

La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia

Marjana Šifrar Kalan | Universidad de Liubliana (Eslovenia)

marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

Barbara Pregelj | Universidad de Nova Gorica (Eslovenia)

barbara.pregelj@guest.arnes.si

La literatura infantil y juvenil (LIJ) posee un gran potencial de fomento a la lectura tanto en la lengua materna como en la extranjera, aunque su uso en las clases de ELE es escaso, si bien necesario. En este trabajo presentamos algunos proyectos basados en las estrategias de animación a la lectura de Montserrat Sarto (1998). Los proyectos se han llevado a cabo entre los jóvenes eslovenos tanto en su lengua materna como en las clases de ELE. Mientras que las estrategias de animación a la lectura, fundamentadas en el constructivismo, hacen posible la experiencia personal de la lectura y aumentan la competencia lectora y literaria tanto en lengua materna como en lengua extranjera, el uso de la LIJ en las clases de ELE aumenta el grado de autenticidad del contacto con la literatura escrita en español.

Palabras clave: *literatura infantil y juvenil, animación a la lectura, constructivismo, competencia lectora, español como lengua extranjera.*

Reading motivation and children's and youth literature in projects promoting reading: a case of Slovenia

Children's and youth literature (CYL) has a great potential for encouraging reading both in mother tongue and foreign language (FL), although its use in a FL classroom is scarce but necessary. This paper presents some projects in which CYL is used together with reading strategies of Montserrat Sarto (1998). The projects have been carried out with Slovenian children in Slovenian as their mother tongue and in Spanish (FL) classes. Meanwhile the reading strategies based on constructivism facilitate personal experience of reading and increase reading competence in both, mother tongue and foreign language, the use of CYL in Spanish (FL) classes increases the degree of authenticity in contact with literature written in Spanish.

Keywords: *children's and youth literature, reading animation, constructivism, reading competence, Spanish as a foreign language.*



1. Introducción

La competencia lectora es uno de los elementos clave de cualquier sociedad civilizada, y las actividades destinadas a conseguirla se llevan a cabo desde distintos organismos, a saber: la OCDE, el Boston College, la UNESCO, los gobiernos desde sus sistemas de educación, los institutos, las distintas asociaciones, los editoriales, los creadores, los artistas, las familias; es una máxima global que concierne a cada uno, ya que se trata de «la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad» (OCDE, 2010:23).

La competencia lectora se entiende en función de la eficacia del acto lector. Es decir, un individuo lector competente es aquel que es capaz de utilizar la lectura para dar respuesta satisfactoria a sus necesidades de interacción social a través de las situaciones en las que la lectura se hace conveniente o necesaria. Se trataría, entonces, de una competencia que permite al lector leer para participar activamente en el seno de la sociedad en la que se envuelve. (Molina Molina, 2017:108-109).

La competencia lectora y la competencia literaria mantienen un estrecho vínculo de interdependencia, ya que la primera abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, y también al goce estético. «La clave de la formación de la competencia literaria radica en la diversificada ejemplaridad de las muestras literarias que han integrado la experiencia y la actividad lectora.» (Mendoza, 2003. p. 123) La competencia lecto-literaria es considerada una eficacia lectora de textos de intención estética o literaria y diferenciada de una lectura

de mensajes de intención esencialmente informativa (Mendoza, 2004); el lector competente, como señala el mismo autor, tiene que disponer de tres competencias esenciales: la que corresponde a la lectura y su proceso, la referida al reconocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y la historicidad del texto (Mendoza, 2010:28).

«Es contraproducente plantear la lectura como un medio para conseguir una mejor competencia lectora. Leer debe ser la meta. La lectura es parte de la intuición humana, mientras más la expliquemos más se fragmenta su aprendizaje y el avance es más lento.» (Jiménez Pérez, 2014). Aunque, como apunta la autora, la mejor forma de entrenar la competencia lectora es de manera natural, leyendo. No obstante, la adquisición de la competencia lectora sigue siendo dominio de la escuela, aunque esta, tal y como señala Montserrat Sarto, «se dedica primordialmente a enseñar, a impartir conocimientos» (Sarto, 1998:16), mientras que «la lectura requiere una educación» (*ibidem*). Y continúa:

