

TRABAJO FIN DE MÁSTER: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN SECUNDARIA

ALUMNA: Ana Pilar Resano Martínez

MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESPECIALIDAD: Lengua Extranjera: Inglés

DIRECTORA TRABAJO FIN DE MÁSTER: Ingrid Mosquera Gende

FECHA: Septiembre de 2011

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	4-5
2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y FUENTES	5
3. DESARROLLO: APORTACIONES Y DISCUSIÓN	6
3.1. El concepto de lectura	6
3.2. Las microdestrezas de la comprensión lectora	6-8
3.3. Modos de leer	8-11
3.4. Los conectores y sus funciones	11
3.4.1. Ideas primarias o centrales	12
3.4.2. Ideas de apoyo o secundarias y pautas de expresión	12-15
3.4.3. Palabras y expresiones que sirven de conectores	15-17
3.5. Aspectos del vocabulario	17-23
3.6. Reforzar la comprensión lectora	24
3.6.1. Rasgos del lector competente	24-25
3.6.2. Propuestas de lectura	26
3.6.3. El uso de Internet	26-28
3.7. Leer para obtener información, para comprender y para disfrutar	28-31
4. CONCLUSIONES	32-34
5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	35-36
6. ANEXOS	37
Anexo 1	37-42
Anexo 2	43-48
Anexo 3	49

RESUMEN

Este estudio bibliográfico trata sobre la lectura en el aprendizaje de la lengua inglesa. El objetivo de la lectura depende de cada lector, por lo tanto se puede leer para obtener información, para comprender y para disfrutar. Como cada lector es único, se plantean distintas propuestas de lectura analizando previamente si estamos hablando de un lector competente o no.

A la hora de abordar una lectura en la clase de inglés, se proponen ciertas pautas, pistas o estrategias para favorecer la comprensión lectora. Por ejemplo, se habla de los distintos tipos de lectura que existen y que dependiendo de la finalidad de cada texto se puede aplicar de un modo u otro. Es decir, puede haber varias formas de leer un mismo texto, y para ello se pueden aplicar al menos tres lecturas: lectura previa, lectura y post-lectura.

El texto nos va a ofrecer un sinfín de ideas para lograr así su comprensión, por ejemplo, el lector se debe fijar en las ideas principales y secundarias, el contexto, el vocabulario, las expresiones, los conectores y así será mucho más sencillo y se mejorará el desarrollo de la lectura.

Se plantean ejercicios prácticos y tablas explicativas para reforzar el contenido de este estudio bibliográfico. También, se propone el uso de Internet para las distintas propuestas y actividades que la red plantea, pero se aconseja que el docente supervise y aconseje al alumno a la hora de navegar por Internet.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las destrezas¹ fundamentales en el aprendizaje de la LE (Lengua Extranjera) inglés, al igual que la expresión y comprensión oral y la expresión escrita.

En muchos contextos institucionales, la lectura es una de las destrezas más importantes en el aprendizaje de la LE, sin embargo, el objetivo que plantean es el de enseñar a los alumnos a mejorar sus conocimientos de la lengua en vez de tener el objetivo de leer para comprender. Evidentemente, todas las propuestas son plenamente aceptables porque de una forma u otra facilitan y proporcionan el aprendizaje de la LE. No obstante, también es importante enseñar a los alumnos a leer para comprender y para ello se deben proponer ciertas lecturas centradas en desarrollar las destrezas y estrategias de la comprensión lectora. No debemos olvidar que los lectores leen para obtener información y para disfrutar. Por este motivo, el docente debe atraer a los alumnos con actividades reales y eficientes si se quiere potenciar el buen desarrollo de la comprensión lectora en el aula de LE.

Como la lectura es una actividad que no se encuentra únicamente vinculada al ámbito escolar, se pueden aportar ejemplos procedentes de la vida cotidiana. Hoy en día se dispone de propuestas motivadoras que se encuentran al alcance de todos, como es el caso de Internet, una herramienta muy potente que ofrece múltiples posibilidades para reforzar el aprendizaje de la comprensión lectora con temas que son de interés para los alumnos. Por ejemplo, la página web oficial de una determinada compañía de teléfono móvil, facilita información, en inglés, sobre el producto, ayuda a los estudiantes a aprender vocabulario nuevo y a su vez a comprender la información descrita en dicho texto. Es decir, el lector, en este caso, analiza el texto, lo relaciona con sus conocimientos previos sobre el tema y lo interpreta para conseguir la información que necesita o simplemente para disfrutar de un momento de lectura sin ansiedad o sin prisa por entregar una actividad obligatoria en una fecha concreta.

¹ En este estudio bibliográfico se va a emplear el término destreza para referirse al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura y lectura) en el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el inglés.

Por lo tanto, se puede afirmar que la comprensión lectora es una destreza activa y que se puede reforzar desde diferentes fuentes de información, tal y como se ha propuesto en el ejemplo del uso de Internet.

2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y FUENTES

En este trabajo se pretende conseguir los siguientes objetivos para la asignatura de inglés en secundaria:

- Analizar teóricamente las distintas formas de leer.
- Examinar, de forma teórica, las funciones de los distintos conectores.
- Establecer estrategias sobre los aspectos del vocabulario para que los alumnos puedan determinar en un diccionario (puede ser *online*), cuál es la acepción correcta de un término, según su contexto y deducir parte de ese vocabulario gracias a los cognados, afijos, vocabulario estructural y técnico, entre otros, y así reducir las ambigüedades entre posibles las interpretaciones que puedan darse en un texto.
- Considerar las posibilidades que ofrecen las actividades de lectura en el aula y el uso de Internet para reforzar la comprensión lectora.
- Aprender estrategias para enseñar a los estudiantes a leer para obtener información, para comprender y para disfrutar.

La metodología empleada es un estudio bibliográfico basado en el análisis teórico de la comprensión lectora, así como en propuestas prácticas para mejorar esa destreza.

Este trabajo se ha realizado a partir de una bibliografía y de una webgrafía relacionada con la comprensión lectora. La información contenida en estas fuentes es la base de este estudio bibliográfico. Dichas fuentes se encuentran en el apartado número 5 titulado: Bibliografía y webgrafía.

