunas de las actividades que pueden plantearse es predecir sobre qué tratará la obra a través del título o de la portada.

Por otro lado, lo que persigue las actividades durante la lectura es comprender lo que se está leyendo, por tanto, se trata de que el alumnado se centre en la información más útil que el libro aporta, mediante procesos de *skimming* o *scanning*, identificar ideas principales y secundarias, comprender el texto, prestar atención al contexto para adivinar el significado de palabras nuevas, deducir opiniones o ser capaz de extraer conclusiones tal y como se indica en *PLC: Orientaciones para un plan de lectura* (2011: 8). Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo son secuenciar la información, hacer preguntas relacionadas con la lectura, frases de verdadero o falso, entre otras.

Finalmente, las actividades postlectura no están tan relacionadas con el texto en sí, sino en cómo este puede influir o ha influido en la vida del lector, si se han sentido identificados con algún personaje o algún hecho narrado, en definitiva, reflexionar sobre ello. Para ello se pueden preparar debates, resumir, o hacer juegos de roles.

4.2. *Literatura y tecnología*

Actualmente, el papel de la literatura en clase se ha visto reforzada por las adaptaciones literarias, debido a la creación, o intrusión, de videojuegos, series y películas. Esto supone una gran ventaja a la hora de presentar el libro seleccionado como lectura obligatoria en el aula puesto que se les puede mostrar a los dicentes otras formas complementarias de tratar dicha obra, al igual que las diferencias que existen en estas tres grandes áreas, pues el lenguaje empleado o el mensaje a transmitir no es el mismo al adaptarse a ciertas limitaciones que la obra por escrito no presenta. Si a todo esto se le suma los grandes avances tecnológicos de los últimos años que se han implantado en el mundo educativo, las posibilidades para mostrar mundos imaginarios a través de la literatura son ingentes. A continuación, se explican algunos recursos tecnológicos que se han apoderado de las aulas para tratar la literatura.

4.2.1. Booktrailer

Las fichas de lectura han quedado obsoletas con la llegada de los *booktrailers*, es decir, los tráileres de un libro. La cercanía de los estudiantes a las redes sociales y al manejo de edición de video, permite al docente llevarlo al aula de tal forma que usen herramientas que ellos conocen para contar un resumen de la historia sin desvelar ningún *spoiler*. Para ello, los mismos alumnos deben convertirse en los protagonistas de la historia para mostrar de qué va. Además de trabajar la competencia digital, hay un trasfondo de trabajo con todas las competencias clave: mediante la competencia en comunicación lingüística con la creación del guion, aprender a aprender pues es un trabajo que realizan ellos con la guía del profesor, la conciencia y expresión cultural también se ve reflejada al adaptar la cultural del libro a su realidad, entre otros posibles ejemplos.

En caso de que esta actividad sea demasiado caótica para llevar a cabo, existe la posibilidad de convertir las fichas de lectura en algo más dinámico, como pueden ser las fichas de lecturas digitales. A través de la creación de un blog literario de clase, los alumnos pueden crear sus propias opiniones o *reviews*, si hablamos en una jerga orientada más a los mundos online. Esto se podría realizar mediante un *booktrailer* menos laborioso, puesto que solo tendría que aparecer el alumno hablando del libro, sin necesidad de tener que montar un tráiler del mismo, o trasformando la ficha escrita en una presentación con su debida defensa oral. Todo esto quedaría disponible en el blog de clase para que sirva de recomendación al resto de alumnado.

Todas estas ideas refuerzan el préstamo de libros entre el alumnado, si se dispone de un rincón lector en el aula, ya que los compañeros y compañeras solo deberían atender a la exposición de dicho libro por parte del alumnado para saber si le gusta o no, además de poder tener siempre disponible el blog de clase.

4.2.2. Gamificación literaria

En primer lugar, se entiende por gamificación el juego en ámbitos donde este no es común. En segundo lugar, y según Benítez-Burraco (2018: 39) existe una diferencia en la gamificación cuando se trata de literatura, ya que hay dos tipos: la literatura gamificada, o aquella donde el juego es parte del propio libro, y la gamificación de la literatura, donde el juego se ha creado como algo externo a la lectura, por tanto, leer el libro no es ningún indicio de que exista un juego de por medio. En tercer lugar, Benítez-Burraco (2018: 38) recoge todos los elementos que son necesarios para que la gamificación se produzca. Por destacar algunos componentes, sería necesario contar con avatares, puntos, logros, desafíos, desbloques, niveles, un *ranking*, equipos, o regalos. Por otro lado, la mecánica se basaría en realización de

tareas, competiciones y victorias, turnos, adquisición, recompensas o cooperación entre participantes.

En esta era de digitalización, y debido a la reciente situación sanitaria vivida, los *escape rooms* virtuales se han puesto muy de moda, por lo que son una buena alternativa para este tipo de gamificación. Un *scape room* consiste en ir superando diferentes pruebas o acertijos para poder salir de la habitación donde los jugadores permanecen encerrados. Una alternativa a esto son los conocidos *breakouts*, en los cuales, los jugadores no permanecen solos, por lo cual es una excelente opción para llevarlo al aula puesto que el alumnado no puede estar sin la supervisión de un docente.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

5.1. Introducción

Para este trabajo, la proyección didáctica se va a basar en un Plan Lector para la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* enfocado a 2.º ESO y que está centrado en las lecturas de *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Los Juegos del Hambre*. El Plan Lector cuenta con varias actividades individuales, lectura compartida e individual y, por último, dos ABP, siendo los productos finales la realización de un *booktrailer* y de un *breakout* literario. Esta propuesta de Plan Lector está pensada para un escenario con condiciones socioculturales, políticas y sanitarias normales.

La elección de estas obras se debe a su gran impacto en la sociedad, los temas que reflejan en ellas, siendo importantes para la reflexión del alumnado, y por su éxito y actualidad. Del mismo modo, los proyectos finales han sido elegidos por la familiarización del alumnado con este contenido, por ejemplo, con el *booktrailer* debido al éxito de las plataformas como *Netflix*, *HBO* o *Disney+*, donde existe la posibilidad de ver el tráiler antes de elegir si ver dicha serie o película o de los *youtubers* que hacen reseñas o *reviews* de cualquier contenido, y de los *escape rooms*, pues durante el confinamiento ha sido una actividad online en auge.

La finalidad de este Plan Lector es que los discentes entiendan la literatura no solo como algo aburrido que deben de leer para aprobar un examen, sino que la literatura es una excelente herramienta para reflexionar y entender cómo funciona el mundo y sus diversas realidades, y que pueden adaptar cualquier contenido a otro medio, como puede ser el caso de un libro que pasa a ser película o a un juego. Todo esto se logra, principalmente, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura, sin dejar de lado el uso de las TIC, las destrezas lingüísticas, o los temas transversales.

5.2. Contextualización

El Plan Lector que se desarrolla a continuación se centra en el IES Sierra Mágina de Mancha Real (Jaén). A este centro acuden estudiantes de varias localidades a partir de 3.º ESO, aparte de Mancha Real, como son Torres, Albánchez de Mágina y Jimena. En todas ellas predominan las actividades relacionadas con la agricultura y el sector terciario. Sin embargo, Mancha Real destaca por otras actividades, siendo principalmente la agricultura y todo lo relacionado con la madera, como la construcción de muebles, materiales para la construcción, entre otros, el motor de su economía.

Además de los estudiantes ya mencionados, en el centro existe la presencia del alumnado inmigrante, siendo su origen hispanoamericano, asiático, marroquí o del este de Europa.

El nivel socio-económico es medio, pero si se centra en Macha Real, este acaba siendo marginal en ciertos núcleos familiares.

Salvo problemas con la organización de actividades extraescolares, puesto que un determinado grupo de estudiantes pertenecen a otras localidades y hay que organizarse con el transporte escolares, solo cabe destacar que un gran número de estudiantes de este centro recurren al conservatorio para las enseñanzas musicales y a academias de idiomas.

La ratio de esta clase es de 32 alumnos, 17 chicos y 15 chicas. Gran parte de ellos son de nacionalidad española, pero tres de ellos son marroquí y una procedente de Argentina. Además, en la clase hay una alumna hipoacúsica y un alumno de altas capacidades intelectuales.

Para este Plan Lector y en base a los diferentes Planes y Programas dispuestos en el centro, son de mayor utilidad para la realización de dicho Plan Lector:

- Programa educativo Aula Dcine
- Programa Forma Joven en el ámbito educativo
- Proyecto Centros TIC
- Plan de Igualdad de Género en Educación
- Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares
- Grupo de teatro: iMágina Teatro

Por último, el centro da permiso para el uso de ordenadores en las sesiones que sean necesarios para realizar diferentes actividades, así como el prestar ordenadores para el alumnado que no disponga de ello, facilitando la realización de muchos proyectos. Por el contrario, el uso del móvil no está permitido.

5.3. Justificación

La siguiente propuesta se basa en un Plan Lector de las lecturas de los libros *Harry Potter y la piedra filosofal* de JK Rowling y *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins, pertenecientes a la literatura juvenil. Ambas propuestas se pueden implementar en el currículo de los dos primeros cursos de la ESO, pero en este caso está propuesta para 2º. ESO debido a que se puede trabajar mejor con este curso los contenidos curriculares exigidos en el Real Decreto 1105/2014 perteneciente a la LOMCE. Aunque esta propuesta está pensada para el curso escolar 2019/2020, y debido a la situación sanitaria actual que afectó a la etapa final del curso, dicha propuesta está pensada para un escenario con condiciones normales de enseñanza. Sin embargo, cuenta con posibles adaptaciones en caso de confinamiento o de enseñanza online debido a la covid-19, incluidas en el Anexo.

El Plan Lector constará de dos lecturas obligatorias, las anteriormente citadas *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Los Juegos del Hambre*, y con un máximo de tres lecturas voluntarias por parte del discente hasta llegar a un total de cinco lecturas para todo el curso.

La elección de estas obras se debe, principalmente, por dos motivos: la cercanía que puede encontrar el alumnado con los personajes, puesto que son cercanos en lo que respecta a la edad y porque son obras que pertenecen a sagas, es decir, si esta lectura gusta al estudiante, este puede continuar la historia por su cuenta fomentando así la creación del hábito lector. Además, son obras que hoy en día cuentan con nuevas publicaciones basadas en historias previas y con adaptaciones cinematográficas y diversos juegos basados en estas historias. Asimismo, en estas obras se pueden apreciar ciertos temas relevantes para la vida diaria y que, a su vez, los discentes no se encuentran familiarizados o quizás nunca se hayan parado a pensar en ellos, como puede ser la muerte, el maltrato, la pobreza, la injusticia social, o la discriminación, entre otros. Finalmente, son libros que cuentan con un estilo simple y entendible para lectores de esta edad debido a que los personajes son adolescentes como ellos, y que sirve para ponerlos en el lugar del otro, de que entiendan otras realidades que suceden hoy en día en el mundo, de que sean más comprensibles con las diferencias de otros.

5.4. Elementos curriculares

Dentro de los elementos curriculares que conforman este plan lector, se encuentran los objetivos generales de etapa, de materia y los objetivos de la unidad didáctica.