Si bastara la enseñanza, a través de tantas promociones de estudiantes se habría desarrollado ya esta capacidad lectora y, no ya los niños, los adultos serían lectores autónomos. La realidad social nos demuestra que no es así; los adultos, y podemos incluir en este grupo a muchos maestros y profesores, no son lectores. (*ibidem*)

Con estas palabras, la pionera de la animación a la lectura en España apunta a las características de las estrategias que elaboró, probó y escribió junto con sus colaboradores en los años ochenta. En este artículo vamos a describir cómo las aplicamos en distintos proyectos y talleres de

animación a la lectura entre los jóvenes eslovenos en tres modalidades diferentes, a saber: en su lengua materna, utilizando el español como una motivación introductoria (aunque los estudiantes no entiendan el español) y en las clases de español como lengua extranjera (ELE), tanto en la escuela primaria como en la secundaria, desarrollando así tanto la competencia lectora y la literaria como la intercultural.

Respecto a la última, cabe señalar que hemos seguido la línea de Byram y sus colaboradores (2002:23) quienes sugieren que la competencia intercultural se promueve, entre otras maneras, con los textos auténticos, en nuestro caso los textos de la LII. Pese a que existen numerosos acercamientos teóricos al concepto de competencia intercultural, el modelo más aceptado a día de hoy que hemos tenido en cuenta en nuestros proyectos es el propuesto por Byram, quien la entiende como «la capacidad [de alguien] para asegurar una comprensión compartida por personas de diferentes identidades sociales», y su «capacidad de interactuar con las personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y con su propia individualidad». (Byram *et al.*, 2002:10). Debe ayudar a la reafirmación de la propia identidad cultural al tiempo que se favorece el establecimiento de la de los demás. La competencia intercultural consiste, por tanto, en conocer y comprender otros sistemas culturales sin abandonar los propios. (*ibidem*)

Uno de nuestros objetivos en los talleres y proyectos de la animación a la lectura realizados fue sensibilizar y concienciar a los jóvenes eslovenos hacia otra lengua y cultura de manera implícita tomando en cuenta las fases de la adquisición de la competencia intercultural de Denis y Matas

(2002:31-37): sensibilización, concienciación, relativización, organización, implicación y exteriorización. No obstante, antes de proceder a su descripción, conviene trazar un breve marco teórico propio del ámbito esloveno en el que retomamos las ideas principales del prólogo a la edición eslovena de las estrategias de Sarto (Pregelj, 2015a) y que permite entender por qué las estrategias de la animación a la lectura han podido tener una recepción tan solo 30 años después de su publicación en español, aún ganando en su actualidad.

2. De la hermenéutica al constructivismo radical

Los cambios radicales operados en los últimos 30 años en Eslovenia que conciernen a la concepción del saber y el aprendizaje, y también de la lectura y la teoría literaria, son ante todo consecuencia de las ciencias cognitivas y del constructivismo radical. Limitándonos solo a la última, podemos observar los cambios sufridos en la noción del significado del texto literario. En sus inicios, sostiene Tomo Virk (2003:8), la teoría literaria eslovena atribuía el protagonismo al autor, que era el portador del significado del texto literario. Con los formalistas rusos y los estructuralistas posteriores, el significado pasó a residir en las características del texto mismo, mientras que la estética de la recepción indica que la clave de la comprensión del texto literario radica en el lector. Señala Pregelj (2015a) que fueron precisamente los años ochenta, es decir, la época en la que empezaba a lanzar sus estrategias Sarto, cuando se publicaron las obras claves de la estética de la recepción de Iser (*Der Akt der Lesens*, 1976) y de Jauss (*Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, 1977); fue en 1984 cuando, por primera vez, se

publicó *El árbol del conocimiento* de los chilenos Francisco Varela y Humberto Maturana, cuya noción de la autopoética influyó en la ciencia empírica de la literatura; fue en 1985 cuando Howard Gardner recogió los principios básicos de las ciencias cognitivas en el libro *The Mind's New Science, A History of the Cognitive Revolution*, asentando los cambios propuestos por pioneros de las ciencias cognitivas (Bruner, Goddov, Austin, Miller) a partir de los años 60, a saber: la investigación interdisciplinar de los procesos mentales a base de la filosofía, la psicología, la informática, la neurociencia, la lingüística, las ciencias sociales y pedagógicas (Pregelj, 2015a:8).