3. DESARROLLO: APORTACIONES Y DISCUSIÓN

3.1. EL CONCEPTO DE LECTURA

Previamente, se ha mencionado que los lectores leen para obtener información y disfrutar de dicha actividad; sin embargo, es fundamental remarcar la importancia de leer para comprender. Para explicar qué es leer, bastaría con buscar su definición en un diccionario monolingüe, pero, seguramente, la definición dada no nos haría pensar tanto como el siguiente ejemplo:

“Aitor y Rafael son dos amigos que trabajan como estibadores en el puerto de Nueva York. Aitor es vasco y Rafael sevillano. Aitor ha sufrido un accidente que le impide ver durante algún tiempo. Durante su estancia en el hospital, Aitor recibe una carta escrita en euskera de su familia desde Irún, pero no la puede leer. Rafael no sabe euskera pero reconoce las letras y puede leer la carta en voz alta a Aitor, aunque no entiende lo que está leyendo. Aitor escucha la lectura de Rafael y entiende. ¿Quién de los dos está leyendo?” (Caballero de Rodas, Escobar y Masats, 1999: 295)

Rafael está leyendo, pero no entiende, aunque pronuncia las palabras que aparecen en euskera, desconoce el idioma y por lo tanto no lo comprende. Aitor no está leyendo pero construye el significado de la carta y comprende el texto. De este modo, ambos están leyendo y están realizando conjuntamente un proceso interactivo.

3.2. LAS MICRODESTREZAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Como bien se ha mencionado en la introducción, la comprensión lectora es una de las destrezas fundamentales en el aprendizaje de la LE. Es preciso desarrollar diversos tipos de microdestrezas² interdependientes de forma simultánea para llegar a alcanzar la capacidad de comprender un texto escrito en LE.

² En este estudio bibliográfico se va a emplear el término microdestrezas para referirse al conjunto habilidades que se necesitan para llegar a comprender un texto en inglés. Hablamos de microdestrezas perceptivas y cognitivas.

Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 297) afirman que: “estas microdestrezas se podrían agrupar en dos grandes bloques: micro-destrezas perceptivas y micro-destrezas cognitivas”. A continuación se detalla lo que comentan estas autoras sobre las microdestrezas. Gracias a las microdestrezas perceptivas, el lector procesa la letra impresa y puede deletrear palabras, reconocer signos de puntuación, descifrar un texto escrito a mano, reconoce diferentes tipos de texto (contrato, artículo, etc.), etc. Sin embargo, el dominio de estas microdestrezas perceptivas no garantiza la comprensión de un texto. Evidentemente, Rafael, nuestro sevillano, no comprende lo que está leyendo, pero sí posee microdestrezas perceptivas. Con las microdestrezas cognitivas, el lector procesa significados a través de las microdestrezas de análisis y las microdestrezas de síntesis. Con ellas, el lector identifica palabras clave, organiza el texto en bloques significativos (reconoce palabras tales como “sin embargo”, “además” o “por último”), selecciona información, anticipa y predice lo que el emisor comunica gracias a los conocimientos previos sobre el tema, etc. (1999: 297-299).

El siguiente cuadro, resume las ideas mencionadas en el párrafo anterior sobre las acciones que realiza el lector gracias a las microdestrezas perceptivas y cognitivas:

MICRODESTREZAS PERCEPTIVAS. EL LECTOR:	MICRODESTREZAS COGNITIVAS. EL LECTOR:
1. Procesa la letra impresa.	1. Se sirve de las microdestrezas de análisis y síntesis para procesar significados.
2. Deletrea palabras.	2. Identifica palabras clave.
3. Reconoce signos de puntuación.	3. Organiza el texto en bloques significativos.
4. Descifra un texto escrito a mano.	4. Selecciona información.
5. Reconoce diferentes tipos de texto.	5. Predice lo que el emisor comunica.

Tabla 1: Microdestrezas perceptivas y cognitivas del lector

Siguiendo con las ideas de Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999), se resume que el lector adquiere la destreza de comprender y disfrutar leyendo cuando desarrolla las microdestrezas perceptivas y cognitivas de forma equilibrada, integrada y paulatina. Igualmente, según Jones (2004) la lectura es un proceso individual y personal. Cada lector, tiene su estilo propio y usa diferentes herramientas a la hora de leer. Por ejemplo, algunos lectores anotan en el margen, o subrayan las ideas del texto, releen para entender y expresar sus propios pensamientos, unos leen sólo unas páginas y otros casi terminan el libro en tres días. Sin embargo, esto no ocurre siempre, pues se sabe que existen dos tipos de lectores: los voraces y los reacios. A los lectores voraces se les denomina también lectores competentes, según Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999). Dicho esto, se puede acuñar el término inexperto para los lectores reacios.

Continuando con las ideas de Jones (2004), a los lectores voraces les gusta leer y leen a menudo. No leen por obligación sino porque disfrutan; es decir, leen todo lo que es leíble. Además, son buenos lectores porque practican. Por otro lado, a los lectores reacios no les gusta leer, no quieren leer o simplemente no son capaces de hacerlo bien y esa inseguridad les inclina al rechazo. Se deduce entonces, que el lector reacio puede que tenga las microdestrezas perceptivas más desarrolladas que las cognitivas, pero no está capacitado para leer para comprender. Es aquí cuando se habla de un equilibrio entre las microdestrezas.

3.3. MODOS DE LEER

Para comprender un texto en inglés, necesitamos tanto las microdestrezas perceptivas como las cognitivas. Así, con el conjunto de ambas microdestrezas, se alcanza la habilidad de leer. Sin embargo, estas microdestrezas se aplican de diferentes formas según la situación en la que se encuentra cada lector. De este modo, no se lee igual un libro de ficción que las instrucciones de uso de un MP4, la publicidad o una guía de viaje de Londres. Cualquiera que fuera la opción elegida, es imprescindible entender el fondo del texto de todas las opciones mencionadas.

Según Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 301), “una posible clasificación de los objetivos de lectura podría ser: lectura por placer, lectura por trabajo o estudio y leer para funcionar en la vida”.

