

**Tipo:** Artículo original - **Sección:** Temática variada

# Los círculos socráticos para la promoción de la lectura en el aula ILE

## Socratic circles for the reading promotion in the EFL classroom

**Jairo Adrián-Hernández**

*Universidad Europea de Canarias,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
España.*

<https://orcid.org/0009-0000-2964-0958>

e-mail: [jairo.adrian@universidadeuropea.es](mailto:jairo.adrian@universidadeuropea.es)

Recibido: 27/12/2023

Aprobado: 26/3/2024

### RESUMEN

El siguiente estudio aborda el preocupante hábito lector en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE), donde la lectura se entiende como una tarea sin más estímulo que el superarla. La propuesta principal de nuestro ensayo es el fomentar la lectura colectiva a través de círculos socráticos para motivar a los estudiantes y cultivar el hábito lector en la asignatura de inglés, especialmente en niveles superiores. El ensayo se estructura en tres bloques conectados entre sí: contextualización teórica sobre la lectura, reflexiones académicas sobre la lectura en lengua extranjera y propuestas para renovar enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, abogando por una actualización dinámica y fresca que trascienda métodos ya obsoletos. Nuestro enfoque se fundamenta en estrategias cooperativas respaldadas por autores como Agulló (2011), Mendoza (2000) y Daniels (2002).

*Palabras clave:* círculos socráticos; hábito lector; inglés; lectura; lengua extranjera.

### ABSTRACT

The following study addresses the concerning reading habit in the English as a Foreign Language (EFL) classroom, where reading is perceived as a task with no further incentive than completing it. The main proposal of our essay is to promote collective reading through Socratic circles to motivate students and foster reading habits in the English subject, especially at higher levels. The essay is structured into three interconnected blocks: theoretical contextualization on reading, academic reflections on reading in a foreign language, and proposals to renew pedagogical approaches in teaching English as a foreign language, advocating for a dynamic and fresh update that transcends outdated methods. Our approach is grounded in cooperative strategies supported by authors such as Agulló (2011), Mendoza (2000), and Daniels (2002).

*Keywords:* English; foreign language; reading habits; reading; Socratic circles.

**Conflictos de Interés:** ninguno que declarar

**Fuente de financiamiento:** sin fuente de financiación.

**DOI:** <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240601-A8>

**BIBLID:** 2707-1642, 6, 1, pp. 115-129

**Editor responsable:** Carlos Anibal Peris (<https://orcid.org/0000-0002-8205-3768>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

## Introducción

En el territorio español la percepción en torno a la lectura es devastadora. Un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (2016) confirma que el 69.4% de entrevistados cree que España mantiene un escaso hábito lector, y que esto se debe a la falta de interés hasta en un 42.3% de los casos. Estos resultados no recogen mucha más información sobre lectura en lengua materna y tampoco reflejan el tipo de texto, su intencionalidad ni motivación, que son fenómenos que, como veremos a continuación, son fundamentales a la hora de trabajar el hábito lector. En otras palabras, se podría advertir que un gran porcentaje del estudiantado entiende la lectura desde su uso meramente transaccional y académico sin prestar mucha atención a su uso recreativo o interpersonal.

La lectura, además, ha demostrado ser una de las destrezas más complejas de abordar desde la enseñanza de lengua extranjera y, como veremos a lo largo de este trabajo, esto se debe al entrelazado de diferentes realidades: profesionales, generacionales, motivacionales o materiales, por nombrar algunas. Parece sensato pensar que en estos últimos años, y debido a diferentes cuestiones como la sobreexposición a medios audiovisuales, las crisis de los sures y sus respectivas olas migratorias al norte, de clara tendencia anglófona, o la instrumentalización mercantil del inglés, se ha priorizado la enseñanza de esta lengua como un medio vehicular donde la comprensión de textos escritos se entiende como algo anecdótico fagocitado por la promoción de habilidades más inmediatas como la comunicación o comprensión oral y la producción escrita.

Este estudio tiene como objetivo principal generar una propuesta sobre lectura colectiva, a través de círculos socráticos, con el fin de motivar a los estudiantes y generar un hábito lector. Recordamos en este punto que la finalidad de nuestro trabajo no es en sí el trabajar la comprensión lectora, esto, de hecho, sucede de manera no consciente mientras trabajamos nuestra función principal, la de fomentar la lectura. Para este fin, la fundamentación teórica de nuestro trabajo parte de estrategias de trabajo cooperativo y es que, los círculos de lectura han confirmado ser una estrategia más que competente para nuestro objetivo. Algunos autores como Agulló (2011), Mendoza (2000) o Daniels (2002), son esenciales en nuestro acercamiento a la lectura cooperativa.

El trabajo está claramente dividido en tres bloques que, lejos de ser inconexos, se vertebran entre sí. Por un lado, encontramos una contextualización teórica alrededor de la cuestión lectora. Primeramente, exponemos algunos conceptos y teorizaciones básicas para después entrelazarlos con algunas reflexiones académicas sobre la lectura en lengua extranjera. Empezamos así con un acercamiento etimológico al término, acompañado por una breve descripción lexicográfica, a través de las palabras de María Moliner. Continuamos este bloque con la propuesta de Agulló (2011), que nos ofrece una trasposición del modelo lecto-escritor a lengua extranjera. Recogemos aquí un breve recorrido por las principales tendencias y corrientes didácticas en torno a la cuestión de la lectura. Continuamos con aproximación al hábito y gusto por la lectura a través de algunos términos cercanos a la psicología educativa, como la motivación o el interés. Una vez desglosado lo anterior, lo aplicaremos a la cuestión sobre la que gira nuestro

Exponiendo la realidad no solo de la lectura en lengua extranjera en su contexto global, sino, además, desde la experiencia nacional, creemos que nuestra revisiones y aportaciones son un paradigma que considerar dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Creemos que es necesario una actualización más fresca y dinámica que comprenda la lectura más allá de la tarea tradicional, textos poco adecuados, y aproximaciones obsoletas.