En lo que a la teoría y la enseñanza de literatura en Eslovenia se refiere, la publicación de todas estas obras ha conllevado una ponderación del significado individual del texto leído, que no se rige tanto por el significado objetivo del texto sino, sobre todo, por las características concretas del esquema mental de cada uno de los lectores y por la renuncia a la tradicional hermenéutica universal en la que tradicionalmente se basaba la teoría literaria. Consecuentemente, esto ha implicado también una individualización mayor de las clases (Grosman, 2004:125), el cambio fundamental del papel del profesor (Kordigel Aberšek 2008:21-35; Saksida, 1994:41-56; Pečjak, 2009:18), y asimismo el cambio del sentido y papel de la interpretación literaria en las clases de literatura (Dovič, 2004:86).

Aparte de la renuncia a un significado único y válido para todos, la teoría literaria, además del aspecto cognitivo de la experiencia estética, últimamente ha reconocido el aspecto emocional (Felski, 2016:28) que va a la par con las investigaciones de

Antonio Damasio sobre el cerebro sensible (*Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, 2003), en el que el neurocientífico italiano destaca la importancia de las emociones y las sensaciones en el comportamiento humano.

En resumidas cuentas, muchos autores recientemente han subrayado la importancia de la lectura personal como una actividad intelectual y afectiva. Así también Cerrillo (2007:22) señala que la enseñanza de la literatura debería tener como objetivo esencial que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y valorarlos. Debería hacer posible la experiencia personal de la lectura, que «conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior». (*ibidem*)

3. Las estrategias de animación a la lectura

La motivación es uno de los factores clave del proceso de aprendizaje, ya que influye en la duración de los resultados del aprendizaje (Juriševič, 2012:5). También es uno de los elementos clave en la comprensión y competencia lectora (Pečjak y Bucik, 2004:34). La motivación lectora es un término cumulativo para distintos factores de motivación que fomentan la lectura, dan sentido al proceso de lectura, le ayudan a uno a que quiera repetir su experiencia lectora (Pečjak y Gradišar, 2002:51). Este es también el objetivo de las estrategias de animación a la lectura descrito por Carmen Olivares: «Producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia la lectura» (en Sarto, 1984:18-19). Esta experiencia positiva no debe quedar a nivel de la promoción de

la lectura (actividades relacionadas con el libro, tales como las exposiciones, carteles, listas de lectura), ni tampoco puede igualarse a la enseñanza, dado que la animación a la lectura es ante todo la educación que no se centra solo en la parte racional (como generalmente suele hacerlo la escuela).

La animación a la lectura se apoya sobre todo en el juego para lograr la educación lectora pero el aspecto lúdico se entiende como un acto creativo con un valor educativo que pretende hacer las estrategias más vivas, alegres y gozosas. El juego no es tan solo la primera experiencia individual y creativa de cada uno (Pečjak, 2009:10), es también una capacidad conatural que provoca constantemente en su desarrollo personal y social. El juego son las emociones, el desafío, el placer, la imaginación, la creatividad, una mezcla de lo aprendido y lo nuevo (González *et al.*, 2003:53). En las estrategias de animación a la lectura, el juego tiene al menos un papel doble: es un instrumento de motivación, ya que vincula la formación con el placer y las emociones, y por otro es un campo de autonomía necesaria que permite experimentar y construir los significados del texto literario leído (Pregelj, 2015a:10). Si conseguimos que los niños relacionen la lectura con el juego, van a querer seguir jugando, o sea leyendo.

Las estrategias de animación a la lectura en general distinguen tres fases: la preparación para la animación, la animación misma y la evaluación. Para cada estrategia Sarto define los objetivos, la descripción de los participantes, las características que deben poseer el animador o la animadora, los materiales y el tiempo necesarios, las ventajas y las desventajas de la estrategia, la descripción del taller de animación y pautas para su análisis y evaluación. Este esquema

general se ha seguido también en los proyectos eslovenos que se describen en el último apartado.

Señala Pregelj que desde el punto de vista del constructivismo es muy llamativa la atención que Sarto dedica al papel del animador durante el taller de animación a la lectura, destacando su función mediadora (Pregelj, 2015a:12); de ahí que deba permitir a los participantes que lleguen a las conclusiones solos y conforme a sus capacidades (Sarto, 2015:24-26).