Si preguntásemos a los alumnos (como actividad) lo que han leído en los últimos días e hicieran un listado escribiendo sobre lo que leyeron y con qué propósito lo hicieron, comprobaríamos que no todos los tipos de texto, aun siendo iguales, se leyeron de la misma forma. Además, comprobaríamos que dichos textos fueron leídos con un objetivo determinado. Según la propuesta de las autoras Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 301), los objetivos de lectura mencionados anteriormente, están sacados de la actividad explicada en este párrafo. Sobre los objetivos de lectura dichas autoras mencionan que, “esta clasificación sólo es una propuesta y se puede pensar en otras que se adecuen más a las características de cada grupo en particular. Por otro lado, el objetivo no lo determina el texto, sino las necesidades y motivaciones del lector”.

Se quiere decir con ello, que la lectura de un libro de Shakespeare adaptado al nivel del curso, por ejemplo, puede incluirse en el material del curso para disfrutar de la lectura en sí, para preparar un trabajo, para realizar un examen de comprensión lectora o incluso para tratar un tema de debate en la asignatura de inglés en secundaria. En cualquier caso, leer va a implicar la comprensión del texto, pero el modo de leerlo va a ser diferente según el objetivo a aplicar para cada lectura.

Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 301-302) distinguen hasta cinco modos de leer que se resumen en las siguientes líneas:

- a. **Lectura extensiva:** su finalidad es captar la idea general del texto. No es necesario entender todas las palabras de vocabulario que aparecen en él; bastaría con entender lo primordial. Se recomienda hacer este tipo de lecturas en clase, siempre y cuando, estén guiadas por el profesor; ya que el alumno corre el riesgo de leer absolutamente todo de forma intensiva dando lugar a un rechazo hacia la lectura.
- b. **Lectura intensiva:** su objetivo fundamental es entender el contenido de un texto exhaustivamente. Generalmente, los textos de este tipo de lectura suelen ser cortos. Podríamos mencionar por ejemplo, poemas o recetas de

cocina. Es importante llegar a entender la mayoría de las palabras de vocabulario del texto. También, al igual que la lectura extensiva, necesita ser guiada por un profesor. Además, se recomienda no abusar de esta manera de leer; de ser así, el alumno interpretaría que siempre debe hacerlo de esta forma y no podría llegar a ser un lector competente.

- c. **Lectura rápida para captar la idea fundamental o *skimming***: el propósito es captar la idea o ideas principales de un texto a través de una lectura rápida y fijándose en elementos significativos (nombres, adjetivos, verbos, etc.). Se trata de localizar el concepto esencial del texto, sin necesidad de comprender todo el conjunto. Es decir, no se lee para localizar una información o un detalle en particular. Otra forma de llamar a esta lectura rápida es *skim-reading* (Richards & Schmidt, 2002: 489).
- d. **Lectura rápida para buscar una información determinada o *scanning***: la intención de este tipo de lectura es hallar una información concreta en el texto, realizando una lectura ágil del mismo. Sin embargo, lleva su tiempo localizar la respuesta y requiere una mayor destreza perceptiva; en este caso la visual. Un ejemplo puede ser, encontrar en un texto la fecha en la cual el protagonista realizó un viaje importante o averiguar el país que visitó antes de su operación.
- e. **Lectura involuntaria**: se realiza de manera inconsciente, como por ejemplo, cuando se lee el tablón de anuncios del colegio.

Cuadro resumen de los tipos de lectura descritos anteriormente:

TIPOS DE LECTURA	
Extensiva: captar la idea general del texto.	Intensiva: comprender un texto en su totalidad.
<i>Skimming</i>: leer de	<i>Scanning</i>: leer de forma

forma rápida para captar la idea principal.	rápida para localizar una información concreta.
Involuntaria: leer de manera inconsciente.	

Tabla 2: Tipos de lectura.

Tras mencionar las diferentes maneras de leer en la Tabla 2, de acuerdo con Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999), se puede pensar que sólo se debe aplicar un modo de lectura; sin embargo, al leer un texto se puede hacer de diferentes formas a la vez. Esto ocurre, por ejemplo, al realizar una lectura intensiva. El lector puede pararse a buscar el significado de una palabra de vocabulario y así seguir su lectura con esmero.

3.4. LOS CONECTORES Y SUS FUNCIONES

Murillo Ugalde (2009) es una autora experimentada en este tema y por lo tanto, este apartado trata sobre las ideas que dicha autora aporta con respecto a las funciones de los conectores en la comprensión lectora de textos en inglés. Las funciones de los conectores nos ayudan a captar la idea principal de cada párrafo. Las ideas que aparecen en los textos se dividen en primarias y secundarias. A la hora de realizar un resumen de un texto en inglés bastaría con utilizar, para tal fin, las ideas primarias pues las ideas secundarias son un complemento explicativo de las anteriores. Estas ideas van unidas entre sí gracias a los conectores y hacen referencia también a ideas mencionadas previamente dentro del texto. Para no usar siempre los mismos conectores, se emplean conectores sinónimos que desempeñan una misma función.

Veamos ahora los subapartados de esta sección donde se explican las ideas aportadas por Murillo Ugalde (2009).

3.4.1. Ideas primarias o centrales:

Las ideas primarias o centrales, se refieren a la idea común que se expresa en cada uno de los párrafos de un texto. Es decir, aluden a la idea que está presente desde el principio hasta el final del texto. En español y en inglés, la idea central es la misma en las dos lenguas, pero difieren en el modo en que se ordenan las palabras dentro del texto. No hay gran diferencia a la hora de utilizar los recursos o la forma para expresar dicha idea primaria, puesto que la forma de concebirla es la misma.

Al no existir una gran diferencia, el estudiante debe captar la idea central de un texto de lengua extranjera, tan fácilmente como si estuviera haciéndolo en su lengua materna. Sin embargo, la inexperiencia frente a los primeros textos en inglés hace que los estudiantes se inclinen, en cierto modo, hacia la traducción literal de un texto y tiendan a descifrar palabra por palabra. La traducción literal es un proceso un tanto tedioso y lento y por supuesto, se puede desviar la atención y perder de vista tanto la idea central como la idea secundaria, por no ser éste un método muy práctico. La lectura diaria de textos en inglés evitaría tener que traducir y además, se recuperaría el placer por la lectura.