## La lectura en el aula de ILE

Creemos pertinente comenzar esta discusión rescatando la definición de lectura que nos ofrece María Moliner (1998), puesto que parece introducir una sensibilidad para con la comprensión de textos en lengua extranjera. Comienza con un pequeño boceto etimológico y recoge que el término proviene del latín *légere*, *coger*, *escoger*, *reparar* o *pasar lista*, además del griego *lego*, *leyenda*, *leyente* o *listo*. Si bien no podemos asegurar la intención de Moliner (1998) al escribir estas acepciones, parece sensato afirmar que estas parecen estar atravesadas por, al menos, un interés traductológico. Así el diccionario recoge lectura como “interpretar mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito” y continúa “ser capaz de leer y entender un idioma extranjero” [énfasis agregado]. Atendiendo a esta propuesta, podríamos definir la lectura en lengua extranjera como un proceso que pretende, desde la negociación entre el lector y el enunciado, desvelar los significados lingüísticos y narrativos del texto.

Es una tarea casi imposible recoger todas las hipótesis y prácticas alrededor de la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE a partir de ahora), y también sería inútil crear cronologías o taxonomías. Como veremos a continuación, las metodologías alrededor de la lectura en lengua extranjera son una trenza de convenciones y tendencias didácticas que cada docente o administración interpreta y que es siempre susceptible a alteraciones. De hecho, después de leer mucha literatura al respecto (Agulló, 2011; Arroyo, 1998; Mendoza, 2000; Ruiz Cecilia 2010), deducimos que muchas de las teorías que se aportan son una antología, o collage, de diferentes escuelas y corrientes respecto a esta cuestión. Entrar a elaborar cada una de estas supone presentar un análisis enrevesado y repetitivo. Lo que aquí proponemos es una breve recopilación de algunas reflexiones alrededor de la lectura, pero, como decíamos más arriba, este resumen no es representativo y lo que se dibuja aquí son solo algunos apuntes dentro de la escuela académica. Empezaremos entonces a partir de los procesos más básicos en la adquisición de esta comprensión, aunque, debido a los objetivos de este estudio, nos centraremos solo en algunas propuestas teóricas. Más tarde, seguiremos investigando el transcurso de la destreza lectora hasta concluir en sus diferentes metodologías. Tras esta breve aportación, ahondaremos en el hábito lector y el fomento a la lectura como elementos sustanciales de esta competencia y, así, dispondremos de un pequeño glosario de términos necesarios para entender esta cuestión; términos como autonomía, motivación, o interés.

Podríamos hablar del proceso lector desde diferentes disciplinas, nos centramos, no obstante, en el esquema lecto-escritor propuesto por Mendoza (2000), y ampliado por Agulló (2011). El proceso lecto-escritor es uno de los fenómenos más investigados dentro de la academia, y así esta propuesta diferencia tres sucesos específicos: la decodificación, o la traducción de símbolos a un espectro visual y fonológico, también llamadas microdestrezas descriptivas (Caballero de Rodas et al, 1999), la comprensión, que se entiende a través de diferentes estrategias para el análisis específico (palabras) y global (contextos y tramas) del texto y, por último, también intervienen las habilidades de autorregulación necesarias para evaluar dónde y cuándo se aplican dichas estrategias (Arroyo, 1998, como se citó en Luque Agulló, 2011). En este último proceso intervienen una serie de microdestrezas cognitivas que se sirven de los códigos descriptivos que elaboramos anteriormente para identificar, sintetizar y procesar significados (Caballero de Rodas, 1999).

Como ya apuntábamos en el párrafo introductorio, las discusiones alrededor de la lectura en lengua extranjera son coincidentes y se complementan las unas a las otras. De hecho, Agulló (2011) rescata el modelo lecto-escritor propuesto anteriormente por Arroyo (1998) y Mendoza (2000), aunque este último autor añade unas fases intermedias dentro del proceso que resultan afines a nuestro estudio sobre la promoción lectora. Así, entre la fase de decodificación y

comprensión, el académico aporta una nueva etapa que llamará precompensación, que se apoya en las expectativas del estudiante para con el texto y que, a su vez, esto resultará en una conformación de hipótesis y conclusiones. El lector entonces continúa en su lectura a través de la “formación, comprobación, confirmación y modificación (si procede) de hipótesis e inferencias fundamentadas tanto en los elementos textuales como en la experiencia previa del sujeto que lee” (Ruiz Cecilia, 2010).

Si bien el modelo de Mendoza (2000) sigue una evolución orgánica con una fase de comprensión similar a jerarquías anteriores, sí culmina con una nueva intervención que él denomina fase de interpretación. Esta se refiere a la conclusión del lector tras la digestión del texto, aunque esto presupone que el estudiante ya ha comprendido la lectura en todas sus magnitudes. No podemos olvidar aquí, como así deduce Ruiz Cecilia (2010), las diferentes transversalidades que intervienen en esta reflexión final, y que van desde lo cultural, hasta la ubicación intertextual del lector (lecturas previas, estado de ánimo, conocimiento del mundo, bagaje cultural...), ya que estos elementos “entablan un proceso dialógico e interactivo que conduce hacia la interpretación del texto” (2010). Este acercamiento a la lectura parece fundamental para nuestro ensayo, puesto que entre las funciones para que se cumplan estas condiciones de recepción lectora el autor incluye lo siguiente: estimular la participación lectora, reclamar su atención y facilitarle los reconocimientos y la generación de expectativas (Ruiz Cecilia, 2010), lo cual está reflejado en nuestra propuesta.