5.4.1. Objetivos generales de Etapa

Se entiende por objetivos de etapa aquellos por los cuales se pretende que el alumnado haya alcanzado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y, por consiguiente, se reparten entre los cuatro cursos escolares que la comprenden. Los objetivos de etapa se encuentran recogidos en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, y los utilizados en esta propuesta con los siguientes:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos.

d) Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

f) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

5.4.2. Objetivos generales de Materia

Los objetivos de materia son aquellos por los cuales se pretende que el alumnado haya alcanzado, pero en este caso, a través de la asignatura en sí. Por ello, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los discentes las siguientes capacidades recogidas en la Orden de 14 de julio de 2016:

a) Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

b) Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

c) Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

d) Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

e) Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

f) Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

g) Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

h) Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

i) Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

5.4.3. Objetivos de la Unidad Didáctica

Entre los objetivos que se pretenden lograr con esta unidad didáctica, se puede destacar los siguientes:

1) Hacer de la lectura una fuente de placer para el alumnado, que les permita enriquecerse y conocer el mundo que les rodea para desarrollar su propia autonomía lectora.

2) Fomentar su capacidad de pensamiento crítico mediante la interpretación, análisis y/o valoración de textos literarios.

3) Lograr que el alumnado sea capaz de expresarse de forma coherente mediante el uso adecuado de la lengua, ya sea con textos académicos o exposiciones orales.

4) Composición de textos no académicos para fomentar su creatividad, autoaprendizaje y la confianza en ellos mismos.

5) Fomentar el pensamiento crítico, la oratoria y retórica, el respeto hacia los demás, la iniciativa, el trabajo en equipo o la flexibilidad, entre otros, mediante los debates.

6) Fomentar el trabajo en equipo para mejorar su espíritu emprendedor e iniciativa personal, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

7) Utilizar las herramientas TIC de forma autónoma para la elaboración de trabajos y/o exposiciones, para fomentar la investigación y desarrollo de la creatividad, al igual que la interacción social.

8) Desarrollar las destrezas comunicativas (comprensión y expresión escrita y oral, interacción) mediante los textos, trabajos, debates y exposiciones trabajadas en clase.

9) Conocer y familiarizarse con la biblioteca. Saber desenvolverse en ella como fuente de información: buscar libros, recoger información y saber hacer bibliografías, tanto en el ámbito físico como virtual.

10) Comparación de textos literarios con otras muestras artísticas, como música o cine, con el fin de conseguir desarrollar la conciencia crítica, la inclusión y reflexión.

5.4.4. Competencias clave

La Unión Europea propuso la adquisición de ciertas competencias clave por parte del alumnado a través de todas las materias impartidas. Actualmente existen siete competencias clave, de las cuales, y mediante la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se pretende adquirir las siguientes, recogidas en la Orden de 14 de julio de 2016:

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL): mediante la comprensión lectora de las obras o fragmentos determinados, exposiciones orales y la expresión escrita a través de redacciones, así como las reflexiones y debates surgidos durante las sesiones.

b) Competencia para aprender a aprender (CAA): esta competencia se desarrolla en las sesiones de debates y tertulias literarias y a través de los grupos en cooperativo para los proyectos finales. Sin olvidar la lectura de las obras, puesto que con la literatura se puede explorar otros mundos y descubrir otras formas de entenderlos que pueden ser nuevas para el lector y lo hace reflexionar.

c) Competencia social y cívica (CSC): se encuentra en este proyecto puesto que cualquier lectura lleva a la reflexión de cómo funciona y actúa una sociedad, haciendo que el lector se cuestione ciertas normas o comportamientos. Además, el debate fomenta el respeto y entendimiento hacia los demás, con la ventaja de poder expresarse por sí mismo si así lo desea.

d) Adquisición del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP): puesto que el alumnado se ve en la obligación de planificar y organizarse en grupo con el resto de compañeros y compañeras y de forma individual.

e) Competencia digital (CD): mediante la herramienta *Genially* para el uso de las plantillas dadas en clase tanto para las exposiciones orales como la creación de un

escape room o *breakout*, herramientas de edición y montaje de videos y sonido para la creación de un booktrailer, para realizar búsquedas en diccionarios online y otras aplicaciones y páginas web que puedan requerir de su uso.

f) Competencia conciencia y expresión cultural (CEC): por medio de la lectura de las obras señaladas, el objetivo es tomar conciencia sobre otras realidades diferentes a las que están acostumbrados: pobreza, injusticia o discriminación, entre otras.

g) Competencia matemática y competencias ciencia y tecnología (CMCT): a través del uso de las rúbricas para evaluar a sus compañeros y compañeras y compañeras.

5.4.5. Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje.

Se entiende por contenidos el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada etapa educativa y a la adquisición de competencias.

A su vez, se deduce por criterios de evaluación el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. Dentro de los criterios de evaluación se encuentran los estándares de aprendizaje evaluables, que pretenden concretar los criterios de evaluación.

Los contenidos y criterios de evaluación que se van a utilizar para esta Plan Lector se encuentran recogidos en la Orden de 14 de julio de 2016 y los estándares de aprendizaje evaluables en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y escribir		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje evaluables
Escuchar. El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal,	1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. 1.2. Anticipa ideas e infiere

académico/escolar y ámbito social. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan. El dialogo. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje cooperativo. Hablar. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso,	2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. CCL, CCA, CSC. 3. Comprender el sentido global de textos orales. CCL, CAA, CSC. 4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando Y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, SIEP. 5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...). CCL, CAA, CSC. 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP. 7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal. 1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas 1.6. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. 2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual oral. 2.2. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal. 2.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 2.4. Interpreta y valora
--	---	---

prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. Participación activa en situaciones de comunicación del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. Respeto por la utilización de un lenguaje no discriminatorio y el uso natural del habla andaluza, en cualquiera de sus manifestaciones.	8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones. CCL, CAA, CSC, SIEP. 9. Reconocer y respetar la riqueza y variedad de las hablas existentes en Andalucía. CCL, CSC, CEC.	aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. 2.5. Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos. (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...) 2.6. Resume textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos y argumentativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. 3.1. Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y
--	--	---

		reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos. 3.2. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás. 3.3. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral. 4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales. 5.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos. 5.2. Reconoce la
--	--	---

		importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso. 5.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas. 6.1. Realiza presentaciones orales. 6.2. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo. 6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos. 6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas
--	--	--

		orales. 6.5. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral. 6.6. Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas. 7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios. 7.3. Evalúa las intervenciones propias y ajenas. 7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando
--	--	---

		fórmulas de saludo y despedida.
--	--	---------------------------------

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje evaluables
Leer. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y textos argumentativos. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación. Escribir. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos	1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC. 4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA, CSC. 5. Aplicar progresivamente	1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. 1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.3. Localiza informaciones

escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.	las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA. 6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC. 7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, SEIP.	explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 3.1 Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto. 3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. 3.3. Respeta las opiniones de los demás. 4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos. 4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital. 4.3. Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros,
---	---	--

		vídeos... autónomamente. 5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura. 5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. 5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida. 6.2. Escribe textos
--	--	--

		narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo. 6.4. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones. 6.5. Resume textos generalizando términos que tienen rasgos en común, globalizando la información e integrándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente, evitando parafrasear el texto resumido. 7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento. 7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión. 7.3. Valora e incorpora progresivamente una
--	--	---

		actitud creativa ante la escritura. 7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.
--	--	--

Bloque 3. Comunicación de la lengua		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje evaluables
La palabra. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.	6. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario. CCL, CD, CAA. 10. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe. 11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de	6.1. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario. 10.2. Identifica y usa en textos orales o escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc. 11.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor,

	los contenidos en función de la intención comunicativa. 12. Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. CCL, CCA, CSC.	identificando la estructura y disposición de contenidos. 11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.
--	--	---

Bloque 4. Educación literaria		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje evaluables
Plan lector. Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura a través de los textos. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca como espacio de lectura e	1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC. 2. Favorecer la lectura y comprensión obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses. 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal. 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la

investigación. Creación. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.	3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas, etc.), personajes, temas, etc. de todas las épocas. CCL, CAA, CSC, CEC. 4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CSC, CEC. 5. Comprender textos literarios adecuados al nivel lector, representativos de la literatura, reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual (género, subgénero), forma del discurso y tipo de texto según la intención. CCL, CAA, CSC, CEC. 6. Redactar textos personales de intención	lectura. 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros. 3.2 Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. 3.3 Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal. 3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás. 5.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
---	--	--

	literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC. 7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CD, CAA.	6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos. 7.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia. 7.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
--	---	--

5.4.6. Orientaciones metodológicas

Como lo que se pretende lograr con este Plan Lector es que el alumnado sea capaz de desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y reflexionar sobre lo que lee, al igual que mejorar sus competencias lingüísticas y tecnológicas, se va a partir de una metodología activa y participativa donde el estudiante sea el centro del aprendizaje.

Para ello, se va a usar el Aprendizaje Basado en Proyectos, o ABP, el cual se basa en la creación de un producto final. Para llegar a dicho producto, el alumnado debe enfrentarse antes a una serie de actividades donde se pondrá a prueba su conocimiento y aprendizaje y que, poco a poco y uniendo todas las piezas, llevan a dicha obtención. El ABP va cogido de la mano del trabajo cooperativo, también presente durante todo el proceso.

El trabajo cooperativo consiste en tener varios grupos en clase donde cada miembro tiene un rol diferente y, por tanto, responsabilidades y actividades diferentes al resto pero que, y esta es su gran característica, van entrelazadas las unas con las otras. Por lo que, si un estudiante falla, el proyecto no puede seguir adelante. De esta forma, todo el grupo se compromete a ayudar y hacer todo lo posible para que su

proyecto salga adelante, recayendo en ellos la responsabilidad de dirigir y supervisar su propio trabajo. Uno de los objetivos a destacar con el trabajo cooperativo es conseguir que los discentes aprendan a trabajar en grupo de una manera organizada y ordenada.

Del mismo modo, algunas de las actividades propuestas están pensadas para el trabajo individual, como las exposiciones orales o los debates, de tal forma que el alumnado pueda explorar sus propios límites.

Por tanto, cuando la clase tenga que trabajar en grupos cooperativos, se formaran equipos de base compuestos por 4 participantes, habiendo un total de ocho grupos. Los grupos estarán formados por los roles de responsable, secretario, moderador y ayudante del responsable.

Referente a las adaptaciones no significativas del alumnado con necesidades educativas especiales, se tratará en el apartado *Atención a la diversidad*.