Citando literalmente a Murillo Ugalde (2009: 6), la idea central suele expresarse: “con una oración más general o abstracta; con una oración que se repite; con la repetición de una palabra o la utilización de un sinónimo; con palabras que indican que se llega a un resumen o conclusión; mediante el título del párrafo”. Por ejemplo, en un texto la idea principal puede ser más general y puede estar expresada en la primera oración. En los párrafos u oraciones sucesivos, la idea se repite y se expresa con otras palabras o sinónimos para llegar a la conclusión final del texto. También se les conoce como ideas de apoyo o ideas secundarias.

3.4.2. Ideas de apoyo o secundarias y pautas de expresión:

Las ideas de apoyo son ideas secundarias que amparan las ideas primarias o centrales. Estas ideas se interponen para lograr la idea central durante todo el texto. Generalmente, la idea central aparecerá acompañada por las ideas de apoyo.

Tras reflejarse en el texto la idea principal o central, las ideas secundarias pueden aparecer expresadas de diferentes maneras. Se puede apoyar la idea con ejemplos, explicándola o contrastándola. Existen ciertas características comunes en

los textos expositivos (textos que exponen o declaran una idea) que posibilitan el reconocimiento de pautas de expresión. Según Murillo Ugalde (2009: 8-9), las pautas de expresión se refieren al modo por el cual se expresa algo. Por ejemplo, se pueden citar las siguientes pautas de expresión:

- las aseveraciones (cuando se confirma algo),
- las negaciones (cuando se contradice algo),
- las contradicciones (cuando se dice lo contrario a lo que se acaba de manifestar),
- los contrastes (cuando se contrapone algo a lo anterior),
- los ejemplos (cuando se añaden ilustraciones),
- se parafrasea (se dice lo mismo pero de otra forma),
- se concluye (cuando se llega a una conclusión por medio de una reflexión), entre otros.

Cuadro explicativo de las pautas de expresión dadas por Murillo Ugalde (2009: 9-11). Se aportan ejemplos en función de dichas pautas.

PAUTAS DE EXPRESIÓN	EJEMPLO EN INGLÉS	EJEMPLO EN ESPAÑOL
1. ASEVERACIONES: verbo afirmativo	<i>Smoking is a bad habit.</i>	Fumar es un mal hábito.
2. NEGACIONES: verbo con not , n't o no	<i>Children at that age have no money.</i>	Los niños no tienen dinero a esa edad.
3. CONTRADICCIONES Y CONTRASTES: aparecen partículas como but (pero), however (sin embargo), although (aunque)	<i>Although he is tired, he wants to go cycling.</i>	Aunque está cansado, quiere andar en bicicleta.

<p>4. EJEMPLOS: aparecen introducidos por expresiones como for example, for instance (por ejemplo), an example of this (un ejemplo de esto)</p>	<p><i>I have bought many things from the shop, for example, flowers, fruit and vegetables.</i></p>	<p>He comprado muchas cosas en la tienda, por ejemplo, flores, fruta y verdura.</p>
<p>5. PARAFRASEO: se puede reconocer por expresiones como that is (es decir), in other words (en otras palabras, dicho de otra forma), that is to say (o sea)</p>	<p><i>In other words, I do not approve of his methods.</i></p>	<p>Dicho de otra forma, no estoy de acuerdo con sus métodos.</p>
<p>6. CONCLUSIONES: van regularmente precedidas de therefore (por lo tanto), thus (así), accordingly (como resultado), as a consequence (como consecuencia, por consiguiente)</p>	<p><i>We usually assume special responsibilities as a consequence of the professional roles we hold.</i></p>	<p>Normalmente asumimos responsabilidades especiales como consecuencia de la actividad profesional que realizamos.</p>

Tabla 3: Pautas de expresión.³

³ La columna de Pautas de expresión de este cuadro pertenece a Murillo Ugalde (2009, 9-11). Los ejemplos aportados en las siguientes columnas son aportaciones de la autora del presente trabajo.

El hecho de saber en nuestra lengua materna cómo se expresan las ideas centrales y las de apoyo, nos permite usar las pautas de expresión para el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés.

3.4.3. Palabras y expresiones que sirven de conectores:

En la expresión de ideas, los conectores sirven para fundar la congruencia del texto, marcan la dirección que va a seguir dicho texto y muestran la lógica que tienen los párrafos del mismo.

Murillo Ugalde (2009: 12) afirma:

“los conectores son palabras o expresiones que sirven de nexo y que, al mismo tiempo son indicadores de la dirección del pensamiento del autor. Desde el punto de vista de la lógica, pueden ser: adversativos, consecutivos, causales, ilustrativos y de continuación.”

Cuadro explicativo de los tipos de conectores según su función propuestos por Murillo Ugalde (2009: 12-16). Se aportan ejemplos en función de dichos conectores.

FUNCIÓN	CONECTORES	EJEMPLO EN INGLÉS	EJEMPLO EN ESPAÑOL
<p>1. ADVERSATIVOS: advierten que se va a expresar una contradicción (no obstante)</p>	<p><i>but, nonetheless, in spite of, although, however, on the other hand, instead, nevertheless, on the contrary, otherwise, yet.</i></p>	<p><i>The first part of the exam was easy. However, the second one took hours.</i></p>	<p>La primera parte del examen fue fácil. Sin embargo, la segunda parte llevó su tiempo.</p>

<p>2. CONSECUTIVOS: advierten que viene un resultado (por eso)</p>	<p><i>also, thus, therefore, hence, accordingly, as a consequence, as a matter of fact, as a result, consequently, then.</i></p>	<p><i>The fish was fresh and hence delicious.</i></p>	<p>El pescado estaba fresco y por lo tanto sabroso.</p>
<p>3. CAUSALES: advierten que viene una causa (debido a)</p>	<p><i>because, since, due to, because of.</i></p>	<p><i>I did it because I fancied.</i></p>	<p>Lo hice porque me apetecía.</p>
<p>4. ILUSTRATIVOS: advierten que viene un ejemplo (por ejemplo)</p>	<p><i>for example, for instance, to illustrate, as an illustration, as an example.</i></p>	<p><i>I can play quite a few musical instruments, for instance, the guitar, the violin and the piano.</i></p>	<p>Se tocar unos cuantos instrumentos, por ejemplo, la guitarra, el violín y el piano.</p>
<p>5. DE CONTINUACIÓN: advierten que se añade algo (además de)</p>	<p><i>and, more, moreover, also, furthermore, further, in addition, besides, similarly.</i></p>	<p><i>Computer games are getting cheaper nowadays, moreover, their quality is improving.</i></p>	<p>Los juegos de ordenador son más baratos hoy en día, además, su calidad está mejorando.</p>