4. La importancia de la literatura infantil y juvenil

Debido a que la animación a la lectura se centra sobre todo en un público joven, cabe destacar el papel de la Literatura infantil y juvenil (LIJ) en el fomento de la lectura. Partimos de una definición de LIJ de Mínguez (2015:104):

la literatura infantil y juvenil es la rama de la literatura de creación específicamente dirigida a niños y jóvenes, un público en formación que necesita la adecuación del lenguaje y del resto de los recursos literarios para facilitar la comprensión y que contribuye a su educación literaria.

Según Mendoza (2003:114) «las obras de la LIJ posibilitan el pronto acceso al sistema cultural de la literatura, a la vez que familiarizan a sus destinatarios, los niños, con convencionalismos discursivos y culturales de la categoría literaria». Asimismo, este autor, como ya se ha señalado, destaca la importancia de la integración cultural y el desarrollo de la competencia literaria, ya que las obras de la literatura infantil suponen el primer encuentro del lector con el sistema literario.

Montesinos Ruiz (2003) indica que la LIJ supone un modo particular de leer y deberíamos considerarla como una «literatura de transición» para «fortalecer el músculo lector del alumno» y no solamente como una sustitución de la literatura clásica. Destaca que «la lectura no es solo una técnica que se aprende, sino una actitud, un comportamiento para superar el nealfabetismo de quienes están atrapados por la pereza lectora» (Montesinos Ruiz, 2003:28). Rovira (2010:4) menciona otros muchos beneficios de la LIJ: además de la competencia lecto-literaria, también la adquisición de conocimientos, la imaginación y el aumento del gusto por la lectura que al final se refleja en una afición permanente por la literatura.

Ruppl (2006:26) percibe la LIJ como una interesante alternativa en la enseñanza no solo de la lengua materna sino también de la lengua extranjera y su cultura:

los libros de nuestra infancia no solo son una interesante alternativa en la enseñanza de idiomas, puesto que proporcionan un excelente material lingüístico para la clase de español, sino que también presentan aspectos culturales de la sociedad hispana actual desde un punto de vista hasta ahora menos usual. [...] Gracias a las características de la LIJ contemporánea, que elabora y contempla los temas más diversos y actuales de la sociedad, tenemos la posibilidad de elegir entre una enorme variedad de textos literarios escritos para jóvenes, pero, que respecto a su temática, son casi idénticos a la del mundo adulto.

5. La literatura en clase de ELE en el siglo XXI

La literatura es un elemento indispensable de cada lengua y cultura, lo que es un

motivo suficiente para emplearla en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Desarrolla la competencia intercultural ya que «la literatura es un elemento común en todas las culturas y con ella se expresan los aspectos más internos del ser humano, su manera de ver el mundo, sus incertidumbres, permitiéndonos así, de una manera objetiva, conocer la cultura y la forma de pensar de un pueblo» (Peramos Soler *et al.*, 2010:78). Igualmente Albaladejo García (2007:5-9) reflexiona sobre su uso en el aula de ELE y lo argumenta proponiendo al lector cinco motivos básicos: la universalidad de los temas literarios, la autenticidad de la literatura, su valor cultural, su riqueza lingüística y su poder de instaurar una relación íntima entre la obra y el lector.

La enseñanza de LE en el siglo XXI está marcada por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que en algunos capítulos hace referencia a textos literarios y subraya la importancia de usos estéticos de la lengua (2002:57-60). Además, atribuye un papel importante a las literaturas nacionales y regionales que «contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”». Subraya el papel multifacético de la literatura en clase de lengua extranjera exponiendo aparte de los fines estéticos también los educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos, culturales que los puramente estéticos. (MCER, 2002:60)

Dentro del debate sobre el papel de los profesores y la preocupación por la responsabilidad de sus acciones surge la pregunta que abarca también su competencia literaria: «¿Qué importancia se le da a su capacidad para la apreciación estética

de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?» (MCER, 2002:142). El documento considera la literatura como uno de los valores europeos aunque los creadores fueron conscientes de que para la investigación y el entendimiento de la literatura se necesita un nivel alto de lengua extranjera. Se considera que en el nivel B2 el usuario es capaz de leer prosa literaria contemporánea y en el C1 el usuario aprecia las diferencias de estilo en el texto literario y no tiene problemas de comprensión (2002:31). En cambio, Sáez (2010:61) opina que el texto literario cabe en todos los niveles, pero hay que aplicar criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Aplicando estos criterios en la preparación de nuestros talleres de animación a la lectura hemos comprobado la gran utilidad de la LIJ en su versión original (español) entre los jóvenes eslovenos en los niveles de A1 a B1 según el MCER.