Si bien este proceso lecto-escritor está justificado en cualquier proceso de lectura, Agulló (2011) nos presenta su aplicabilidad en ILE. La investigadora habla de una transferencia, o interdependencia lingüística, de estrategias lectoras que sucede de lengua materna a extranjera, o al revés. También indaga en las herramientas de compensación que utiliza el estudiante cuando se enfrenta a problemas relacionados con la comprensión lectora. Según esta teoría, el lector ‘compensa’ prestando una mayor atención a contextos más globales y conceptuales, que no lingüísticos. Esto también lo han elaborado otros académicos (Bravo, 2008; Parodi, 1997) que aportan al discurso de la comprensión textual y la lectura crítica cuando dicen que, al enfrentarse a un texto en lengua extranjera, el estudiante se apoya en conocimientos previos para generar un cuerpo coherente dentro de la unidad textual. Aunque sí es cierto que Agulló (2011) apunta que los estudiantes con más carencias competenciales suelen centrarse en cuestiones de corte más lingüístico, también nos señala que es primordial tener un dominio lector en L1 para poder acceder a estas estrategias de traslación ya que, en un escenario ideal, el estudiante empezará a elaborar esquemas formales y lingüísticos con el fin de organizar la información que se le presenta en la nueva lengua.

Este proceso lecto-escritor no sucede de manera accidental, necesita de un acompañamiento metodológico y docente para su correcta ejecución. A continuación, presentamos algunas de las corrientes y cuestiones más discutidas dentro de la comprensión lectora en lengua extranjera. Por ejemplo, en su artículo “La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica,” Gómez Rodríguez (2015) recoge brevemente la evolución y percepción de algunos profesionales con respecto a la inclusión de la lectura como una metodología eficiente y pedagógica en el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. Las líneas que vienen a continuación son entonces un resumen de la recolección bibliográfica que encontramos en dicho ensayo. Durante los setenta y ochenta, dice el académico, algunos especialistas (Mckay, 1982; Schloss, 1918) eran poco optimistas al afrontar estas dinámicas lectoras ya que, como recoge Zafeiriadou (2011), se pensaba que las florituras y ornamentos que muchas veces acompañan al texto literario podían suponer un trauma en el aprendizaje del estudiante. En esta línea, algunos académicos (Short y Candlin, 1984) defienden una metodología basada en la enseñanza de gramática instrumental

y diálogos sencillos que se ajustan a los libros de la asignatura. Si bien las nuevas vanguardias comunicativas han cambiado esta panorámica decimonónica, todavía hay algunos autores (McRae, 1991) reticentes a la incorporación de fuentes literarias como una herramienta metodológica en esta disciplina. Nuestra postura, quizás más conciliadora y cauta, coincide con aquella de Buckledee (2002) cuando dice que, si bien la lectura en ILE puede ser una herramienta ventajosa, la selección de textos es, en ocasiones, torpemente seleccionada por los docentes y esto obstaculiza el ritmo de aprendizaje. De hecho, Gómez Rodríguez analiza este tipo de textos y concluye que son repetitivos, ya que cuentan con “las mismas secciones, aproximadamente el mismo número de actividades y los mismos tipos de práctica [...] repitiéndose el mismo patrón” (2015).

Volviendo al panorama actual y metiéndonos en las diferentes estructuras que acompañan a esta competencia, el Consejo de Europa, a través del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2021), MCERL a partir de ahora, nos ofrece una escala instrumental en la aproximación a la lectura en ILE. Por un lado, nos encontramos con el propósito de la lectura y este, a su vez, puede derivarse en: leer para orientarse y leer en busca de información y argumentos. En el primer caso, también conocido como lectura exploratoria, encontramos dos modalidades: la lectura rápida, para decidir qué fragmentos se leerán con detenimiento (skimming), y la lectura ágil, con el fin de encontrar una pieza de información específica (scanning). En el segundo caso, de lectura para la búsqueda de información y argumentos, se incluye también la lectura de fragmentos informativos. El informe del MCERL también hace referencia a la lectura por placer y como esta categoría no es necesariamente literaria, más el lector puede interesarse en material impreso o digital como blogs, biografías, revistas o periódicos. El marco también elabora en detalle cada una de estas jerarquías, aunque aquí aportamos una tabla de corte más general sobre lo que se entiende por comprensión lectora en sus diferentes niveles:

**Figura 1.** Comprensión de lectura en general (MCER, 2021)

Comprensión de lectura en general	
C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia variedad de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. Comprende una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas, siempre que pueda releer el texto y que tenga acceso a herramientas de consulta.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos.
A1	Comprende textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres y palabras conocidos y frases básicas, y volviendo a leer cuando lo necesita.
Pre-A1	Reconoce palabras/signos conocidas/os acompañadas/os de imágenes, como en el caso de la carta de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido.

Relacionado con las estrategias cognitivas que mencionábamos anteriormente, es imposible ignorar en este trabajo la taxonomía de Bloom (1956), a quien ya nombramos más arriba, y sus reacciones posteriores. Miller (1996) propone, basándose en las teorizaciones de Bloom, un acercamiento holístico a la lectura que parte de lo sensorial, y es que el académico entiende el texto y sus partes como un todo y así este se relaciona con la producción y comprensión escrita además de oral, sin olvidar sus implicaciones culturales. Esta apreciación holística también será fundamental en futuras propuestas que busquen la intervención lectora desde la promoción. Miller (1996) invita a los docentes a participar de una selección meticulosa de estos textos para así movernos en una secuencia que parte de la comprensión de la tarea a su producción. Esta secuencia sucede en un gradiente de dificultad cognitiva que parte de una 'prelectura', o pre-reading, que activa el conocimiento previo del estudiante a través de determinadas estrategias de descubrimiento (skimming) para así detectar sus dificultades y necesidades. Una vez superada esta etapa, el alumno se enfrenta a una lectura inicial, o initial reading, para identificar las características y significados principales del texto (argumentos, trama, personajes o diálogos). Para esto, el docente debe ayudar al estudiante a activar recursos cognitivos asociados a sus expectativas para con el texto a través de discusiones y otros ejercicios. La hipótesis de Miller (1996) concluye con una relectura, o rereading, que consiste en encontrarse repetidamente ante el texto. En este punto de la secuencia, el estudiante debe dialogar con el contenido general para así convertirse en un agente activo a través de diferentes actividades como juegos de rol, lluvias de ideas, finales alternativos, o creaciones artísticas, por nombrar solo algunas.