5.5. *Elementos curriculares complementarios*

5.5.1. Elementos transversales

De acuerdo con los elementos transversales propuestos en el artículo 6 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, este Plan Lector se va a centrar en:

a) La igualdad entre mujeres y hombres, puesto que van a tener que trabajar en igualdad de condiciones y se les va a mostrar que todos pueden realizar las mismas tareas y tienen las mismas oportunidades, no solo entre ellos mismo cuando tengan que trabajar sino mostrándole personajes como Katniss Everdeen o Hermione.

b) La tolerancia y el respeto hacia la diversidad y la convivencia intercultural, por su propia convivencia con personas pertenecientes a estos grupos, donde serán conscientes de las dificultades que pueden presentar y que es parte de su día a día. También mediante los debates surgidos de las lecturas propuestas.

c) Toma de conciencia de temas globalizados, como la pobreza, algo que se ha visto en auge debido a la crisis sanitaria que ha surgido en los últimos meses. Muchas familias se verán sumidas en unas condiciones malas y esto se tratará mediante las lecturas propuestas con personajes como los distritos 11 y 12 o Harry Potter y la familia Weasley.

d) El uso de las TIC con el fin de obtener competencias que les sirva para saber desarrollarse en el futuro, mediante el uso de varios programas informáticos.

e) El respeto, saber escuchar o la empatía hacia los demás, no solo mediante los debates realizados en clase, sino en cualquier situación donde requiera un saber estar y respetar a los demás con el fin de mejorar la comunicación interpersonal entre ellos.

5.5.2. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad en este grupo se divide en dos grupos claramente diferenciados. El primero de ellos, el alumnado extranjero, cuenta con la peculiaridad de no entender el idioma o encontrarse con ciertos obstáculos a la hora de escribir. En este caso en concreto, dos de los chicos marroquíes conocen el idioma sin problema, mientras que el tercero presenta cierto desconocimiento sobre el idioma en lo referente a escribir, mientras que a la hora de hablar no tiene miedo a equivocarse y aprender de sus errores. La adaptación no significativa para este alumno consta de un refuerzo a través de fichas de ortografía y las faltas ortográficas se le evaluará y penalizará según su conocimiento del idioma, es decir, según vaya mejorando su nivel de español, más penalizaciones tendrá por cometer faltas de ortografía, hasta que se encuentre en el mismo nivel que el resto de sus compañeros. Los problemas que pueda presentar con la lectura de las obras se ven reforzados con la visualización de las películas, los debates en clase, las exposiciones orales de sus compañeros y la suya propia, así como la presencia de un diccionario. Además, cuenta con clases de refuerzo que se corresponden a la asignatura de Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) en el ámbito sociolingüístico. La alumna argentina no presenta ningún problema con el idioma, por lo que no tiene ninguna adaptación.

El segundo grupo corresponde al alumnado con necesidades educativas especiales, como son la alumna con discapacidad auditiva y el alumno con altas capacidades. En el caso de la alumna con problemas auditivos, al ser hipoacúsica y contar con audífonos, las pérdidas auditivas que pueda tener en clase debido al ruido y otros factores se compensan estando sentada en primera fila para que pueda leer los labios en caso de que lo necesite como apoyo. Cuando toque ver películas o vídeos, cuenta con el dispositivo *Streamer*, que se encarga de mandar el sonido procedente del altavoz directamente a sus audífonos, haciendo que su funcionamiento sea similar a la de unos auriculares, sin que haya posibilidad de que pierda sonido o vaya con retardo. También cuenta con la presencia de un intérprete tres días a la semana. Respecto al alumno con altas capacidades, y al estar enfocado toda la metodología a la lectura, no cuenta con una adaptación no significativa.

5.6. *Plan Lector*

5.6.1. Actividades

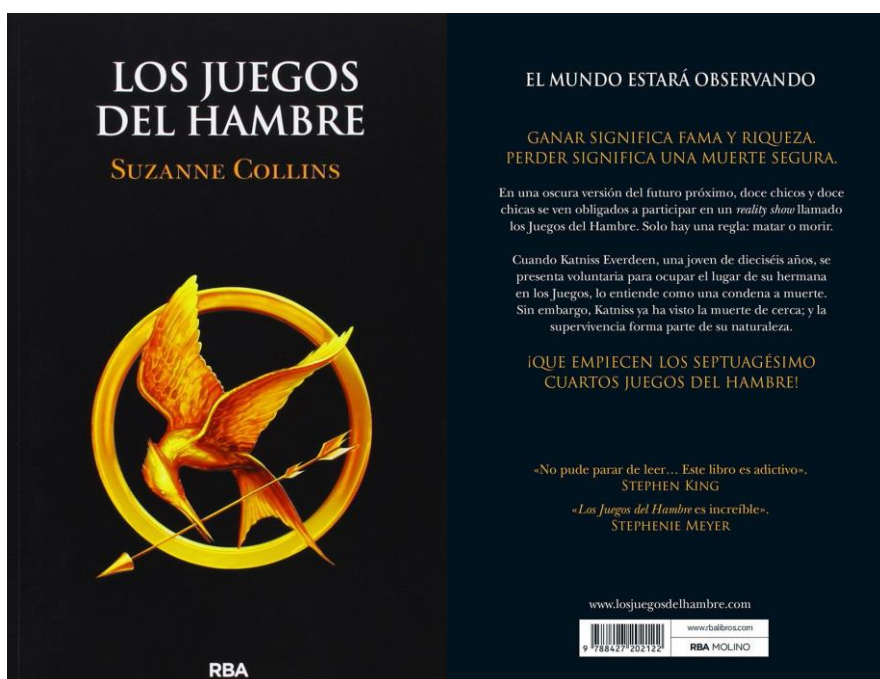
El Plan Lector propuesto para las lecturas de Harry Potter y la piedra filosofal y Los Juegos del Hambre se basa en actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Todas ellas orientadas a fomentar el pensamiento crítico y la reflexión, estando todas las actividades dirigidas a posibles debates o tertulias. Asimismo, varias de las actividades para después de la lectura están orientadas al uso de las TIC.

- Actividades antes de la lectura:

GUIA DE LECTURA PARA *LOS JUEGOS DEL HAMBRE* DE SUZANNE COLLINS

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

- ¿Conocéis *Los Juegos del Hambre*? ¿Habéis leído el libro o visto la película?
- ¿Qué pensáis de la portada? ¿Qué os sugiere el fondo negro y ese pájaro? ¿Y la contraportada?

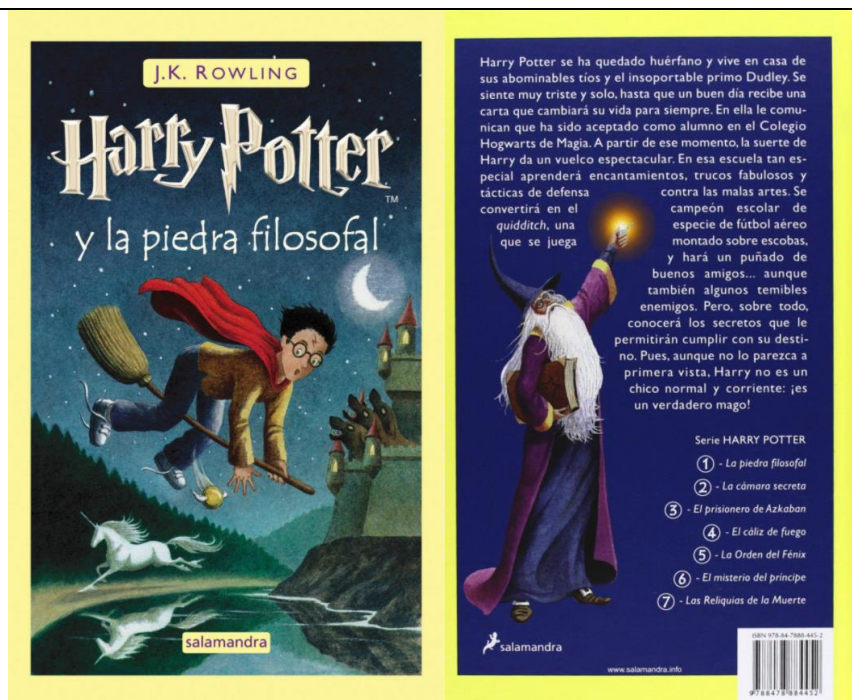


- ¿Por qué creéis que se llama *Los Juegos del Hambre*? ¿Por qué el uso de la palabra “hambre”?

GUIA DE LECTURA PARA *HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL* DE JK ROWLING

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

- ¿Conocéis los libros de *Harry Potter*? ¿Habéis leído el libro o visto la película?
- ¿Qué pensáis de la portada? ¿Qué os sugiere los dibujos, como el niño volando, el castillo, el monstruo de tres cabezas o el unicornio? ¿Y la contraportada?



- ¿Por qué creéis que se llama *Harry Potter y la piedra filosofal*? ¿Qué es una piedra filosofal? ¿Por qué hay una pelota voladora? ¿Qué crees que hace con ella?

- Actividades durante la lectura:

GUIA DE LECTURA PARA *LOS JUEGOS DEL HAMBRE* DE SUZANNE COLLINS

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Recuerda leer las preguntas antes de leer cada parte del libro, ya que debes contestarlas durante el capítulo que estás leyendo, puesto que si sigues leyendo y se te ha olvidado contestarlas puede que ya carezca de valor responderla. Disfruta de la lectura ¡y que la suerte esté siempre de vuestra parte!

PRIMERA PARTE: LOS TRIBUTOS (entrega: 25/10/2019)

1. Muchos nombres de los personajes están relacionados con las flores. Busca las propiedades y si hay alguna característica en común para la personalidad.
2. Si hubieras sido Katniss, ¿te hubieras presentado voluntaria para salvar a tu hermana pequeña? ¿Por qué? Ten en cuenta que Peeta también tenía hermanos más mayores, pero no ha sido salvado.
3. ¿Podrías relacionar Los Juegos del Hambre con algún programa que exista en

tu país? ¿Qué tienen en común?

4. Cuando muere el padre de Katniss, la madre cae enferma, ¿sabrías deducir qué enfermedad tiene?
5. Gracias a los dientes de león, una flor, Katniss es consciente de que puede cazar y recolectar flores para sobrevivir, ¿cómo puede ayudarle estos hábitos en Los Juegos del Hambre?
6. En todo momento, Katniss y Peeta aparecen como amigos o pareja, y Peeta termina por confesar que le gusta Katniss. ¿Crees que es una estrategia para ganar los juegos o, por el contrario, es cierto? ¿Qué gana con esto?
7. Si fueses elegido tributo para Los Juegos del Hambre, ¿qué habilidad te haría destacar? Ten en cuenta que cualquier cosa es válida para sobrevivir.
8. Rue, el tributo del distrito 11, tiene la misma edad que Prim, la hermana de Katniss. ¿Crees que puede influir esto a la hora de hacer alianzas en la arena?

SEGUNDA PARTE: LOS JUEGOS (entrega: 13/12/2019)

1. En el capítulo 11, durante el primer día de los juegos, Peeta fastidia los planes de Katniss de hacerse con el arco, cosa que la distrae y le hace perder tiempo, quedándole como única solución correr, el consejo que Haymitch les dio. Sin embargo, Katniss descubre que Peeta está aliado con los profesionales. ¿Por qué crees que surge esta alianza?
2. Durante la *primera parte: los tributos*, Katniss hace mención de los *mutos*, unas mutaciones de animales que el Capitolio creó durante la rebelión para espiar a los demás Distritos, como los charlajos, un tipo de pájaro. También hace mención de las rastrevíspulas en los juegos. Haz un dibujo de dichos animales según la descripción dada.
3. ¿Crees que la alianza de Rue y Katniss se debe a que Rue le recuerda demasiado a Prim?
4. Tanto en el Distrito 11 como el 12 existe los sinsajos y Katniss recuerda, gracias a Rue, que estos imitan sonidos humanos, usándolo como estrategia de comunicación entre ellas. ¿Crees que serán descubiertas por otros tributos al usarlos?
5. Katniss idea un plan para intentar acabar con los tributos profesionales: dejarlos sin comida. El resto de tributos tiene que cazar, recolectar alimentos o alimentarse gracias a la poca comida que pudieron coger de la Cornucopia. ¿Cómo piensas que se alimentarían los profesionales tras esto, crees que llevarían algunas provisiones en sus mochilas antes de irse de allí?