6. Proyectos de animación a la lectura llevados a cabo hasta la fecha

En el diseño de los proyectos de animación a la lectura que presentamos en este apartado, además de lo previamente descrito, se han tenido en cuenta los cinco principios que según Corrales Wade (2009) son fundamentales para el constructivismo, compatibles con la enseñanza comunicativa y adecuados para la enseñanza de la lengua extranjera: partir del nivel actual del aprendiz, construir aprendizajes significativos, modificar los esquemas de conocimientos previos, estimular que los aprendientes sean activos y que estén dispuestos a aprender a aprender. En este aspecto, de nuevo, ha sido muy acertado el uso de la

LIJ, ya que esta literatura (que ya de por sí tiene en cuenta al receptor) y el uso de las estrategias de animación a la lectura en distintos tipos de talleres ha creado un entorno en el que han podido seguirse también los demás principios.

Las estrategias de animación a la lectura empezaron a ponerse en práctica en el año escolar 2012/2013, cuando la editorial eslovena *Malinc* empezó con el proyecto de animación a la lectura *Leo, leo*, destinado a niños de 3 a 10 años. El objetivo principal del proyecto fue crear una plataforma multicultural en la que los niños eslovenos sin conocimientos de español se animaran a leer de manera lúdica.

En el primer año de este proyecto participaron 13 instituciones docentes y culturales, 768 niños/alumnos y 45 animadores; en el último, como puede apreciarse en el gráfico número 1, el número de los participantes creció considerablemente.

Año escolar	Número de participantes (niños y escolares)	Número de participantes (mentores)
2012/2013	768	45
2013/2014	1.182	73
2014/2015	1.519	98
2015/2016	1.772	112
2016/2017	2.823	184
2017/2018	4.489	249

Gráfico. El número de los participantes en proyecto *Leo, leo* (Fuente Malinc).

Durante el primer año de la duración del proyecto se llevaron a cabo más de 200 talleres gratuitos en distintas ciudades eslovenas en los cuales antes de la lectura, se narraban cuentos en español, y después de la lectura se efectuaban las actividades de

animación a la lectura. El taller solía terminar con una actividad lúdica de creación (los participantes dibujaban, actuaban, cantaban,...), ya que, al igual que los animadores mexicanos (González *et al.*, 2003), estimamos que la creación y el juego son una manera de interiorización de la experiencia lectora. De esta manera, los participantes de los talleres escuchaban la lengua que (la mayoría) desconocían, adquirían nuevas experiencias multiculturales primordiales para ellos (a través del medio visual y oral/auditivo) y podían conocer varios textos de la L1J española y/o latinoamericana de calidad. Hasta la fecha, en este proyecto se ha trabajado con más de 30 libros, la mayoría de ellos álbumes bilingües y de prosa breve en la traducción eslovena.

La novedad del proyecto radica en los talleres, ya que han sido concebidos, como ya se ha señalado, según los principios del constructivismo. Para garantizar que cada participante comprendiera el texto literario, partiendo de su nivel actual, se ha narrado primero el cuento en español, utilizando palabras que los participantes pudiesen entender y/o ilustraciones, y a continuación, se ha leído el cuento en esloveno. La combinación del elemento oral y visual ha ayudado a construir los significados individuales que con la ayuda de la estrategia de animación a la lectura y su participación activa ha logrado modificar los esquemas mentales de los participantes. Cabe señalar también que en esto ayudó también la selección de los textos que en la mayoría de los casos fueron textos polifacéticos y abiertos (Isol, *Petit, el monstruo, El secreto de familia*; Patxi Zubizarreta, *Usoa, Llegaste por el aire*; Agustín Fernández Paz, *Mi nombre es Skywalker*; Mariasun Landa, *Elefante Corazón de Pájaro*, etc). Mediante su temática

permitían y a la vez exigían la modificación de los esquemas mentales tanto de los niños y/o alumnos como de los mentores (los educadores y los profesores).