Las actividades que se mencionan arriba, además, pueden organizarse, dependiendo de su intencionalidad, en (i) informativas, aquellas enfocadas en acercar al estudiante a una obra literaria y los contextos que la rodean (historia, valores, estilo, narrativa...) y (ii) formativas que, además de un carácter meramente epistemológico o conceptual, también promueve la motivación a la lectura a través de un acercamiento íntimo al texto. Esto se consigue transformando al estudiante en un agente activo que interacciona con la obra de una manera casi lúdica (Quintanal, 1999). Para ejemplificar lo anterior, el autor nos ofrece una serie de actividades que, en caso de ser informativas, pueden ser tareas investigación (estudios del autor, géneros literarios, estudios temáticos...), charlas-conferencias, exposiciones o visitas, por nombrar algunas. El carácter didáctico de las actividades formativas en la animación lectora cobra fuerza cuando leemos las propuestas de Quintanal (1999): juegos con el lenguaje (composiciones, imaginativos, manipulaciones...), proyecciones, sesiones de animación lectora (lecturas colectivas, narraciones, ilustradores, encuentros con autores), cuentacuentos, concursos, creaciones literarias o plásticas, entre muchas otras.

Como hemos visto a lo largo de este ensayo, la lectura en ILE es un proceso complejo que, aunque requiere de unos andamiajes y costumbres adquiridas en la lengua materna, también comprende unas estrategias específicas de aplicación y ejecución. Esta cuestión cuenta con diferentes escuelas y enfoques y, así, algunos profesionales favorecen la utilización de material literario, mientras otros insisten en que el texto debe ser meramente instrumental y didáctico. Esto es un debate que escapa a nuestro trabajo, pero si bien algunos profesores o expertos consideran la enseñanza del inglés desde una perspectiva meramente instrumental y social, otros siguen creyendo en la naturaleza filológica de la asignatura, como así sucede con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por ejemplo. De nuestro ensayo también extraemos que una pedagogía mixta es posible, a través de diferentes prácticas como puede ser la modulación de procesos (Miller, 1996) la organización de tareas (Quintanal, 1999), o, como estudiaremos a continuación, la organización de trabajo (Obregón, 2006).

## Promoción de la lectura en ILE

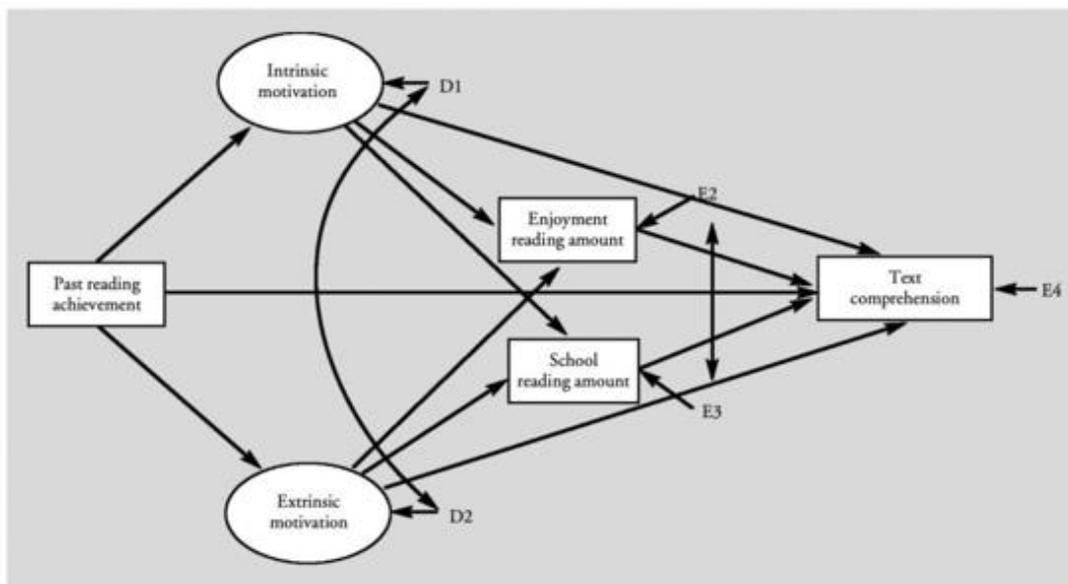
La promoción o el hábito por la lectura es un término per se difícil de definir puesto que lo atraviesan muchas variables subjetivas. La autora del Valle (2012) recoge las definiciones de diferentes académicos en torno a esta cuestión. Así, por ejemplo, nos dice que Salazar (2006) define el hábito a la lectura como un fenómeno intencional por el cual la persona lee frecuentemente por placer o entretenimiento. Landa (2005), por otro lado, confirma lo anterior cuando afirma que el bienestar que se produce en el proceso de lectura facilita su hábito. Otros académicos, dice del Valle (2012), se centran en la frecuencia del proceso. Así Fowler (2000) habla de transformar la capacidad lectora en una necesidad, o Molina (2006), por ejemplo, enfatiza en la repetición como una herramienta de afianzamiento. Además, Salazar y Ponce (1999) nos aportan los factores necesarios para medir el hábito de lectura: la temática o preferencia lectora, la frecuencia, las primeras experiencias lectoras, la lectura escolar, la cultura lectora en la familia o la disponibilidad de materiales y espacios para este fin. Nosotros coincidimos con la siguiente afirmación que, de alguna manera, recoge todo lo anterior:

Para que se llegue a un buen hábito lector, es necesario que el niño se lo pase bien leyendo. Para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Por eso, el niño ha de sentir que la lectura forma parte de la vida, que es un medio extraordinario de comunicación y de información (Colomer, 1996: 3).