<p>6. DE</p> <p>EXPLICACIÓN:</p> <p>advirtien que se parafrasea (concretamente)</p>	<p><i>i.e. (id est = that is), namely, that is, that is to say, viz, in other words.</i></p>	<p><i>The salary we got this month is not enough to pay for debts. In other words, we must keep saving money.</i></p>	<p>El sueldo que tuvimos este mes no es suficiente para pagar las deudas. Quiero decir, debemos seguir ahorrando.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 4: Tipos de conectores según su función.⁴

Resumiendo, es de vital importancia reconocer los conectores y saber la función que desarrollan dentro del texto, así no hará falta conocer su traducción literal. Los conectores que poseen la misma función son sinónimos, por lo tanto, con saber lo que indican y usar la lógica bastará para evitar tener que traducir. Será suficiente con saber la función de ese conector y usarlo como referencia. Por ejemplo, podemos escoger un conector que indique un cambio de idea como *but*, o uno que indique una conclusión como *therefore*. Una vez reconocidas las ideas centrales, el uso de los conectores dentro del texto nos ayuda a seguir con la organización de los párrafos y las ideas expresadas en ellos. Estas pautas mejoran la comprensión lectora de los textos en inglés.

3.5. ASPECTOS DEL VOCABULARIO

Tomando como referencia las ideas aportadas por Murillo Ugalde (2009), normalmente cuando se lee un texto en español no se necesita buscar el significado de cada palabra, sino que se deduce del contexto general de dicho texto. Por lo tanto, en un texto de lengua extranjera se debe hacer lo mismo. Se debe captar la idea central del texto y sólo buscar aquellas palabras que suscitan dudas o son nuevas y a su vez importantes para comprender el texto. Ahora bien, cada lector se enfrenta a la lectura de una forma distinta y la capacidad de aprendizaje difiere entre unos lectores y otros. Siendo o no un lector competente, se debe tener una actitud

⁴ La columna de Conectores y Función de este cuadro pertenece a Murillo Ugalde (2009, 12-16). Los ejemplos aportados en las siguientes columnas son aportaciones de la autora del presente trabajo.

positiva a la hora de enfrentarse al vocabulario utilizado en el texto, pues éste es un elemento clave en la comprensión lectora. Cuando se desconoce parte del vocabulario se puede tomar algunas de las siguientes decisiones: preguntar a alguien por su definición, buscar en un diccionario el significado de la palabra o deducirlo del contexto, por ejemplo. El problema surge cuando se desconoce el tema del que trata un texto de una lengua extranjera y no se sabe el significado de la gran mayoría de las palabras. Es entonces cuando el lector puede frustrarse porque no logra entenderlo. Sin embargo, esto no debe suponer ninguna inquietud porque se puede averiguar el significado del vocabulario de un texto en inglés con la ayuda de cognados⁵.

Murillo Ugalde (2009: 42-52) propone ejemplos de cognados:

- *history* historia
- *animal* animal
- *modern* moderno
- *problems* problemas

Además de los cognados, la autora afirma que se puede reconocer el vocabulario con afijos (prefijos y sufijos) que tienen el mismo significado en español e inglés. Murillo Ugalde (2009: 52-63) propone ejemplos de prefijos y sufijos:

- | | | |
|---------------------------------------------|--------------------|------------|
| • <i>bio-</i> (vida) | <i>biology</i> | biología |
| • <i>chrono-</i> (tiempo) | <i>chronometer</i> | cronómetro |
| • <i>mid-</i> (medio) | <i>midnight</i> | medianoche |
| • <i>-ation</i> (acción, estado, resultado) | <i>creation</i> | creación |
| • <i>-logy</i> (ciencia, discurso) | <i>etymology</i> | etimología |
| • <i>-ful</i> (lleno de) | <i>colorful</i> | colorido |

Siguiendo con las ideas de Murillo Ugalde (2009), se puede decir que no sólo se dispone de éstas estrategias para deducir el vocabulario, sino que también, se

⁵ Los cognados son palabras similares en inglés y en español, pero que evolucionaron de diferente forma en otros idiomas.

cuenta con el vocabulario estructural y específico, el contexto y la ayuda de los diccionarios para comprender la lectura de un texto en inglés.

Por vocabulario estructural se entiende: “el que se utiliza como marco para establecer relaciones, de una manera fija, sin importar la materia tratada” (Murillo Ugalde, 2009: 72). Es decir, el vocabulario estructural emplea estructuras que parten del léxico gramatical y establecen relaciones que aparecen con frecuencia en los textos. Este vocabulario estructural se apoya en las conjunciones, las preposiciones, en frases preposicionales y adverbios, además de los conectores mencionados en el apartado 3.4.

Veamos la clasificación de los tipos de vocabulario estructural según Murillo Ugalde (1997: 72):

CONJUNCIONES	PREPOSICIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>and</i> = y • <i>but</i> = pero • <i>or</i> = o • <i>after</i> = después • <i>although</i> = aunque • <i>because</i> = porque • <i>before</i> = antes • <i>if</i> = si (condicional) • <i>that</i> = que • <i>unless</i> = a menos que • <i>until</i> = hasta 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>about</i> = acerca • <i>after</i> = después • <i>at</i> = a, en • <i>before</i> = antes • <i>between</i> = entre • <i>by</i> = por • <i>during</i> = durante • <i>for</i> = por, porque • <i>from</i> = desde • <i>in</i> = en • <i>into</i> = en • <i>like</i> = como • <i>of</i> = de 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>on</i> = en • <i>over</i> = sobre • <i>since</i> = desde • <i>through</i> = a través de • <i>to</i> = a • <i>toward</i> = hacia • <i>under</i> = debajo • <i>until</i> = hasta • <i>up</i> = arriba • <i>with</i> = con • <i>within</i> = dentro • <i>without</i> = sin
FRASES PREPOSICIONALES	ADVERBIOS	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>according to</i> = de acuerdo con • <i>because of</i> = a causa de • <i>due to</i> = debido a • <i>except for</i> = excepto por • <i>instead of</i> = en vez de 	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>now</i> = ahora • <i>never</i> = nunca • <i>often</i> = a menudo 	<p>Lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>in</i> = en • <i>out</i> = fuera • <i>here</i> = aquí

<ul style="list-style-type: none"> • <i>in spite of</i> = a pesar de • <i>in case of</i> = en caso de 	<ul style="list-style-type: none"> • before = antes • once = una vez • seldom = rara vez • always = siempre 	<ul style="list-style-type: none"> • over = sobre • through = a través • there = allí • under = debajo • across = a través • around = alrededor
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5: Tipos de vocabulario estructural (Murillo Ugalde, 1997: 72).