6. Tras la muerte de Rue y Katniss vengar su muerte matando al asesino, Katniss se da cuenta de que son vulnerables y no culpables de matar a nadie “así que me niego a odiarlo; a quien odio es al Capitolio por hacernos todo esto” (página 252). Tras esto, piensa en cómo poder vengarse del Capitolio, pero no puede o morirá. Finalmente, se le ocurre darle un entierro a Rue, algo impensable en los juegos porque su finalidad es matarlos a todos. ¿Se te ocurre alguna otra forma?
7. ¿Por qué crees que cambian las normas a última hora y deciden que este año puede haber dos ganadores si son del mismo distrito?

TERCERA PARTE: EL VENCEDOR (entrega: 13/12/2019)

1. Para curar a Peeta, Katniss se da cuenta de que tiene que fingir su enamoramiento y obtener, así, medicinas. ¿Crees que ambos fingen o hay algo de amor en alguno de ellos?
2. Busca qué es la septicemia.
3. Al final del capítulo 23, la Comadreja muere y la única explicación al respecto son las bayas que Katniss le señala a Peeta. ¿Qué crees que ha podido pasar?
4. En un momento determinado, Katniss decide acabar con la vida de Cato estando este ya al borde de la muerte, ¿tú hubieras hecho lo mismo?
5. En un acto de desesperación, tanto Katniss como Peeta deciden comer las bayas y morir antes de matarse entre ellos, ¿crees que lo iban a hacer de verdad o era un truco desde el primer momento para intentar salvarse?

GUIA DE LECTURA PARA *HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL* DE JK ROWLING

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Recuerda leer las preguntas antes de leer el libro, pues algunas deberás hacerlas antes de terminar el capítulo.

(Entrega: 27/03/2020)

1. Sabiendo que este libro va de magia, ¿por qué crees que la cicatriz de Harry Potter puede “ser útil” tal y como sugiere Dumbledore?
2. ¿Cómo crees que es posible que Harry Potter hable con las serpientes? ¿Piensas que es una habilidad que tienen todos los magos o solo le ocurre a

él? ¿Por qué?

3. Existe un Ministerio de Magia que se encarga de que los *muggles* no sepamos de la existencia de los magos, y Hagrid se excusa porque “todos querrían soluciones mágicas para sus problemas” dando a entender que los *muggles* somos egoístas. Piensa en malos usos que se podría hacer de la magia para después hacer una puesta en común con tus compañeros y compañeras.
4. Tras la canción del Sombrero Seleccionador, ¿con qué cualidades te identificas? ¿A qué casa irías?
5. Busca qué es un *poltergeist*.
6. Tras saber las reglas del *quidditch* en el capítulo 10, ¿con qué deportes lo relacionarías y por qué?
7. Harry y Ron se acuerdan de que Hermione no está con el resto de la casa de Gryffindor y acuden a su ayuda, por si el trol anda cerca. ¿Crees que en el fondo le tienen algo de aprecio? ¿Lo habría hecho cualquier otra persona? ¿Crees que lo hacen porque se sienten mal al haberlos escuchado cuando la criticaban y, en el fondo, es su culpa?

(Entrega: 08/05/2020)

8. Como habrás podido observar, en Hogwarts no hay internet o tecnologías, Harry, Ron y Hermione deciden buscar en la biblioteca quién es Nicolás Flamel. ¿Cómo buscarías tú en una biblioteca a este señor? ¿Qué recursos utilizarías en el mundo *muggle*?
9. En la página 174, aparece la siguiente inscripción grabada en el espejo: “Oesed lenoz aro cute don isara cut se onotse”. ¿Serías capaz de descifrar que dice?
10. Busca qué es la piedra filosofal.
11. ¿Por qué querría Severus Snape matar a Harry Potter en mitad de un partido de *quidditch*? ¿Por qué ser, después, el árbitro donde todo el mundo te va a ver?
12. Los centauros no paran de repetir “Marte brilla mucho esta noche”. ¿Qué puede significar? Busca qué significa Marte en la astrología y en otras mitologías, como la griega, romana o noruega.
13. Para llegar hasta la piedra filosofal, Harry, Ron y Hermione deben pasar por siete pruebas. La sexta prueba es de lógica, donde la magia no puede actuar. ¿Serías capaz de resolver el acertijo de la página 234 usando tu lógica?

14. Al final se descubre que la cicatriz, más que un símbolo, representa un amor tan grande que la maldad y el odio no pueden tocar, aunque parece que esto no queda del todo claro. ¿Habías pensado algo así en la pregunta 1?

- Actividades después de la lectura:

GUIA DE LECTURA PARA *LOS JUEGOS DEL HAMBRE* DE SUZANNE COLLINS

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

1. Rellena la Ficha de lectura disponible en el siguiente enlace de *Genially*: <https://view.genial.ly/5f4e6f3b9cb3c40d16ac3ec9/horizontal-infographic-review-ficha-de-lectura-lengua-y-literatura-castellana> que, además, puedes usar como guía para tu exposición individual (31/01/2020 y 07/02/2020).
2. Por grupos, tenéis que crear un booktrailer o un *breakout* sobre *Los Juegos del Hambre*. Para ello, podréis usar plantillas de *Genially*, *Canva* o cualquier cosa que necesitéis y se encuentre en el aula y exponerlo (24/01/2020 y 31/01/2020).
3. La habilidad de Katniss es la caza y saber cómo moverse por un bosque; la de Peeta ha sido saber ocultarse gracias a los glaseados; para la Comadreja ha sido ser más lista que los otros: observar y actuar en consecuencia de los demás (aunque esto la llevó a la muerte por desconocimiento); Rue destacó por ser pequeña, saber esconderse en los árboles y observar. Sabiendo todo esto, ¿cambiarías tu habilidad para destacar en los juegos elegida anteriormente en una pregunta?
4. Tanto las flores como los pájaros, están muy presentes durante todo el libro, incluso siendo usados como amuletos o nombres de algunos personajes, ¿por qué tienen tanta importancia estos elementos?
5. Imagina que durante los Juegos del Hambre se les permite a los tributos mandar una carta a quién ellos quieran. Imagina que eres Katniss, ¿a quién le mandarías una carta? En ella tienes que contar cómo te sientes durante los juegos, denunciar alguna injusticia (ya sea vista en el Capitolio o en los juegos) y si crees que tienes oportunidades para ganar. Esto se entregará al profesor antes del día que te toque exponer tu ficha de lectura (31/01/2020).

GUIA DE LECTURA PARA *HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL* DE JK ROWLING

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

1. Rellena la Ficha de lectura disponible en el siguiente enlace de *Genially*: <https://view.genial.ly/5f4e6f3b9cb3c40d16ac3ec9/horizontal-infographic-review-ficha-de-lectura-lengua-y-literatura-castellana> que, además, puedes usar como guía para tu exposición individual (28/05/2020 y 29/05/2020).
2. Por grupos, tenéis que crear un booktrailer o un *breakout* sobre *Harry Potter*. Para ello, podréis usar plantillas de *Genially*, *Canva* o cualquier cosa que necesitéis y se encuentre en el aula y exponerlo (22/05/2020 y 28/05/2020).
3. En el mundo mágico, se envían cartas mediante lechuzas. Actualmente, en el mundo *muggle* no se envían tantas cartas sino correos electrónicos. Haz una comparativa de formatos de lo que sería una carta (dirección, saludo, despedida) y un correo (correo, asunto, saludo, despedida).
4. Crea un diccionario de los términos mágicos que aparecen en el libro y dale tu propia definición. Ejemplifícalos con una frase del libro donde se emplee dicho término.

Tanto la actividad 3 como la actividad 4 se entregará al profesor antes del día que te toque exponer tu ficha de lectura (29/05/2020).

GUIA DE LECTURA PARA *LOS JUEGOS DEL HAMBRE* DE SUZANNE COLLINS

Debates propuestos:

1. Cuando Peeta confiesa su amor por Katniss públicamente, esta se enfada creyendo que la hará parecer débil. ¿Por qué crees que Katniss tiene esta reacción? (página 149)
2. Mientras Katniss nos cuenta cómo surgieron *Los Juegos del Hambre*, también dice que pese a sufrir cortes de luz, su emisión es de retransmisión obligatoria para todos, incluso llegándose a considerar festivo. ¿Qué opinas de que *Los Juegos del Hambre* sea un programa televisivo que se retransmita en directo y que la gente disfrute de la muerte de unos adolescentes? (página 26)
3. Katniss explica que cuando hay poca actividad durante los juegos y los Vigilantes piensan que la audiencia se está aburriendo sacan ciertas trampas para motivar a dicha audiencia. Durante los juegos aparecen varios ejemplos,

como el fuego provocado (capítulo 13) o los mutos al final de ellos (capítulo 25). ¿Piensas que en nuestra televisión también tienen ciertas cosas preparadas en los programas para ganar audiencia?

4. Durante la alianza de Rue y Katniss, se descubre varias cosas de los distritos 11 y 12, ya que entre los distritos no existe comunicación. ¿Por qué crees que se debe este tipo de censura? (páginas 217-220)
5. Una vez que Katniss llega al Capitolio, no para de contrastar la vida y el lujo de allí con la escasez del Distrito 12. Una de las cosas que más menciona es la comida, llegando a describirla como “comida lujosa” (página 55) y a desconocer algo tan común para nosotros como es el chocolate caliente (página 66). ¿Has notado este hecho? ¿Qué opinas al respecto?
6. El querer suicidarse con jaulas de noche se toma como un acto de rebeldía en el Capitolio en lugar de un acto de desesperación de no querer matar al compañero, ¿por qué crees esto? ¿Se puede haber visto motivado este acto por otros realizados anteriormente por Katniss o Peeta?
7. Tras Peeta descubrir que toda la relación y sentimiento por parte de Katniss es mentira, o al menos, ella no es capaz de reconocer lo que siente por él, este se enfada y se aleja de ella. ¿Por qué creéis que para Katniss es tan difícil pensar en una relación amorosa? ¿Cuál puede ser la diferencia entre Peeta y Katniss para que Peeta sí piense en el amor?