Si bien ambos conceptos, comprensión y hábito lector, pueden ser excluyentes en un contexto regular, esto no sucede así en el ámbito escolar. Muchas veces el estudiante puede ser muy competente a la hora de afrontar una lectura, pero entender esta como una tarea esporádica a completar, sin continuidad posterior ni deleite. No obstante, la literatura científica demuestra que el compromiso y el interés por la lectura, es decir el hábito, es un factor estrechamente vinculado con el rendimiento en general y, en específico, con la comprensión lectora (Gil Flores, 2011). Como recogen las evaluaciones PISA (Programme International form Student Assesment) o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), los estudiantes españoles siguen por debajo de la media europea en cuanto a comprensión y hábito de lectura. Además, algunos estudios demuestran que las nuevas tecnologías han interferido en la concepción de hábito de lectura, que ahora sucede a través de mensajería instantánea o internet (Gil Flores 2011).

Cuando hablamos de fomentar el hábito lector hay un concepto que tampoco podemos obviar: la motivación. Entre la mucha literatura que encontramos escrita sobre esta cuestión, nos parece interesante el modelo propuesto por Wang y Guthrie (2004). Antes de continuar explicando el modelo, creemos necesario explicar la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca. La primera, recogen los autores, son independientes a estímulos externos y se nutre de una curiosidad innata y de una involucración espontánea. Mientras que la motivación llega en el segundo caso a través de reguladores externos y que, además, van acompañados de demandas, requerimientos y recompensas. Los autores recogen estudios en diferentes materias, desde la psicología hasta la didáctica del inglés, y concluyen lo siguiente:

**Figura 2.** Modelo de motivación estructural en la comprensión de textos (Wang y Guthrie 2004)



Este esquema nos facilita una lectura de las relaciones directas e indirectas entre varios factores como la motivación intrínseca (D1 en la figura), extrínseca (D2), cantidad de lectura en el aula, lectura por placer, comprensión lectora y los logros conseguidos en esta destreza. Basta un vistazo para percatarse que este modelo sigue un patrón espejo que se replica a sí mismo. Los autores pretenden desafiar teorías binaristas y dicotómicas que entendían ambas motivaciones como parámetros opuestos y que se mueven de manera paralela en los procesos de aprendizaje. Ellos, al contrario, las entrelazan a través de diferentes escenarios. Sus resultados nos indican que si bien puede existir una involucración intrínseca (E2) en nuestro acercamiento a la lectura por placer, este también puede suceder en una lectura escolar, y lo mismo aplica al desafío personal (E3) que supone enfrentarse a un texto. Ellos sugieren que la finalidad de estos niveles motivacionales deriva en una búsqueda de reconocimiento (E4) y que, en el proceso, se alcanzan los objetivos, que en este caso se relacionan con la comprensión del texto.

Si bien este modelo parece controvertido y problemático, coincidimos con algunas de sus conclusiones. En primer lugar, habría que cuestionar no solo como este interés supuestamente innato podría estar viciado por parámetros sociales, contextuales, culturales y generacionales, sino también qué subyace en esta involucración espontánea. Lo contrario sería ignorar décadas de estudios en antropología cultural, como de hecho sugieren los autores. El estudio nos arroja unos resultados interesantes, y es que ellos apuestan por un modelo mixto, ya que entienden que es complicado abarcar ambas motivaciones como elementos aislados y herméticos. Concluyen que, mientras los estudiantes más brillantes se centran en el rendimiento, logros o dominio, los estudiantes menos aventajados se enfocan en esferas más sociales como divertirse, hacer amigos o cumplir con las demandas escolares. Es por eso que, al tratar con grupos heterogéneos, es necesario plantear metodologías motivacionales mixtas.

Otro concepto que parece innato a la promoción de la lectura es la autonomía personal. Fraguera-Vale et al. (2016) definen autonomía como la libertad de opción ante las diferentes ofertas en las que ocupar nuestro tiempo libre. Si en los párrafos anteriores hablábamos de parámetros como motivación, parece consuetudinario que, si el estudiante siente placer al leer, este decida voluntariamente ocupar su tiempo libre a esta actividad. Quizás más interesante como docentes es la discusión que sugiere que esta autonomía, o preferencia, parece estar

viciada por factores externos como la importancia a la lectura. También se apunta que aquellos alumnos que dedican su tiempo libre a leer obtienen mejores resultados académicos. No solo mejores resultados, sino que el estudiante se muestra más crítico con el sistema educativo, que lo considera 'tradicional' metodológicamente hablando (Fraguela-Vale et al., 2016). Se confirma entonces que la lectura despierta un espíritu crítico.

Ya hemos elaborado sobre los beneficios del hábito lector, pero ¿cómo se consigue involucrar al alumno en este proceso? del Valle (2012) nos ofrece algunas alternativas y propuestas desde la academia. Algunos autores (Paredes, 2004; Polaino- Lorente, 1997), por ejemplo, apuntan que los procesos y actitudes en la enseñanza, tanto en casa o como en el instituto, son esenciales. Tanto las familias como el docente deben ser comprensivos y no presionar al estudiante a trabajar lecturas determinadas, a organizar sus tiempos ni sus métodos (Muñoz y Hernández, 2011). El marco también nos ofrece cuatro etapas que suceden en la formación del hábito lector: la primera etapa, o incompetencia inconsciente, cuando el estudiante es inexperto así que debemos identificar factores favorables para crear un ambiente que invite a la lectura. La segunda etapa, o incompetencia consciente, donde el estudiante toma consciencia de la importancia de la lectura, pero se enfrenta a ciertas incomodidades cognitivas. Durante la competencia consciente, que sucede durante la tercera etapa, el alumno tiene cierta sensación de logro y placer al leer, además de empezar a adoptar secuencias del comportamiento lector: elección del texto, finalidad de la lectura, aplicación de técnicas y estrategias o modulación de ritmos y tiempos, por nombrar algunas. Finalmente, en esta última etapa, también conocida como competencia inconsciente, ya se ha formado el hábito y se domina todo el proceso y sus partes de manera fluida (del Valle, 2012).