Para cada texto literario se han preparado planificaciones didácticas que han tenido en cuenta las características de la obra que han dictado la elección de distintas estrategias adaptadas del manual de Sarto. Por ejemplo, para *Usoa, Llegaste por el aire*, hemos escogido la estrategia *Toma, esto es tuyo*. Por otro lado, con el texto *Elefante Corazón de Pájaro* se ha trabajado la estrategia *Cuántas cosas hay*. Todas las planificaciones didácticas que se han venido usando están detalladamente descritas en los manuales de animación a la lectura de la editorial *Malinc* (Pregelj, 2014b, 2015b, 2016a, 2016b).

Además de este proyecto, la editorial ha arrancado el proyecto *Španska vas* orientado a la formación del profesorado y a la promoción del uso de las estrategias a lo largo de toda la vertiente de educación en Eslovenia.

En la primavera de 2017, dentro del proyecto *Por el camino creativo hacia el conocimiento*, dirigido por El Fondo Europeo Social y coordinado por la Universidad de Liubliana, se llevó a cabo el proyecto *INOBRA (Las estrategias de animación a la lectura entre innovación y docencia)* en el que colaboraron la Universidad de Liubliana (la profesora de Didáctica de Lengua y Literatura de español), Universidad de Primorska (la profesora de Didáctica de Lengua y Literatura de esloveno) y la editorial *Malinc* como mentores, y ocho estudiantes universitarios de perfiles distintos (estudiantes de filología hispánica, literatura comparada, biblioteconomía, educación preescolar, multimedia). El objetivo principal del

proyecto fue capacitar a los estudiantes de una manera creativa en competencias de proyectos educativos reales (Pregelj, Šifrar Kalan, Baloh, 2017:4). Concretamente, los estudiantes participaron en todo el proceso de preparación y realización de talleres de animación a la lectura de un texto literario infantil que se estaba preparando para ser traducido y publicado en esloveno, *La Bella Griselda*, de la renombrada autora e ilustradora argentina Marisol Misenta, ISOL, galardonada con el prestigioso premio de *Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA)*. Se elaboraron planificaciones didácticas que incluían las estrategias de animación a la lectura de Sarto que se usaron en muchos talleres con niños en guarderías, escuelas primarias, bibliotecas públicas y centros culturales. El proyecto concluyó con la evaluación y reflexión de las planificaciones didácticas, de los talleres realizados y de las competencias y habilidades que durante el proyecto adquirieron los estudiantes. Por primera vez, la editorial, con el apoyo de los estudiantes, convirtió un libro de literatura infantil de la misma autora argentina ISOL (*Poredni Petit - Petit, el monstruo*) en un libro digital (con la aplicación *Kotobee*) que contiene las estrategias de animación a la lectura de forma interactiva. La descripción detallada de los proyectos se encuentra en la página web de la editorial (www.malinc.si).

Como un paso adelante en la difusión de la lectura entre jóvenes y el uso de las estrategias de animación de lectura de Sarto, hemos usado la LIJ que la editorial *Malinc* ha traducido del español al esloveno para trabajar en su versión original española en las clases de ELE. Los estudiantes del programa de Máster de ELE de la Universidad de Liubliana están elaborando las planificaciones didácticas a partir de estos textos auténticos y las estrategias de Sarto para aplicarlos en niveles de A1 a B2 en las clases de español en la escuela primaria y secundaria en Eslovenia.

Con estos proyectos y talleres hemos intentado demostrar, por un lado, que las estrategias de animación a la lectura, basadas en el constructivismo, hacen posible la experiencia personal de la lectura y aumentan la competencia lectora, literaria e intercultural tanto en lengua materna como en lengua extranjera y, por otro, que las estrategias de Sarto siguen siendo igual de actuales. Creemos que hemos despertado el interés en muchos niños por entrar en el mundo mágico de la lectura, lo cual les va a abrir muchas puertas de su desarrollo personal e intelectual y, en consecuencia, seguramente va a contribuir a construir una sociedad mejor.