Por vocabulario específico se entiende: “el que se emplea para hablar de un tema determinado” (Murillo Ugalde, 1997: 71). Es decir, el vocabulario técnico que está asociado con las diferentes ramas del saber (Medicina, Derecho, Informática, Educación, etc.).

Prosiguiendo con las ideas la misma autora (2009), el contexto se refiere a todos aquellos factores que están relacionados con la creación de manifestaciones lingüísticas y del cual depende, en muchas ocasiones, el sentido de los enunciados. Estos enunciados son la clave para que los alumnos tengan una visión general de la idea del texto y qué es lo especialmente importante de dicho texto. Murillo Ugalde (2009: 74-75) afirma: “en una lectura, el contexto es todo el ambiente en que está inmersa. Esto incluye tanto lo social, cultural y personal, como lo lingüístico”. Además, comenta que el contexto lingüístico juega un papel muy importante en varias situaciones.

Como se resume a continuación, Murillo Ugalde (2009: 75) defiende que el contexto lingüístico desempeña las siguientes funciones:

1. Proporciona pistas sobre cuál es el significado general del texto y el de cada una de las palabras, sobre todo cuando el diccionario reconoce varias acepciones. Como ejemplo disponemos de la siguiente afirmación: “*I am having a **date** with my friend tonight*”, si se desconoce la palabra *date* y se busca en un diccionario, se comprueba que existen al menos tres posibles significados (“fecha”, “cita” y “dátil”). Es aquí cuando la lógica del contexto nos permite saber que el significado correcto es “cita”.
2. Diferencia entre posibles interpretaciones, por ejemplo, cuando estamos ante una ambigüedad puede ocurrir que se utilicen pronombres y no quede claro a qué antecedente se refieren. Otro caso de ambigüedad

ocurre cuando aparece la forma en inglés **-ing** seguida de un nombre. El **-ing** equivale a **que+verbo**, en español y podría ser un modificador de ese nombre o de una acción, seguida de un complemento directo. Para ejemplificarlo disponemos del siguiente ejemplo: *Flying planes can be dangerous*, se puede interpretar como: *planes that fly can be dangerous* (los aviones que vuelan pueden ser peligrosos) o *to fly planes can be dangerous* (volar aviones puede ser peligroso). El contexto es el que nos ayuda a decidir cuál de las dos formas es la apropiada. También, cuando se muestra un verbo seguido de preposición, el contexto permite discriminar si se trata de una perífrasis verbal (un verbo conjugado, el infinitivo, el participio y el gerundio) o de un verbo y una preposición a la par.

3. Proporciona palabras relacionadas con áreas semánticas (*Education* (Educación)), así el contexto permite conocer el tema y las ideas relacionadas en él (*teacher* (profesor), *book* (libro)).
4. Fija la función gramatical de términos empleados. A veces, una misma palabra presenta la posibilidad de ser empleada con diferentes funciones gramaticales, como es el caso de *face*, que puede actuar como sustantivo o como verbo (significa “cara” o “enfrentarse a”).
5. Define, expresamente, palabras o conceptos, mediante diferentes recursos. Por ejemplo, gracias a una definición que el autor incluye en el texto, la cuál sirve de referencia para interpretar el concepto en cuestión. Se pueden distinguir al menos cuatro modos de definición (igualmente usados tanto en español como en inglés):
 - por aposición (dos o más frases nominales que siguen inmediatamente a otro elemento y se refieren a la misma persona o cosa).
 - con oraciones encabezadas por **which, that, who** y que usan el verbo **be**: “*You can write instructions in computer code, **which is the way the computer works***” (Puede escribir instrucciones en el código del ordenador, que es la manera en la cuál el equipo funciona).
 - con la definición directa usando **is** (es) o **are** (son).

- parafraseando, diciendo lo mismo de otra manera con los ejemplos ya mencionados en la Tabla 3: Pautas de expresión.

Por último, para la autora (2009) la ayuda de los diccionarios proporciona, de inmediato, la definición o significado de una palabra desconocida siempre y cuando éste se emplee de una forma adecuada. Como sugerencia, recomienda usar como último recurso el diccionario bilingüe, pues se considera que fomenta la pereza y que apenas se hallan respuestas similares en dos lenguas diferentes. Además, para apoyar esta idea, Cooper (1998: 220-222) menciona que el uso de esta herramienta sirve para señalar “tanto la pronunciación como el significado de las palabras” (1998:220). Sin embargo, Cooper cree que si utiliza el diccionario como una forma de castigo, esto acaba por alejarles de él, pero si el profesor hace un buen uso del diccionario y lo emplea para enseñar a los alumnos a usarlo correctamente y para consultar dudas (ortografía, pronunciación o significado), los alumnos acabarán por imitarle y se verá como una actividad de lo más normal. Igualmente, dicho autor cree que no es recomendable hacer grandes listados de palabras, pues si éstos están fuera del contexto, los estudiantes no sabrán cuál es la definición correcta. A las ideas de estos dos autores, se puede añadir que el uso de los diccionarios *online*⁶, hoy en día, puede realizar las mismas funciones.

Murillo Ugalde, (2009: 87) enumera varios tipos de diccionario:

- **Diccionario enciclopédico:** registra el vocabulario incorporado en un diccionario habitual y proporciona información sobre las áreas del saber, con ejemplos, fotografías o tablas explicativas.
- **Diccionario inglés-inglés:** para personas de habla inglesa, es decir, para aquellas personas cuya lengua materna es el inglés.
- **Diccionario de inglés para estudiantes de inglés (*Learner's Dictionary*):** este diccionario define los términos en inglés de una forma más sencilla, con vocabulario de uso frecuente y con ejemplos

⁶ El término *online* se refiere a “disponible en la red”. Hay que tener en cuenta que el usuario debe estar conectado para acceder a los recursos de la red. Se mantiene sin traducir por ser más explícito en inglés.

en oraciones. Además, dispone de menos entradas que un diccionario para hablantes en inglés.