Como hemos observado en este breve capítulo, adquirir un hábito o costumbre lectora es un proceso complejo que implica procesos cognitivos y sociales que van más allá de la comprensión. La promoción de la lectura en lengua extranjera supone entonces un desafío aún mayor. Esta actividad debe ser implantada teniendo en cuenta las variables ya mencionadas o, de lo contrario, podría transformarse en un obstáculo en el proceso de habituación a la lectura, incluso en su lengua nativa. No puede esperarse, por ejemplo, que la continuidad y frecuencia con la que el estudiante lee en L1 y L2 sea la misma, puesto que el segundo caso el esfuerzo cognitivo es mayor e involucra una serie de estrategias en el proceso lector que, si bien no suceden de manera orgánica en su lengua nativa, si son fácilmente reconocidas y ejecutadas. En el caso de ILE, además, podríamos trabajar la autonomía y la motivación conjuntamente. Si bien no podemos confirmar lo siguiente, es comprensible que un estudiante sienta una atracción menos espontánea por una literatura o textos en una lengua que no domina, precisamente por este esfuerzo cognitivo que ya mencionamos. Es el trabajo del docente entonces el proveer al estudiante de unas pautas y estrategias específicas para acompañarlo en el proceso hasta que surja dicha autonomía. Estas pautas pueden trabajarse desde la motivación intrínseca y extrínseca a través de determinadas actividades programadas. Nos referimos a, por ejemplo, negociar con el estudiante el tópico de la lectura, acompañar el material con referencias en lengua materna, a través de metodologías colaborativas y didácticas, recompensas académicas y/o personales, etcétera.

## **Círculos Socráticos como propuesta para el fomento de la lectura en ILE**

Tras este pequeño glosario científico en torno a la cuestión del hábito lector, solo nos queda preguntarnos en qué afecta los círculos socráticos a la motivación o el interés por la lectura. Atwell (1998) ya escribía sobre cómo los talleres, que podrían ser unos precursores de los círculos de lectura ya que comparten dinámicas similares, despiertan un interés que no se produciría de manera solitaria. Discutir, dialogar y reflexionar sobre un texto en comunidad,

dice la autora, nos permite involucrarnos mucho más con el texto. Copeland (2005) también refleja casos personales de estudiantes que, tras trabajar la lectura de manera colaborativa, se empiezan a interesar en la lectura de manera autónoma. Concluye el autor que, a través de la lectura repetida y el análisis profundo del material, los estudiantes aprenden a explorar los diferentes significados e interpretaciones del texto. Otros autores también corroboran que la lectura compartida, o círculos de lectura, son fundamentales en la promoción de la lectura (Carrison y Ernst-Slavit 2005; Kupfer 2018). Más interesante aún es la hipótesis planteada por Sai y Hsu (2007) cuando dicen que, mientras los modelos de lectura tradicional se centran únicamente en promover la comprensión lectora, los círculos socráticos han demostrado funcionar como propulsores en el interés por la lectura (Kupfer 2018).

Estos son esferas de discusión donde los estudiantes comparten experiencias y reflexiones en torno al texto. Algunos autores (Copeland, 2005) también los llaman círculos socráticos, ya que el filósofo convocaba a sus alumnos y, en lugar de darles una lección magistral, los hacía discutir hasta llegar a una reflexión común. Los objetivos principales de estos espacios colaborativos con relación a la comprensión de textos lengua extranjera son variados, y es que parten desde aprender a discutir sobre literatura hasta vincular el texto con experiencias personales. Además, sintonizar la comprensión lectora de grupo, dar opiniones, relacionar la tarea con otras áreas de aprendizaje de la asignatura como la escritura, ortografía o estilo, o profundizar en el conocimiento de contextos anglosajones, entre otros (Obregón 2006).

Esta metodología, que bebe claramente del aprendizaje colaborativo, es fundamental para nuestro estudio sobre el fomento de la lectura, ya que se sustenta bajo premisas democratizadoras y participativas. Es decir, en palabras de Lucero (2003), el trabajo colaborativo consiste en propiciar la creación de espacios donde los estudiantes son responsables de su aprendizaje a través de la discusión y exploración comunitaria o grupal. El artículo también nos ofrece unos elementos básicos con el fin de propiciar esta metodología en el aula. Se centra especialmente en la interdependencia positiva, o las condiciones organizacionales y de funcionamiento dentro del grupo, formándose relaciones interdependientes entre los estudiantes. La autora hace hincapié en la interacción ya que, según ella, la discusión entre el estudiantado fomenta el aprendizaje. Aunque se enfatiza en el grupo como un ente interdependiente, también hay espacio para las contribuciones individuales, donde cada miembro del grupo asume su tarea y su lugar para contribuir. Finalmente, también se centran en las habilidades personales y de grupo, ya que la experiencia del trabajo colaborativo potencia su crecimiento personal y las competencias interpersonales.