Referencias bibliográficas

- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching. A Practical Introduction For Teachers*. Council of Europe, Strasbourg. <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Barcanova.
- CORRALES WADE, K. (2009). «Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza de la LA». *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte* [en línea]. <http://rcientificas.uninorte.edu.co> [Consulta : noviembre 2018]

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- DENIS, M., MATAS PLA, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- DOVIČ, M. (2004). *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.
- FELSKI, R. (2016). *Namjene književnosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- GONZÁLEZ, R., GUÍZAR, M., SEPÚLVEDA, I., VILLASEÑOR, L. (2003). «La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento». *Sinéctica*, 22: 52-57.
- GROSMAN, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- JIMÉNEZ PÉREZ, E. (2014). «Bases de la competencia lectora: definición, niveles, dificultades, estrategias para entrenarla y evaluación.» *Inevery Crea* [en línea]. <https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recursos/bases-de-la-competencia-lectora-definicion/31811cc3-52c2-4bcc-bee0-da56ddb51853> [Consulta: noviembre 2018]
- JURIŠEVIČ, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- KORDIGEL ABERŠEK, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- MENDOZA, A. (2003). «El niño como receptor literario.» La comunicación literaria en las primeras edades. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte: 111-140.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA, A. (2010). «La competencia literaria entre las competencias.» *Lenguaje y textos*, 32: 21-33.
- MÍNGUEZ, X. (2015). «Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio.» *Lenguaje y Textos*, 41: 95-105.
- MOLINA MOLINA, M. (2017). *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato*. Alicante: Universidad de Alicante. Tesis de doctorado.
- MONTESINOS RUIZ, J. (2003). «Un subgénero literario imprescindible en el sistema educativo. Necesidad y definición de la literatura juvenil.» *Cuadernos de la literatura infantil y juvenil*, 161: 28-36.
- OCDE (Ed.) (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- PEČJAK, S., GRADIŠAR, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. PEČJAK, S.; BUCIK, N. (2004). «Bralna motivacija učencev v osnovni šoli.» *Pedagoška obzorja*, 13(4): 33-54.
- PEČJAK, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PERAMOS SOLER, N., RUIZ MORALES, M., LEONTARIDI, E. (2010). «Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno.» *Actas de II. Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria: 78-98.
- PREGELJ, B. (2014a). «Motiviranje za branje: izkušnje s projektom Leo, leo.» *Educa*, 3/4: 6-17.
- PREGELJ, B. (2014b). *Leo, Leo. Priročnik motiviranja branja za šolsko leto 2014/2015*. Medvode: Malinc.
- PREGELJ, B. (2015a). «Aktualnost bralnomotivacijskih strategij M. Sarto.» En: SARTO, M. *Strategije motiviranja za branje z izkušnjami slovenskih motivatorjev in motivatorjev branja*. Medvode: Malinc.
- PREGELJ, B. (2015b). *Leo, Leo in Španska vas. Priročnik motiviranja za branje v šolskem letu 2015/2016*. Medvode: Malinc.
- PREGELJ, B. (2016a). *Leo, Leo in španska vas: priročnik motiviranja branja za šolsko leto 2015/2016*. Medvode: Malinc. <http://www.biblos.si/lib/book/9789616886192>.
- PREGELJ, B. (2016b). *Motiviranje za branje : strategije za delo z besedili v letu 2016/2017*, Medvode: Malinc.

- PREGELJ, B., ŠIFRAR KALAN, M., BALOH, B. (2017). *Motiviranje za branje med inovacijo in pedagoško prakso: projekt INOBRA*. Medvode: Malinc.
- ROVIRA COLLADO, J. (2010). «Literatura infantil y juvenil: de la escuela a internet y de la red a ELE». *Actas de VII Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nápoles*, pp. 9-32.
- RUPPL, Z. (2006). «La literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de ELE». *Carabela. La literatura y su lugar en el aula de E/LE*, núm. 59: 25-48.
- SÁEZ, B. (2010). «Texto y literatura en la enseñanza de ELE». *Actas de XXI Congreso Internacional de ASELE*: 57-64.
- SAKSIDA, I. (1994). *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different.
- SARTO, M. (1984). *La animación a la lectura*. Madrid: Ediciones SM.
- SARTO, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- SARTO, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev branja*. Medvode: Malinc.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel: México.
- VENTURA JORGE, M. S. (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 21: 30-53.
- VIGOTSKI, L. S. (2010). *Mišljenje in jezik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- VIRK, T. (2003). *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove*. Ljubljana: ZIFF.