GUIA DE LECTURA PARA *HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL* DE JK ROWLING

Debates propuestos:

1. Durante toda su vida, Harry ha sido acosado por Dudley y sus amigos. En la página 33 nos cuentan que Harry no tiene amigos en el colegio porque todos temen a Dudley y no quieren tener problemas con él. En la página 51, los Dursley tachan de “raro, un anormal” a Harry y su familia al ser magos. ¿Acosarías a alguien por ser diferente a ti en algo: gustos musicales, asignaturas preferidas, hobbies? ¿Qué opinas del acoso escolar o *bullying*?
2. En la página 72 se habla del racismo, al discriminar a los magos de familia *muggle* y a los magos procedentes de familias de antiguos magos. Hagrid recuerda que muchos de los mejores magos proceden de familias *muggles*. ¿Qué opinas de esto?

5.6.2. Secuenciación de tareas

- Sesión 1:

Actividad 1: Presentación de las lecturas del curso escolar: *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Los Juegos del Hambre*. Además, podrán presentar hasta un máximo de tres lecturas voluntarias. Todas las lecturas se evaluarán a través de una exposición oral basada en una ficha de lectura que deberán rellenar. Las lecturas obligatorias van acompañadas de unas actividades que servirán de guía. Además de la exposición oral, las lecturas obligatorias tienen otras actividades como debates y tertulias que se evaluarán con dos rúbricas, una por parte del profesor y otra por parte del alumnado. Entrega de las actividades de guía para las lecturas. Visualización de la Ficha de lectura que deben rellenar a través de *Genially* (15 minutos).

Actividad 2: Explicación de cómo se realiza un debate: los tiempos, los diferentes roles, cómo se argumenta y se defienden las ideas. Entrega de las rúbricas de evaluación (45 minutos).

- Sesión 2:

Actividad 1: Visita a la biblioteca escolar para la recogida del libro *Los Juegos del Hambre* (15 minutos).

Actividad 2: Presentación del libro de lectura: realización de las actividades correspondientes a la pre lectura (20 minutos).

Actividad 3: Se les informa de la fecha de entrega de las actividades y los proyectos correspondientes de la lectura *Los Juegos del Hambre*. Se explica brevemente la guía de actividades durante la lectura (10 minutos).

Actividad 4: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* en clase. Al ser el inicio, se procede a la lectura en voz alta por parte del alumnado de forma aleatoria (30 minutos).

- Sesión 3:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en la biblioteca escolar (60 minutos).

- Sesión 4:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en el aula (20 minutos).

Actividad 2: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 2 (5 minutos).

Actividad 3: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 2 (15 minutos).

Actividad 4: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 5 (5 minutos).

Actividad 5: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 5 (15 minutos).

- Sesión 5:

Actividad 1: Corrección de las actividades correspondientes a *Primera parte: Los Tributos*. Algunas actividades pueden dar lugar a mini debates (40 minutos).

Actividad 2: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 1 (5 minutos).

Actividad 3: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 1 (15 minutos).

- Sesión 6:

Actividad 1: Se les muestra a los estudiantes qué es un *booktrailer* y se visualizan varios ejemplos extraídos de *YouTube* para que vean las distintas posibilidades que tienen a la hora de crearlo (15 minutos):

- Un booktrailer realizado por estudiantes y mediante imágenes sobre Harry Potter: <https://www.youtube.com/watch?v=-OOAAB3I2XE>
- Un booktrailer profesional hecho con un video y voz en off de *Wonder* por Raquel Palacio: <https://www.youtube.com/watch?v=7RKYjxSrXUM>

Actividad 2: Breve exposición de diferentes herramientas para la edición de video, sonido e imágenes que pueden usar, como *MovieMaker*, *PhotoScape* entre otros. También pueden usarse aplicaciones que el alumnado pueda conocer y debe hablarle al resto de compañeros y compañeras de ellas para que puedan usarlas (20 minutos).

Actividad 3: Por medio del *Google Drive* habilitado para la clase (<https://docs.google.com/presentation/d/1FwIW5NPU2S-IO5rx98HjUcEMaSGydez79miztAAB5OU/edit?usp=sharing>), se les muestra la plantilla que deben usar para el booktrailer, basada en Netflix. A continuación, se les explican qué deben hacer: cambiar el tráiler oficial por el booktrailer realizado por ellos y añadir diferentes imágenes para los cinco capítulos en los que deben dividir el libro, con sus respectivas descripciones. Deben crear un tráiler de unos de los capítulos, siendo los cuatro restantes voluntarios. Para ello, deberán organizarse y formar el guion, resúmenes, elegir el vestuario, si van a crear una canción introductoria, etc (15 minutos).

Actividad 4: Creación de los grupos en cooperativo. Repartición de roles y las diferentes actividades que deben abordar: adaptar el guion, producción e interpretación del vídeo, sinopsis de la serie y capítulos (10 minutos).

- Sesión 7:

Actividad 1: Se le enseña al alumnado qué es un *escape room* y su adaptación educativa *breakout*. Ellos pueden crear uno completamente online mediante *Genially*, uno donde las misiones puedan realizarse dentro del aula o mezclar ambas modalidades. Visualización de varios *breakouts* y realización de algunas misiones (20 minutos):

- *Breakout* de Harry Potter: <https://view.genial.ly/5eaea3607b8ef50d76d29b10/game-breakout-harrypotterescaperoom>
- *Breakout* de repaso para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura: <https://view.genial.ly/5e988223206ade0e19f07235/interactive-content-cluedo-lengua-repaso-2oeso>

Actividad 2: Elección de grupos que harán el *booktrailer* y *breakout* de Los Juegos del Hambre y, que rotan para la lectura de Harry Potter, de tal modo que toda la clase haya hecho tanto el *booktrailer* como el *breakout* (10 minutos).

Actividad 3: Se comienza a organizar los trabajos para *Los Juegos del Hambre* (30 minutos). En el caso del *breakout*, se le aconseja empezar concretar si va a ser un proyecto online o presencial, y a partir de ahí, desarrollar el número de misiones y cómo van a estar relacionadas con la misión final. Por otro lado, para los grupos del *booktrailer* se le aconseja empezar por el guion del *booktrailer* y del texto teatral para los episodios. A continuación, deberán desarrollar los resúmenes correspondientes y podrán crear una sintonía si así lo desean. Por último, deberán pensar en la escenografía y vestuario.

- Sesión 8:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 9:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 10:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en la biblioteca escolar (60 minutos).

- Sesión 11:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en el aula (60 minutos).

- Sesión 12:

Actividad 1: Corrección de las actividades correspondientes a *Segunda parte: Los Juegos* y *Tercera parte: El Vencedor*. Algunas actividades pueden dar lugar a mini debates (40 minutos).

Actividad 2: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 3 (5 minutos).

Actividad 3: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 3 (15 minutos).

- Sesión 13:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 14:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 15:

Actividad 1: Exposición de los *booktrailers* y *breakouts* de *Los Juegos del Hambre* (55 minutos).

Actividad 2: Entrega de la carta que Katniss Everdeen manda durante los Juegos del Hambre.

- Sesión 16:

Actividad 1: Exposición de los trabajos grupales que queden pendientes (tiempo máximo 60 minutos).

Actividad 2: En caso de sobrar tiempo, se empieza con la exposición individual basada en la Ficha de lectura de *Los Juegos del Hambre* (tiempo restante hasta completar los 60 minutos).

- Sesión 17:

Actividad 1: Exposición individual basada en la Ficha de lectura de *Los Juegos del Hambre* (tiempo máximo 60 minutos).

Actividad 2: En caso de sobrar tiempo, se puede presentar las exposiciones individuales sobre las lecturas voluntarias (tiempo restante hasta completar los 60 minutos).

- Sesión 18:

Actividad 1: Visualización de la película *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 19:

Actividad 1: Visualización de la película *Los Juegos del Hambre* (60 minutos).

- Sesión 20:

Actividad 1: Visita a la biblioteca escolar para la recogida del libro *Harry Potter y la piedra filosofal* (15 minutos).

Actividad 2: Presentación del libro de lectura: realización de las actividades correspondientes a la pre lectura (20 minutos).

Actividad 3: Se les informa de la fecha de entrega de las actividades y los proyectos correspondientes de la lectura *Harry Potter y la piedra filosofal*. Se explica brevemente la guía de actividades durante la lectura (10 minutos).

Actividad 4: Lectura del libro *Harry Potter y la piedra filosofal* en clase. Al ser el inicio, se procede a la lectura en voz alta por parte del alumnado de forma aleatoria (30 minutos).

- Sesión 21:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en la biblioteca escolar (60 minutos).

- Sesión 22:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en el aula (60 minutos).

- Sesión 23:

Actividad 1: Corrección de las actividades 1-7. Algunas actividades pueden dar lugar a mini debates (40 minutos).

Actividad 2: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 1 (5 minutos).

Actividad 3: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 1 (15 minutos).

- Sesión 24:

Actividad 1: Excursión a la sala *KryptoEscape* en Jaén para realizar el *escape room* “La sala secreta del señor Potter” (6 horas y media).

- Sesión 25:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en la biblioteca escolar (60 minutos).

- Sesión 26:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos). En el caso del *breakout*, se le aconseja empezar concretar si va a ser un proyecto online o presencial, y a partir de ahí, desarrollar el número de misiones y cómo van a estar relacionadas con la misión final. Por otro lado, para los grupos del *booktrailer* se le aconseja empezar por el guion del *booktrailer* y del texto teatral para los episodios. A continuación, deberán desarrollar los resúmenes correspondientes y podrán crear una sintonía si así lo desean. Por último, deberán pensar en la escenografía y vestuario.

- Sesión 27:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos).

- Sesión 28:

Actividad 1: Lectura del libro *Los Juegos del Hambre* de forma individual en el aula (60 minutos).

- Sesión 29:

Actividad 1: Corrección de las actividades 8-14. Algunas actividades pueden dar lugar a mini debates (40 minutos).

Actividad 2: Lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 2 (5 minutos).

Actividad 3: Se comenta las opiniones generadas tras la lectura del fragmento correspondiente al debate propuesto en la actividad 2 (15 minutos).

- Sesión 30:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos).

- Sesión 31:

Actividad 1: El alumnado se divide en sus grupos en cooperativo para hacer el *booktrailer* o *breakout*, según el caso, de *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos).

- Sesión 32:

Actividad 1: Exposición de los *booktrailers* y *breakouts* de *Harry Potter y la piedra filosofal* (55 minutos).

Actividad 2: Entrega de las actividades después de la lectura (5 minutos).

- Sesión 33:

Actividad 1: Exposición de los trabajos grupales que queden pendientes (tiempo máximo 60 minutos).

Actividad 2: En caso de sobrar tiempo, se empieza con la exposición individual basada en la Ficha de lectura de *Harry Potter y la piedra filosofal* (tiempo restante hasta completar los 60 minutos).

- Sesión 34:

Actividad 1: Exposición individual basada en la Ficha de lectura de *Harry Potter y la piedra filosofal* (tiempo máximo 60 minutos).

Actividad 2: En caso de sobrar tiempo, se puede presentar las exposiciones individuales sobre las lecturas voluntarias (tiempo restante hasta completar los 60 minutos).

- Sesión 35:

Actividad 1: Visualización de la película *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos).

- Sesión 36:

Actividad 1: Visualización de la película *Harry Potter y la piedra filosofal* (60 minutos).

- Sesión 37:

Actividad 1: Visualización de la película *Harry Potter y la piedra filosofal* (30 minutos).