- **Thesaurus**: un diccionario donde se incluyen palabras asociadas, se definen y se explican sus sinónimos.
- **Diccionario de sinónimos y antónimos en inglés**: las palabras registradas en este diccionario contienen sinónimos y antónimos.
- **Diccionario bilingüe inglés-español, español-inglés**: proporciona traducciones, lo más próximas a nuestra lengua materna, de las palabras que se buscan.
- **Diccionario técnico bilingüe**: registra términos específicos de diferentes áreas del saber.

Como bien se ha propuesto anteriormente, disponemos también de los diccionarios *online*. Estos diccionarios son muy útiles a la hora de trabajar en la clase de inglés y ayudan al profesor, pues le sirven como referencia para dar ejemplo y consultar dudas que surjan durante la clase. Para ello, en el **Anexo 1**⁷ se propone una actividad adaptada para el buen uso de los materiales de consulta. En dicha propuesta se fomenta el uso del diccionario *online* monolingüe (en inglés) para una clase de 4º ESO. Este formato que se puede adaptar al vocabulario de cualquier lectura propuesta en la clase de inglés para secundaria.

⁷ Actividad adaptada a partir de *Dictionary skills: Part one: Level one*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-one/155814.article> [Consulta 28/08/11], *Dictionary skills: Part one, Level two*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-two/155815.article> [Consulta 28/08/11] y *Macmillan Dictionary*. Disponible en: <http://www.macmillandictionary.com/> [Consulta 28/08/11].

3.6. REFORZAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.6.1. Rasgos del lector competente:

Según Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 308-310), antes de examinar cómo se puede favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, se deben conocer los rasgos que definen a un lector competente, pues este lector proporciona pistas sobre las acciones que el docente puede realizar para ayudar a los alumnos a entender un texto. Para ello, estos autores definen los rasgos de un lector competente:

- Suele leer en silencio y presta atención al sentido, no a la forma del texto. El docente puede promover, en este caso, la lectura silenciosa. Lee rápidamente, ya que su lectura es selectiva. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el profesor puede recordar a los alumnos que no es necesario saber todas las palabras para entender un texto.
- Es flexible y adapta sus destrezas al tipo y finalidad del texto al que se enfrenta. Una acción dirigida al desarrollo de esta habilidad sería la presentación en clase del mayor número posible de tipos de textos.
- Es capaz de reconocer un gran número de palabras de manera automática e inferir el significado de aquellas que no conoce. El profesor debe tener siempre en cuenta que la memorización es un factor importante en el aprendizaje de una LE, sobre todo, en la adquisición de la comprensión lectora.
- Jerarquiza la información del texto, distinguiendo entre ideas centrales e ideas de apoyo. El docente debe organizar actividades para que el aprendiz progrese en el perfeccionamiento de esta destreza.
- Este tipo de lector predice, se anticipa a lo que está leyendo haciendo uso de sus conocimientos previos del tema y de la LE. Conviene que el profesor introduzca la lectura a través de diversas tareas.
- Aprovecha la redundancia del texto. Para desarrollar esta competencia el alumno debe enfrentarse a textos que contengan redundancias para así corroborar sus hipótesis y entender el mensaje.

- Disfruta leyendo y decide qué leer. El colegio debe contar con una colección abundante y variada de lecturas para que el estudiante encuentre un amplio abanico de posibilidades.
- Suele ser un buen lector en L1 y está capacitado para transferir, de la L1 a la LE, las destrezas y estrategias de lectura adquiridas. En este caso, el docente debe conocer cuáles son las destrezas que los alumnos ya han adquirido en la L1.

Un aspecto vital si se desea propiciar el desarrollo de la lectura y descubrir el placer por leer, es utilizar textos que interesen al lector así como realizar tareas acordes a su nivel.

Como resumen de las ideas de los autores, se propone un diagrama explicativo de los rasgos que definen a un lector competente.



Figura 1: Rasgos del lector competente.

3.6.2. Propuestas de lectura:

Caballero de Rodas, Escobar y Masats (1999: 304-308), distinguen entre las lecturas cuya finalidad es enriquecer la competencia lingüística y aquellas cuyo objetivo es desarrollar la competencia lectora. Este estudio se va a centrar en propuestas de lectura cuya finalidad es mejorar la competencia lectora. Además, diferencian entre:

- las tradicionales preguntas de comprensión lectora cuyo objetivo es comprobar si se ha comprendido o no un texto.
- otras actividades de lectura, como por ejemplo: ordenar textos, responder a las afirmaciones con verdadero y falso, unir textos con ilustraciones, transferir la información facilitada a un nuevo texto con otro formato diferente (rellenar una biografía), comparar, completar espacios en blanco, preparar preguntas, resumir, rellenar crucigramas o hacer sopas de letras y leer por placer, es decir, facilitar al alumno un espacio de tiempo libre dentro del aula para que elija lo que le interesa leer.

En el **Anexo 2**, se presenta una actividad adaptada (Lansford & Adrian Vallance, 2003: 11-14) para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en inglés para una clase de 4º ESO. Se intenta que la tarea sea motivadora ya que mejora la competencia lectora gracias a un crucigrama, además se propone el modo de leer *scanning* y tres preguntas iniciales sobre el tema a tratar para saber cuáles son los conocimientos previos de los alumnos.

3.6.3. El uso de Internet:

Adaptando las palabras de Pérez Torres (2004: 91-92), desde los años noventa hasta ahora, el crecimiento de Internet ha sido ejemplar. Internet transfiere la información cada vez más rápido y almacena todo tipo de material multimedia. Además, comenta que lo más destacado de Internet es las posibilidades que ofrece para la interacción y la comunicación mediante las fuentes de herramientas instructivas como por ejemplo, las plataformas *e-learning*. Siguiendo con estas ideas, Bernhardt (2010: 5) afirma que el número de lectores de una segunda lengua ha aumentado gracias a la disponibilidad de documentos y materiales auténticos en su lengua materna.