El carácter interpersonal del aprendizaje colaborativo se ve reflejado en su estructura más inmediata: la formación de grupo; que democratiza el proceso de aprendizaje convirtiendo al grupo en agentes activos en el aula y que, además, colaboran de manera transversal y horizontal. Esto último se consigue gracias al reparto de roles, donde cada estudiante toma un perfil específico para cumplir con unas tareas dentro del grupo. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, por ejemplo, nos ofrece, en su página web, unas directrices para esta asignación de roles, aunque esto no es algo estático, sino que pueden generarse nuevos perfiles o reagrupar tareas. La Consejería entonces nos propone: (i) un portavoz, que coordina y actúa como representante del grupo. Además (ii) un secretario que registra el diario del trabajo realizado. Es importante también la figura del (iii) moderador, que anima al equipo a continuar con las tareas, regula las presentaciones y plazos de entrega y coordina las tareas y, finalmente, un (iv) gestor del orden y/o tiempo, que controla el tiempo de la actividad, cuida que la tarea esté limpia y ordenada, además de supervisar que el grupo no sea disruptivo cuando están trabajando conjuntamente.

Como podemos observar, estos roles son muy generales y es por eso que la literatura alrededor de los círculos de lectura nos presenta perfiles más esclarecedores: el líder, que conduce y motiva la discusión sobre el texto; el detective, que investiga sobre el texto y sus formatos; el constructor de puentes, que vincula la literatura con los participantes del círculo; el reportero, que presenta noticias sobre las tramas del libro y, finalmente, el artista, que apoya las reflexiones del grupo a través de la creación de material artístico (Daniels, 2002). Ya hemos hablado anteriormente de la importancia de las relaciones interpersonales dentro del grupo y, si bien esto es característico a cualquier trabajo colaborativo, los investigadores en círculos socráticos (Mohamed 2014, Montoya 2006 o Ulbrich 2013) sugieren que, precisamente en estos espacios, los vínculos entre estudiantes son esenciales. Esto se debe, coinciden los académicos, a que estas tareas necesitan de unas reflexiones mucho más personales a las de, quizás, la resolución de un problema matemático. Así, Daniels (2002) nos ofrece unos ingredientes fundamentales para que estos círculos de lectura funcionen.

- (i) Los estudiantes eligen sus propios libros [aquí utilizaremos ‘textos’ al ser más genérico].
- (ii) Basándose en la elección del texto, se forman pequeños grupos de manera temporal.
- (iii) Cada grupo debe leer un texto totalmente diferente.
- (iv) Los grupos se reúnen de manera regular para discutir sus lecturas.
- (v) Los participantes realizarán apuntes o anotaciones para guiarlos durante la discusión.
- (vi) Los tópicos de discusión son propuestos por los estudiantes.
- (vii) Las reuniones del grupo se supone que deben ser una conversación natural y espontánea sobre el texto, por lo que se aceptan apreciaciones personales, digresiones o preguntas abiertas.
- (viii) El profesor actúa como un facilitador, no como un instructor o miembro del grupo.
- (ix) La evaluación sucede a través de la observación del profesor y la autoevaluación de los estudiantes.
- (x) El clima del aula debe ser de diversión y distensión.
- (xi) Cuando se termina el texto, los lectores deben compartir sus resultados con sus compañeros, y después formar nuevos grupos en torno a nuevos textos. [La traducción es propia]

Nos parece interesante la tesis doctoral de Kupfer (2018) puesto que reflexiona sobre esta metodología desde ILE. El autor dice que, obviamente, habrá que tener en cuenta la fluidez del grupo en esta lengua y que esto debe afectar a la formación de grupos. El autor va más allá e indica que resulta ventajoso dejarlos desarrollar algunas tareas en su lengua materna. Especialmente al comienzo del proyecto colaborativo. También sugiere que la elección de textos funciona mejor desde las historias cortas o los poemas, en lugar de centrarse en novelas largas. Incluso invita a trabajar con lecturas editoriales adaptadas. Coincide con Daniels (2002), como así recogíamos anteriormente, en que lo ideal sería proponer diferentes lecturas, y que el estudiante seleccione la que más le atraiga. Pero, al mismo tiempo, nos aporta un estudio japonés donde los investigadores sugieren que los estudiantes aún no se sienten preparados para elegir un texto y prefieren que sean sus profesores los que les proporcionen las lecturas. Esta intervención por parte del docente puede que sea endémica a la lectura en lengua extranjera, puesto que no existe un temor idiomático al enfrentarse a un texto escrito en lengua

materna. Como es lógico, también es necesario dedicar un rol específico al estudio de componentes lingüísticos, ya que es primordial en lengua extranjera.

Parece sensato, entonces, rescatar esta metodología para enfrentar al alumno no solo ante la comprensión de textos en ILE, sino, además, porque este promueve una serie de habilidades que consideramos fundamentales. Lucero (2003) escribe sobre la mejora de habilidades sociales, interacción y comunicación efectiva, integración grupal, incentivo del sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, conocimiento democrático, y el estudiante finalmente toma un rol activo en su educación, perdiéndose el miedo a la crítica y la retroalimentación. Creemos fundamental rescatar que los círculos socráticos también mejoran otras habilidades comunicativas como puede ser la expresión oral a través de la confirmación o el rebate de ideas que se sucede en la elaboración de tareas. Por no hablar que estos espacios colaborativos promueven el diálogo en pequeños grupos entre iguales, lo que rompe la barrera de aquellos más introvertidos y con miedo a exponer sus argumentos en el aula ante la mayoría o una figura de autoridad, como es el profesor. Dice Copeland (2005) que estos círculos promueven la comprensión oral o la escucha, ya que se enfrentan a tener que escuchar opiniones y puntos de vista que jamás habían contemplado, por lo que debe existir una voluntad por entender conceptos y términos nuevos que puedan surgir en la discusión. Incluso encuentra una relación directa entre la lectura compartida y la mejora de la expresión escrita, ya que los estudiantes tienden a elaborar escritos más reflexivos y a incorporar elementos gramaticales, sintácticos y léxicos que han trabajado conjuntamente en torno al texto.