Actividad 2: Opiniones generales sobre el Plan Lector de 2020/2021 (30 minutos).

5.6.3. Temporalización y espacio

El Plan Lector dura todo el curso escolar 2019/2020. De las cuatro horas lectivas que hay a la semana de la asignatura Lengua y Literatura Castellana, se destina una

hora semanal al Plan Lector, siendo un total de 36 sesiones. De manera ocasional, en algunas semanas se dedicarán varias horas al Plan Lector, debido a explicaciones o exposiciones que así lo requieran, de tal forma que habrá semanas sin Plan Lector ya que estos cambios entran dentro de las 36 sesiones originalmente planteadas, simplemente es un reajuste de horarios.

Todas las sesiones tienen lugar en el aula asignada para la asignatura y, eventualmente, en la biblioteca. Dichas sesiones duran una hora. A excepción de una sesión extra destinada a una salida extraescolar para realizar un *escape room* ambientado en Harry Potter que se prolongará toda la mañana.

Las horas destinadas a la lectura dentro del aula debe complementarse con la lectura en casa. De igual modo, la lectura de obras voluntarias tiene que leerse exclusivamente en casa por falta de tiempo, salvo que ya se tenga leído el libro correspondiente para las sesiones de lectura en el aula, siendo entonces posible que el libro voluntario se lea en ese período de tiempo.

Septiembre 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
16	17	18	19	20 Sesión 1 Presentación del Plan Lector	21	22
23	24	25	26	27 Sesión 2 Los Juegos del Hambre	28	29
30						

Octubre 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4 Sesión 3 Lectura	5	6
7	8	9	10	11 Sesión 4 Lectura	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25 Sesión 5	26	27

				Actividades		
28	29	30	31			

Noviembre 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7 Sesión 6 Explicación <i>Booktrailer</i>	8 Sesión 7 Explicación <i>Escape room</i>	9	10
11	12	13	14 Sesión 8 Trabajo grupal	15 Sesión 9 Trabajo grupal	16	17
18	19	20	21	22 Sesión 10 Lectura	23	24
25	26	27	28	29 Sesión 11 Lectura	30	

Diciembre 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13 Sesión 12 Actividades	14	15
16	17	18	19	20		

Enero 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		8	9	10	11	12
13	14	15	16 Sesión 13 Trabajo grupal	17 Sesión 14 Trabajo grupal	18	19
20	21	22	23	24 Sesión 15 Exposición de los	25	26

				trabajos grupales		
27	28	29	30	31 Sesión 16 Exposición de los trabajos grupales e individuales		

Febrero 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7 Sesión 17 Exposición de los trabajos individuales	8	9
10	11	12	13 Sesión 18 Película LJDH	14 Sesión 19 Película LJDH	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	

Marzo 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6 Sesión 20 Harry Potter	7	8
9	10	11	12	13 Sesión 21 Lectura	14	15
16	17	18	19	20 Sesión 22 Lectura	21	22
23	24	25	26	27 Sesión 23 Actividades	28	29
30	31					

Abril 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

		1	2	3 Sesión 24 Excursión	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17 Sesión 25 Lectura	18	19
20	21	22	23 Sesión 26 Trabajo grupal	24 Sesión 27 Trabajo grupal	25	26
27	28	29	30 Sesión 28 Lectura			

Mayo 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8 Sesión 29 Actividades	9	10
11	12	13	14 Sesión 30 Trabajo grupal	15 Sesión 31 Trabajo grupal	16	17
18	19	20	21	22 Sesión 32 Exposición de los trabajos grupales	23	24
25	26	27	28 Sesión 33 Exposición de los trabajos grupales e individuales	29 Sesión 34 Exposición de los trabajos individuales	30	31

Junio 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14

15	16	17 Sesión 35 Película	18 Sesión 36 Película	19 Sesión 37 Película	20	21
21	22					

5.6.4. Recursos necesarios

En cuanto a los recursos necesarios, estos se van a clasificar en dos grupos: los recursos web y los recursos materiales.

Para los recursos web, se va a destacar el uso de portátiles (o tabletas) para la realización de los proyectos finales, al igual que la pizarra digital. Algunas de las páginas web que van a ser de gran utilidad son *Genially*, *Canva*, *PowerPoint*, *Google Drive*, *PowerDirector*, *YouTube*, *PhotoScape*, *MovieMaker* o *Word*. Los discentes pueden proponer otras páginas web o aplicaciones diferentes a estas. Al mismo tiempo, pueden consultar diccionarios en línea como la *RAE* o *WordReference*. La ficha de lectura se obtiene a través de *Genially*, las plantillas para los *booktrailers* a través de *Google Drive*, algunos ejemplos de *booktrailer* y *breakout* salen de *YouTube* y *Genially*.

Por otro lado, los recursos materiales se basan en los libros que deben leer: *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Los Juegos del Hambre*. Además de las guías de lectura y las películas de dichos libros. También se cuenta con el ordenador y la pizarra digital del aula, así como los ordenadores cuando sean necesarios. Por último, el alumnado también contará con las rúbricas que deben usar para evaluar a sus compañeros durante las exposiciones orales individuales y las entregas de los proyectos finales, al igual que se les mostrará las rúbricas del profesor para que sepan cómo se les va a evaluar.

APLICACIONES Y PÁGINAS WEB

Canva (https://www.canva.com/es_es/)

Genially (<https://www.genial.ly/>):

Ficha de lectura: <https://view.genial.ly/5f4e6f3b9cb3c40d16ac3ec9/horizontal-infographic-review-ficha-de-lectura-lengua-y-literatura-castellana>

Ejemplo de *breakout* de Harry Potter:

<https://view.genial.ly/5eaea3607b8ef50d76d29b10/game-breakout-harrypotterescaperoom>

Ejemplo de *breakout* sobre Lengua:

<https://view.genial.ly/5e988223206ade0e19f07235/interactive-content-cluedo-lengua-repaso-2oeso>

Google Drive (https://www.google.com/drive):
Plantillas para el <i>booktrailer</i> : https://docs.google.com/presentation/d/1FwIW5NPU2S-IO5rx98HjUcEMaSGydez79miztAAB5OU/edit?usp=sharing
MovieMaker
PhotoScape
PowerDirector
PowerPoint
RAE (https://www.rae.es/)
WordReference (https://www.wordreference.com/es/)
YouTube (https://www.youtube.com/) Ejemplo de <i>booktrailer</i> profesional: https://www.youtube.com/watch?v=7RKYjxSrXUM Ejemplo de <i>booktrailer</i> por estudiantes: https://www.youtube.com/watch?v=-OOAAB3I2XE

RECURSOS MATERIALES
Guía de lectura para <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> de JK Rowling: Actividades antes de la lectura
Guía de lectura para <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> de JK Rowling: Actividades durante la lectura
Guía de lectura para <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> de JK Rowling: Actividades después de la lectura
Guía de lectura para <i>Los Juegos del Hambre</i> de Suzanne Collins: Actividades antes de la lectura
Guía de lectura para <i>Los Juegos del Hambre</i> de Suzanne Collins: Actividades durante la lectura
Guía de lectura para <i>Los Juegos del Hambre</i> de Suzanne Collins: Actividades después de la lectura
Lápiz, bolígrafo, libreta
Libro <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> (Rowling, 1999)

Libro <i>Los Juegos del Hambre</i> (Collins, 2009)
Ordenador de clase y pizarra digital
Ordenador del alumnado
Película de <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i>
Película de <i>Los Juegos del Hambre</i>
Rúbrica para evaluar a los compañeros

5.6.5. Evaluación

Aunque esta proyección didáctica está pensada para el ámbito literario, hay que tener en cuenta que varias de las tareas que están propuestas corresponden a varios ámbitos, como la competencia oral, escrita o trabajar en equipo. Es por ello que la evaluación de este Plan Lector afectará a la nota no solo del apartado correspondiente a Lectura, sino a otros como los proyectos finales, la expresión y comprensión oral y la expresión y comprensión escrita.

La calificación de Lengua Castellana y Literatura se compone de un 40% de la realización de exámenes basados en el conocimiento de lengua y literatura, un 20% de la realización de proyectos y trabajos, un 10% de las lecturas llevadas a cabo, un 10% de la comprensión y expresión escrita, un 10% de la comprensión y expresión oral y un 10% de participación y observación directa por parte del profesorado. Por tanto, cada actividad que se realice contabilizará en los apartados correspondientes, siendo la calificación final de cada uno de ellos la media de todas las tareas.

El Plan Lector se involucra con el apartado de lecturas, que contabiliza las actividades de las guías de lectura; el apartado de proyectos debido a los dos ABP; la comprensión y expresión escrita a la hora de entregar las redacciones pedidas; la comprensión y expresión oral puesto que deben exponer sus impresiones sobre las lecturas obligatorias y voluntarias al igual que su participación en los debates, y la participación en los debates o en la corrección de las actividades. Cada lectura voluntaria que sea expuesta oralmente sumará un 0'2 sobre la calificación final de la asignatura siempre y cuando esta esté aprobada. La evaluación por parte del alumnado servirá siempre para mejorar la nota en caso de duda, nunca de forma negativa.

Rúbricas para las actividades basadas en las lecturas:

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	OBSERVACIONES
TIEMPO	No entrega las actividades.	Entrega las actividades después de la fecha de entrega o entrega muy pocas a tiempo.	Entrega casi todas las actividades en la fecha acordada.	Entrega todas las actividades en la fecha acordada.	
EXPRESIÓN DE UN PUNTO DE VISTA PERSONAL	No expresa ningún punto de vista tras corregir las actividades.	Apenas expresa su punto de vista tras corregir las actividades.	A veces expresa su punto de vista tras corregir las actividades.	Es propenso o propensa para debatir o expresar su punto de vista a raíz de la corrección de las actividades.	
PARTICIPACIÓN	No participa en la corrección de las actividades.	Apenas participa en la corrección de las actividades o lo hace forzadamente.	Participa en la corrección de las actividades.	Participa activamente en la corrección de las actividades.	
REALIZACIÓN	No tiene las actividades hechas.	Tiene la mitad o menos de las actividades hechas.	Tiene casi todas las actividades hechas.	Tiene todas las actividades hechas.	
REDACCIONES	No realiza las redacciones propuestas.	Realiza las redacciones propuestas, pero tiene grave problemas a la hora de expresarse y usa un léxico muy pobre.	Realiza las redacciones propuestas, aunque tiene problemas a la hora de expresarse y usar el léxico.	Realiza correctamente las redacciones propuestas teniendo en cuenta lo pedido y usando una expresión y un léxico adecuado a su nivel.	