## Conclusiones

La literatura científica (Copeland, 2005; Gros Salvat y Forés Miravalles, 2013; Kupfer, 2018; López, 2019; Rojo Acosta et al., 2018; Sai y Hsu 2007), ya ha venido sugiriendo que lectura cooperativa desarrolla de manera exponencial la motivación por la lectura, pero nuestro trabajo confirma que hay ciertas dinámicas que pueden catapultar esta estrategia. Podríamos deducir de nuestro estudio lo siguiente:

Por un lado, que el fomento y hábito lector está directamente relacionado, entre otros parámetros, con la promoción de la lectura en los centros escolares. Como indicábamos anteriormente, la lectura en lengua extranjera está, en muchas ocasiones, vinculada a una estrategia obsoleta y repetitiva que consiste en leer libros adaptados y completar actividades similares entre sí. Eso sin nombrar que las lecturas se alejan mucho de las inquietudes de los estudiantes. No es casualidad que, antes estos escenarios tan poco ventajosos, exista una tasa tan baja de adolescentes lectores.

Relacionado con lo anterior, y como demuestran algunos autores (Huei-Yu Wang y Guthrie, 2004), nuestro estudio también confirma que la motivación intrínseca y extrínseca no son factores tan paralelos o antitéticos como podríamos pensar en un principio. El trabajo del docente es también el despertar la motivación innata a través de la motivación extrínseca. Es decir, a través de proyectos que buscan despertar un gusto por la lectura, como es este caso; promoviendo que el estudiante tenga una actitud positiva ante una futura lectura.

Los círculos de lectura funcionan como un espacio donde, como decíamos más arriba, conseguir un hábito por la lectura a través de la reflexión conjunta y las discusiones profesionales entre los miembros del equipo. Eso sin nombrar a que, gracias a la diversificación de funciones en este tipo de proyectos, podemos funcionar desde diferentes tipos de inteligencias y sensibilidades que van más allá del ejercicio memorístico. Además, se prestan a la proyección de ejercicios para trabajar otras cuestiones que van desde lo académico, competencias

lingüísticas, hasta lo interpersonal como, por ejemplo, la educación sexo-afectiva, además del clima en el aula.

## Referencias

- Arroyo González, R. (1998). Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, (16), 267-295.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle. New Understandings about Writing, Reading and Learning*. Heinemann Educational Books.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, (pp. 201-207). Susan Fauer Company, Inc.
- Buckledee, S. (2002). Language and literature in tertiary education: The case for Stylistics. *English Teaching Forum*, 40(2), 8-13.
- Caballero de Rodas, B., Escobar, C., & Masats, M. (1999). Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. *Síntesis Educación*.
- Carrison, C., & Ernst-Slavit, G. (2005). From Silence to a Whisper to Active Participation: Using Literature Circles with ELL Students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(2). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol46/iss2/4](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol46/iss2/4)
- Colomer, A. C. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High Schools*. Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed). Pembroke Publishers Limited.
- del Valle, M. J. (2012). Variables que Inciden en la Adquisición de Hábitos de Lectura de los Estudiantes. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. Biblioteca Nacional José Martí.
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1099](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099)
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos Lectores y Competencias Básicas en el Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109.
- Gros, B., & Forés, A. (2013). El uso de la geolocalización en educación secundaria para la mejora del aprendizaje situado. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 12(2), 41-53. <https://relatec.unex.es/article/view/1193>
- Kupfer, C. D. (2018). *Literature circles: Their effectiveness in developing literacy skills in a foreign language* [Tesis doctoral, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/literature-circles-their-effectiveness-developing/docview/2061207715/se-2?accountid=27689>

- Landa, M. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación*, (número extraordinario).
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-21.
- Luque Agulló, G. (2011). Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad y la imaginación. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (15), 233-245.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 16(4), 529-539.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small 'l'*. Macmillan Publishers.
- Mendoza, A. (Coord.). (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la Recepción de Relaciones entre la Literatura y las Artes*. Universidad de Barcelona.
- Miller, J. P. (1996). *The Holistic Curriculum*. OISE Press.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Superior Secundaria. *Revista OCNOS*. [http://www.uclm.es/cepli/v1\\_doc/ocnos/02/ocnos\\_02\\_cap7.pdf](http://www.uclm.es/cepli/v1_doc/ocnos/02/ocnos_02_cap7.pdf)
- Moliner García, M. D. (1998). *Diccionario de uso del español (2a ed.)*. Colofón.
- Muñoz, J., & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_24.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_24.pdf)
- Obregón Rodríguez, M. (2006). Los círculos de literatura en la escuela. *Revista Lectura y Vida*, 48-59. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28\\_01\\_Obregon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf)
- Paredes, J. (2004). La lectura. De la descodificación al hábito lector. <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>
- Polaino-Lorente, A. (1997). Apego y educación temprana. *Revista Comunidad Educativa*.
- Quintanal, J. D. (1999). *Actividades Lectoras en la Escuela Infantil y Primaria: Guía para la Organización y el Desarrollo de Programas de Animación Lectora*. Editorial CCS.
- Rojo Acosta, F., & Serrano Sánchez, J. L. (2018). Geolocalización y realidad aumentada para la mejora de la motivación: superhéroes en Educación Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1248-1255). Octaedro.
- Ruiz Cecilia, R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), 311-324.
- Sai, M., & Hsu, J. (2007). Multiple intelligence literature circles: A JFL and an EFL experience. National Kaohsiung First University of Science and Technology. (ERIC Document Reproduction Services No. ED495304)
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=283517&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=283517&orden=0)
- Schloss, B. (1981). The uneasy status of literature in second language teaching at the school level: An historical perspective. *Canada International Center for Research and Bilingualism*.
- Ulbrich, A. (2013). *The impact of literature circles on the comprehension and motivation to read of six-grade students in a middle school reading classroom [Tesis de maestría]*. Wichita State University.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension

between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Zafeiriadou, N. (2001). On literature in the efl classroom. *Developing Teachers.com: A Website for the Developing Language Teacher*.  
<http://www.alsaha.co.il/vb/showthread.php?t=10073>