Rúbrica para la evaluación de debates:

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	OBSERVACIONES
PRESENTACIÓN Y LENGUAJE	Ni la postura, ni los gestos, ni la voz, ni el tono han sido los adecuados.	La postura no era la correcta. El volumen o el tono de voz no ha sido el adecuado en algún punto.	En algunos momentos ha fallado la postura corporal, los gestos, el volumen o tono de la voz.	La postura corporal, los gestos, el volumen y tono de la voz han sido los adecuados.	
ORGANIZACIÓN	Los argumentos se repetían con otras palabras o partían de la misma idea o esta no era clara.	No se veía clara cuál era la idea principal en la mayoría de los argumentos.	Casi todos los argumentos partían de una idea principal.	Todos los argumentos partían de una idea principal.	
CONTRAARGUMENTOS	Los contrargumentos no fueron convincentes en absoluto.	Los contraargumentos fueron claros y concisos, pero poco convincentes.	Los contrargumentos casi siempre fueron concretos y precisos. A veces dudaban.	Los contrargumentos fueron concretos y precisos, sin titubeos.	
APOYO Y HECHOS	Los argumentos no están apoyados en ninguna prueba o son fuentes inventadas.	Algunos de los argumentos carecen de pruebas o las fuentes no son fiables.	La mayoría de sus argumentos están apoyados en ideas correctas y de fuentes fiables.	Los hechos y pruebas usados para apoyar sus ideas son correctos y muestran fuentes fiables.	
INFORMACIÓN	La información presentada es errónea. No son claros a la hora de exponerla. Tampoco han entendido el tema propuesto.	La información presenta algunos errores. A veces no son claros ni concisos. No han entendido bien el tema propuesto.	La información es casi siempre clara y concisa. Han entendido el tema propuesto.	La información es clara y concisa. Con una clara relación con el tema propuesto.	

TURNOS Y TIEMPO	El equipo no solo no se adapta a su tiempo, sino que no para de interrumpir a la parte contraria.	El equipo no se adecua a los tiempos y turnos.	El equipo tiene que correr en cierto momento para acabar a tiempo.	El equipo respeta los tiempos y los turnos para hablar.	
------------------------	---	--	--	---	--

Rúbrica para la exposición oral de las lecturas:

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	OBSERVACIONES
CONTENIDO	No se ha adecuado al contenido exigido o faltan elementos importantes.	Se adapta al contenido pedido pero la información expuesta es casa.	Se adapta al contenido pedido, pero hay algunos fallos leves.	Se adapta al contenido pedido. Denota confianza y seguridad frente a lo expuesto.	
POSTURA	No presenta una postura adecuada, no para de moverse y titubear sin establecer contacto visual con nadie.	Su postura es correcta pero no expresa seguridad. Titubea y mantiene poco contacto visual.	Aunque su postura es correcta y se le ve seguro, establece contacto visual pocas veces.	Su postura es correcta. Denota seguridad y relajación. Establece contacto visual.	
TIEMPO	Se ha pasado de tiempo de forma excesiva o no ha desarrolla los apartados los suficiente.	Se ha quedado corto de tiempo.	Ha tenido que correr en alguna parte por falta de tiempo.	Se ajusta al tiempo impuesto.	
USO FORMAL DEL LENGUAJE Y VOZ	Utiliza un volumen demasiado bajo o alto. Cuesta entenderlo.	Entona bien, aunque le cuesta vocalizar.	Pronuncia correctamente. La entonación es buena.	Pronuncia correctamente y con claridad. Entonación adecuada.	
ESTRUCTURA Y ORDEN	No para de mezclar temas y dar saltos de una explicación a otra.	Mezcla algunos temas, aunque intenta defenderse.	Casi todo está organizado, pero ha dado algún que otro salto.	Todo está organizado de manera clara y concisa.	

EXPRESIÓN DE UN PUNTO DE VISTA PERSONAL	Su opinión personal no existe.	Su opinión personal se basa en el resumen de la obra.	Comenta ciertos aspectos que demuestra que ha entendido la obra.	Expresa varios temas interesantes y personales que demuestra interés y empeño.	
--	--------------------------------	---	--	--	--

Rúbricas para los proyectos finales

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	OBSERVACIONES
ACTITUD DE EQUIPO	No saben trabajar en equipo. Trabajan de forma individual sin tener en cuenta a los demás.	Por lo general han trabajado bien, pero no se han puesto de acuerdo en muchas cosas.	Saben trabajar en equipo, aunque ha habido algún que otro problema.	El equipo ha trabajado adecuadamente, apoyándose y ayudándose cuando ha sido necesario.	
ORGANIZACIÓN	No se han organizado, cada uno ha hecho lo que ha querido, repitiendo tareas o quedando otras sin hacer.	Se han repartido las tareas de forma descoordinada, quedando algunos miembros sin hacer nada o solapados por otros.	Han sabido repartirse las tareas.	Han sabido repartirse las tareas de forma que nadie se queda sin hacer nada.	
CREATIVIDAD	El trabajo no tiene originalidad ninguna, siendo todo basado en algo previo.	Algunas ideas son comunes o repetitivas.	Casi todas las ideas son originales.	El proyecto está formado por ideas originales y creativas.	
CONTENIDO	Faltan elementos, el contenido presentado es mínimo y no tiene relación entre sí.	Aparece el contenido exigido, pero no está bien relacionado entre sí.	Aparece todo el contenido exigido.	Aparece todo el contenido exigido y algunos elementos extra, que están relacionados con sentido.	

CONTENIDO MULTIMEDIA (SI LO HAY)	No hay contenido multimedia o carece de un trabajo elaborado, está hecho sin interés alguno.	Hay problemas en la reproducción o con la calidad de los elementos. El trabajo de programas externos deja bastante que desear.	Presenta algún fallo en el sonido/iluminación. Se nota el uso de programas externos.	Es original, con buen sonido/iluminación. Han hecho un buen uso de programas externos.	
PRESENTACIÓN	La defensa del proyecto ha recaído en la responsabilidad de un solo miembro. La actitud del resto del equipo no ha sido buena, molestando e interrumpiendo.	Algunos miembros no han participado en la defensa del proyecto. La postura, actitud o control de la voz ha fallado en algún momento.	Todos los miembros han tenido su turno para defender el proyecto, aunque no todos han tenido el mismo tiempo. La actitud, postura y control de la voz han sido correctas.	Todos los miembros han tenido su turno para defender el proyecto, han mantenido una actitud, postura y control de la voz adecuadas.	

Rúbricas para evaluar a los compañeros y compañeras

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	OBSERVACIONES
POSTURA CORPORAL Y VOZ	No tiene una postura adecuada. No se le entiende al hablar (muy alto, muy bajo o no pronuncia bien).	La mayor parte del tiempo no se le entiende cuando habla o le falla la postura.	Habla un poco rápido o bajo. Postura correcta.	Tiene una postura correcta y se le entiende cuando habla.	
ACTITUD	Su actitud es muy "pasota".	Está muy nervioso o demasiado tímido.	Empezó con nervios, pero ha sabido controlarse.	Se le nota relajado y confiado.	
TIEMPO	Se ha pasado del tiempo perjudicando a los compañeros.	Se ha pasado un poco del tiempo estipulado.	Ha ido muy rápido para no pasarse de tiempo.	Se adapta al tiempo estipulado sin perjudicar a los compañeros.	

6. CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo se pretende demostrar que la lectura no es solo leer un libro, sino que mediante ella se puede fomentar el pensamiento crítico, adaptar el contenido del libro a la actualidad y realidad del estudiante, a la vez que se trabaja en equipo y de forma cooperativa mediante la realización de diversos proyectos en grupos, dejando atrás la evaluación de la lectura por medio de exámenes.

Los resultados de este trabajo de crear lectores y el hábito lector entre el alumnado han quedado demostrados. Por un lado, con los debates, pues con ellos se fomenta el pensamiento crítico, se les muestra a los discentes diferentes realidades a las suyas o a las del entorno donde conviven, se les motiva a hablar en público y a ser más seguros de sí mismos.

Por otro lado, mediante la realización de los proyectos grupales, se les enseña a cómo trabajar en equipo y de forma coordinada, siendo algo que les servirá para su día a día, pues aprenden a organizarse, a saber convivir, a solucionar posibles inconvenientes en equipo, entre otros. Y ya no solo por la parte de trabajar, sino que se han adaptado estos proyectos a su realidad: el internet, la tecnología digital. Se les obliga a trabajar con herramientas de edición, para crear contenido y evitar la brecha digital y el analfabetismo digital, a saber usar de forma responsable sus dispositivos digitales, a familiarizarse con herramientas tan comunes como el correo electrónico y las redes sociales.

Para finalizar, lograr que el estudiantado pase a convertirse en lector depende de muchos factores: las obras seleccionadas, cómo se van a trabajar y evaluar, qué pueden aprender de ellas, para qué les sirve de leer, cómo pueden relacionarlas con su mundo, entre otros elementos. Sin embargo, lo más importante, es no rechazar o infravalorar ningún tipo de literatura ni género, pues con una obra que te guste, sea del tipo que sea, se ha ganado un nuevo lector.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, N. (2016). Literatura sobre ruedas y mucho más. *Cuadernos de la literatura infantil y juvenil*, 272, 36-49. Recuperado en < https://www--ujaen--es.ujaen.debiblio.com/servicios/biblio/sites/servicio_biblio/files/uploads/Revistas%20pdf/cli/CLIJ%20272.pdf > (última consulta: 11/06/2020).
- American Library Association (2020). *Top 10 Most Challenged Books Lists*. Recuperado en: <<http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/top10>> (última consulta: 06/05/2020).
- Astrolibros. (2015). *La lección de August. Libros juveniles*. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=7RKYjxSrXUM>> (última consulta: 02/09/2020).
- Avendaño, D. (s.f.). *Harry Potter y la piedra filosofal* [Contraportada]. Recuperado de: <<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81P7BaLj64L.jpg>> (última consulta: 31/08/2020).
- Avendaño, D. (s.f.). *Harry Potter y la piedra filosofal* [Portada]. Recuperado de: <<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/919WJsLPqUL.jpg>> (última consulta: 31/08/2020).
- Barrett, R. (2015). *Rúbrica para evaluar un debate*. Recuperado en: <<https://www.scribd.com/document/261323258/Rubrica-Para-Evaluar-Un-Debate>> (última consulta: 21/09/2020).
- Benítez, A. (2020). *Ficha de lectura - Lengua y Literatura Castellana*. Recuperado de: <<https://view.genial.ly/5f4e6f3b9cb3c40d16ac3ec9/horizontal-infographic-review-ficha-de-lectura-lengua-y-literatura-castellana>> (última consulta: 01/09/2020).
- Benítez, A. (2020). *Plantillas para booktrailer – 2º ESO*. Recuperado de <<https://drive.google.com/drive/folders/1dH0DV9kNCJlgfho12kmPW77c3sbkQDL?usp=sharing>> (última consulta: 02/09/2020).
- Benítez, M. A. (2018). *Literature for Young Adults: some examples for a syllabus* (trabajo fin de grado). Jaén: Universidad de Jaén.
- Benítez-Burraco, R. (2018). Gamificación de la LIJ. En E. Jiménez-Pérez & S. Fabregat-Barrios (coords.), *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*, 37-50. Barcelona: Octaedro.
- Cañamares, C. (2016). Exilio y censura. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 61-66. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Capítulo 2 de Harry Potter y la piedra filosofal [Fotografía]. Recuperado de: <<https://www.instagram.com/p/BxIP3Zils94/?igshid=hw3ezphc4ipj>> (última consulta: 02/09/2020).
- Capítulo 2 de Los Juegos del Hambre [Fotografía]. Recuperado de: <<https://www.instagram.com/p/BTmWrl9B4W5/?igshid=110465ohgfis7>> (última consulta: 02/09/2020).
- Cedec (2013). *Rúbrica de un debate en clase*. Recuperado en: <<https://es.slideshare.net/cedecite/rubricadebatecedec>> (última consulta: 21/09/2020).
- Cedec (2013). *Rúbrica de una exposición oral con apoyo de una presentación de diapositivas*. Recuperado en: <<https://es.slideshare.net/cedecite/rbrica-de-una-exposicin-oral-con-apoyo-de-una-presentacin-de-diapositivas>> (última consulta: 21/09/2020).
- Cedec (s. f.). *Rúbrica de exposición oral de una presentación*. Recuperado en: <<https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-exposicion-oral-de-una-presentacion/>> (última consulta: 21/09/2020).
- Cedec (s. f.). *Rúbrica del trabajo de mis compañeros de grupo*. Recuperado en: <<https://www.slideshare.net/cedecite/rbrica-del-trabajo-de-mis-compaeros-de-grupo>> (última consulta: 21/09/2020).
- Cedec (s. f.). *Rúbrica para evaluar a mis compañeros*. Recuperado en: <<https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-a-mis-companeros-coevaluacion/>> (última consulta: 21/09/2020).
- Cerillo-Torremocha, P. C. (2016a). Tipos de censura de LIJ. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 21-22. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo-Torremocha, P. C., & Cañamares, C. (2016b). Las censuras “soterradas” en la LIJ. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 33-36. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Collins, S. (2009). *Los Juegos del Hambre*. Barcelona: RBA.
- Colomer, T. (1998). *La formación lectora del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* (1.ª ed., 4.ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, T. (2010a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2.ª ed. ampliada). Madrid: Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2010b). The evolution of children's and young adults' literature in Spain. *Bookbird*, 48 (3), 1-8. Recuperado en: <<https://search.proquest.com/docview/669375704?accountid=14555>> (última consulta: 06/05/2020).
- Columbus, C. (2001). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Reino Unido: Coproducción Reino Unido-Estados Unidos; Warner Bros; Heyday Films, 1492 Pictures.
- Contraportada de Los Juegos del Hambre. Recuperado de: <<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/61EiqN0fU6L.jpg>> (última consulta: 31/08/2020).
- Curso escolar 2019-2020. (s.f.). Andalucía: Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de: <<https://infocalendarios.es/calendario-escolar-jaen/>> (última consulta: 27/08/2020).
- Daniels, C. L. (2006). Literary Theory and Young Adult Literature: The open Frontier in Critical Studies. *The ALAN Review*, 33 (2), 78-82. Recuperado en: <<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v33n2/daniels.pdf>> (última consulta: 08/04/2020).
- De la Cruz-Solís, A. (2008). Bibliotecas y educación básica: Los inicios de una relación imprescindible. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 31, 129-160.
- De Sarlo, J. (2018). Necesidades educativas especiales y LIJ. En E. Jiménez-Pérez & S. Fabregat-Barrios, *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*, 125-137. Barcelona: Octaedro.
- Demetriou, E., & Ruiz-Mas, J. (2009). *Child's Play*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz-Armas, J. (2006). Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración. En M. Sotomayor-Sáez & P. Barrena-García, *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, 73-98. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Dirección general de Innovación. (2017). *Programa para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística: Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Andalucía: Dirección General de Innovación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/343370/0/Programa+para+el+desarrollo+de+la+competencia+en+comunicaci%C3%B3n+li>>

[ng%C3%BC%C3%ADstica.+Marco+de+referencia.pdf>](#) (última consulta: 03/06/2020).

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. (2011). *PLC: Orientaciones para un plan de lectura*. Andalucía: Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/pdf/lectura.pdf>> (última consulta: 03/06/2020).

Fabregat-Barrios, S. & León-Llamas, R. M. (2016). *Material de referencia para la elaboración de un PLC: Elaboración del Plan Lector*. Andalucía: Dirección General de Innovación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/21823/0/Elaboraci%C3%B3n+del+Plan+Lector.pdf>> (última consulta: 03/06/2020).

Fernández-Villaseñor, C. (2018). Habría que hacerle más caso a Mafalda. La educación de las niñas (y los niños) a través de la LIJ. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 283, 36-42. Recuperado en: <https://www-ujen-es.ujen.debiblio.com/servicios/biblio/sites/servicio_biblio/files/uploads/Revistas%20pdf/clij/CLIJ%20283.pdf> (última consulta: 07/05/2020).

Gallardo, N. (2015). *Booktrailer "Harry Potter"*. Málaga: IES Mediterráneo. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=-OOAAB3I2XE>> (última consulta: 02/09/2020).

García-Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica... ¿existe la literatura... juvenil?. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31 (1), 101-110. Recuperado en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117970>> (última consulta: 09/05/2020)

Güemes-Suárez, L. F. (2016). *La narrativa fantástica: caracterización de género y aportación propedéutica (tesis doctoral)*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59020>> (último acceso: 20/05/2020).

Harry Potter y la Piedra Filosofal (trailer español). Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=WE4AJulvG1Y>> (última consulta: 02/09/2020).

Ibarra-Rius, N., Ballester-Roca, J. & Haba-Osca, J. (2016). Diversidad y diferencia en la LIJ: una aproximación desde la censura contemporánea. En P. C. Cerrillo-Torremocha & C. Sánchez-Ortiz, *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, 365-372. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- IES Sierra Mágina. (2019). *Plan de centro*. Recuperado de: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/sierramagina/files/2020/03/Plan_de_Centro_Actualizaci%C3%B3n_2019.pdf> (último acceso: 15/09/2020).
- Imagen de prueba [Fotografía]. Recuperado de <<https://www.imor.es/wp-content/uploads/2017/09/imagen-de-prueba-320x240.jpg>> (última consulta: 02/09/2020).
- Jiménez-Pérez, E. (2018). La literatura infantil y juvenil: análisis generacional. En E. Jiménez-Pérez & S. Fabregat-Barrios (coords.), *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*, 11-22. Barcelona: Octaedro.
- León-Llamas, R. M. (2016) *Material de referencia para la elaboración de un PLC: La Lectura*. Andalucía: Dirección General de Innovación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado en: <<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/a54f2193-5251-47dc-a2de-afedf8026ad4>> (última consulta:03/06/2020).
- Literatura SM (2016a). *El romance paranormal*. Recuperado en: <<https://es.literaturasm.com/romance-paranormal>> (última consulta 21/05/2020).
- Literatura SM (2016b). *La novela de aventuras*. Recuperado en: <<https://es.literaturasm.com/novela-de-aventuras>> (última consulta 21/05/2020).
- Literatura SM (2016b). *Los géneros literarios*. Recuperado en: <<https://es.literaturasm.com/somos-lectores/generos-literarios#gref>> (última consulta 16/05/2020).
- Literatura SM (2016c). *La novela distópica*. Recuperado en: <<https://es.literaturasm.com/novela-distopica>> (última consulta 21/05/2020).
- Literatura SM (2016d). *La novela fantástica*. Recuperado en: <<https://es.literaturasm.com/novela-fantastica>> (última consulta 21/05/2020).
- Lluch-Crespo, G. (2016). La LIJ censurada por el idioma durante la dictadura franquista. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 37-42. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Los Juegos del Hambre Trailer Oficial en Español. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=V6qe8BiQYOI&feature=emb_logo> (última consulta: 02/09/2020).
- Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo: entre el amanecer y la luz cegada. *História da Educação*, 21 (53),

- 239-266. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/66494>> (último acceso: 07/06/2020).
- Martínez-Mateo, R. (2016). Censura y traducciones de LIJ en España (1939-1976). En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 43-46. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Meehan, J. (2020). *Netflix Bing eLearning*. <<https://edrenalinerush.com/distance-learning/netflix-inspired-binge-learning/>> (última consulta: 02/09/2020).
- Montesinos-Ruiz, J. (2006). El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado, 1 (2), 73-85. Recuperado en: <<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/hiatorialj.julian.pdf>> (última consulta: 11/05/2020).
- Nilsen, A. P., & Donelson, K. L. (2009). *Literature for Today's Young Adults*. Boston: Pearson.
- Noemi.Gallego. (2020). *Descubre al asesino: Un "cluedo" virtual para la clase de Lengua*. Recuperado de: <<https://view.genial.ly/5e988223206ade0e19f07235/interactive-content-cluedo-lengua-repaso-2oeso>> (última consulta: 02/09/2020).
- O'Brien, T. (s.f.). *Sinsajo* [Portada]. Recuperado de: <<https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/61gCE8RZdpL.jpg>> (última consulta: 31/08/2020).
- Olivé, C. (2020). *Profes rebeldes: El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes*. Barcelona: Grijalbo.
- Parra-Sesé, Á. *KryptoEscape*. Jaén. Recuperado de: <<https://www.facebook.com/KryptoEscapeJaen/>> (última consulta: 02/09/2020).
- Ross, G. (2012). *Los Juegos del Hambre*. Estados Unidos: Lionsgate, Color Force.
- Rowling, J.K., (1999). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- Sánchez-Morillas, C. (2018). Historia de la literatura infantil y juvenil: Europa y España. En E. Jiménez-Pérez & S. Fabregat-Barrios, *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*, 11-22. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Romero, E. (2016). Legislación sobre censura de LIJ. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 23-32. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Sanz-Tejeda, A. (2017). Censura y literatura infantil y juvenil. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 277, 38-42. Recuperado en: <https://www--ujaen--es.ujaen.debiblio.com/servicios/biblio/sites/servicio_biblio/files/uploads/Revistas%20pdf/cli/CLIJ%20277.pdf> (última consulta: 03/05/2020).
- Soler-Quílez, G. (2016). La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles. En P. C. Cerrillo-Torremocha & C. Sánchez-Ortiz, *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, 357-364. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soto-Arranz, R. (2016). Historia de los bibliobuses en España. *Cuadernos de la literatura infantil y juvenil*, 272, 28-34. Recuperado en < https://www--ujaen--es.ujaen.debiblio.com/servicios/biblio/sites/servicio_biblio/files/uploads/Revistas%20pdf/cli/CLIJ%20272.pdf> (última consulta:11/06/2020).
- Sotomayor, M. V. (2016). Censura de LIJ en España. En A. Luján, & C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura y poder: las censuras de la LIJ*, 19-20. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Teacheralbertodb. (2020). *Harry Potter Breakout*. Recuperado de: < <https://view.genial.ly/5eaea3607b8ef50d76d29b10/game-breakout-harrypotterescaperoom>> (última consulta: 02/09/2020).
- Todorov, T. (1987). *Introducción a la literatura fantástica*. México: PREMIA editora de libros. Recuperado de: <http://iesliteratura.ftp.catedu.es/lectura/cuarto_atras/imagenes/Todorov.pdf> (último acceso: 20/05/2020).

7.1. Referencias legales

- DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 122, de 28 de junio de 2016, 27-45.
- ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA nº 144, de 28 de julio de 2016, 174-177, 180-183.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de enero 2015, 173-174, 357-364.