Continuando con las ideas de Pérez Torres (2004), Internet ofrece a los alumnos un mayor grado de interacción e integración en entornos interculturales, incrementa la autonomía de aprendizaje y ofrece, entre otros aspectos, una gran variedad de elementos multimedia y materiales auténticos. Las herramientas que ofrece Internet ayudan a los docentes a preparar diversas actividades, tanto dentro del aula como fuera de ella, para reforzar la comprensión lectora a través de lecturas *online*. Algunos de los innumerables recursos que ofrece la web para el aprendizaje de LE son: libros de lectura y de texto, ejercicios gramaticales, cursos *online* gratuitos para mejorar las distintas destrezas, juegos basados en concursos o plataformas *e-learning*. Pérez Torres (2004: 209) afirma “las plataformas educativas o de aprendizaje (*e-learning*) ofrecen la posibilidad de ubicar y desarrollar un sitio web en un entorno específicamente diseñado para el aprendizaje *online*”. Por ejemplo, una herramienta muy valiosa, a la hora de favorecer la comprensión lectora y la competencia léxica, es el uso de las *Webquest* (2004: 369).

Según Pérez Torres (2004), quien recoge en su tesis las ideas de Dodge y de Adell entre otros autores, menciona que una *Webquest* es una estrategia de aprendizaje diseñada a partir de los recursos de la web. *Webquest* significa indagación, investigación y descubrimiento a través de la web. Una *Webquest* consiste, básicamente, en presentarle al alumnado un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos preestablecidos (para conseguir un aprendizaje semi-guiado). Dicha tarea se aborda en pequeños grupos y se debe elaborar un trabajo (bien en papel o en formato digital) utilizando los recursos ofrecidos por Internet. Es una actividad didáctica atractiva para los estudiantes ya que no se basa sólo en responder a unas preguntas formuladas, sino que se debe jugar con la información facilitada. Adell (2004) define:

“una *WebQuest* es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc.”.

Partiendo de la ideas de estos autores, se puede plantear la creación de un *blog*, por parte del docente, donde los alumnos puedan disponer del material explicado en clase, descargarse las presentaciones explicadas en *power point* y realizar ejercicios de comprensión lectora de enlaces propuestos por el profesor.

Además, se puede hacer uso de un foro o *chat*⁸ para preguntar dudas o tratar temas de actualidad y también, utilizar el correo electrónico para presentar trabajos o resolver dudas con el profesor. El docente es el responsable de seleccionar en su blog, por ejemplo, el material apropiado al nivel de la clase y debe orientar en todo momento a los alumnos porque los intereses de éstos, pueden ser fruto de la interacción y la comunicación entre otros usuarios de Internet a través de foros, *chats* o redes sociales. Es aquí cuando el profesor debe proponer páginas web de autores acreditados de uso particular o profesional. Un buen comienzo es utilizar la página web del libro de texto, ya que dispone de material extra y actividades de repaso, entre otros recursos.

3.7. LEER PARA OBTENER INFORMACIÓN, PARA COMPRENDER Y PARA DISFRUTAR

Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, cada lector se enfrenta a la lectura de una forma distinta y la capacidad de aprendizaje difiere entre unos lectores y otros. Por lo tanto, es necesario considerar a cada discente como único, ya que cada uno de ellos se acerca a la lectura con un conocimiento, una capacidad, un interés y una habilidad diferente. Estos factores son muy significativos, pues si el profesor los tiene en cuenta, ayudan a que los alumnos sean unos lectores más eficaces.

De acuerdo con Pérez Torres (2004: 75-80), a la hora de realizar una puesta en práctica de la lectura en la clase de inglés, se propone planificar la actividad de lectura atendiendo a tres fases: pre-lectura, lectura y post-lectura. Cada fase, con la puesta en marcha de ciertas estrategias, sirve para conseguir unos objetivos concretos.

La siguiente tabla resume los objetivos y estrategias de las fases de lectura establecidas por esta autora:

⁸ El sustantivo se traduce como: “charla, conversación” y el verbo como: “charlar, conversar”. Se mantiene sin traducir por ser más explícito en inglés.

1. PRE-LECTURA: crea expectativas en el lector y predice lo que puede esperar del texto.

Objetivos:

- Impulsar el conocimiento previo.
- Introducir el vocabulario necesario.
- Incentivar el interés y la motivación del alumno.

Estrategias:

- Pronosticar acerca del texto.
- Realizar una lluvia de ideas.
- Establecer mapas semánticos del vocabulario.
- Leer información relacionada con el tipo de texto que se va a leer.

2. LECTURA: es la fase en la que el lector utiliza el mayor número de estrategias para lograr la comprensión del texto.

Objetivos:

- Promover la comprensión del contenido del texto.
- Aumentar el conocimiento lingüístico de los alumnos.

Estrategias:

- Comprender idea central del texto mediante el modo de leer *skimming*.
- Usar las claves del contexto.
- Elaborar listas de palabras con anotaciones.
- Deducir el significado de algunas palabras gracias al contexto.
- Identificar cognados y palabras poco frecuentes.
- Resumir.
- Parafrasear o tomar notas.

3. POST-LECTURA: esta fase ayuda al lector a analizar críticamente lo que ha leído.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Completar la lectura con el resto de las destrezas en el aprendizaje de LE. • Consolidar la lengua a través de la producción. 	Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Responder a preguntas orales o escritas. • Anotar ideas y hacer resúmenes. • Exponer la idea del texto con exposiciones orales o escritas. • Reflexionar sobre lo leído.

Tabla 6: Fases de lectura: objetivos y estrategias.

Según Omaggio Hadley (2001: 205) en cuanto a los propósitos de la lectura, se encuentra la división entre leer para obtener información, leer para disfrutar y leer para comprender. La finalidad de cada uno de éstos propósitos dependerá de la forma en la cual la tarea de lectura esté diseñada y de si se evalúa su comprensión. Si un alumno lee para obtener información, es evidente que se debe evaluar la precisión con la que se entiende la información detallada en el texto. Del mismo modo, si un alumno lee para comprender se debe evaluar que el discente sea capaz de extraer la información del texto y a su vez interpretarla. Sin embargo, si un alumno lee por placer, la forma de evaluar su comprensión va a ser diferente, pues dependerá de los objetivos y/o propósitos propios del lector.

Complementando las ideas mencionadas por las dos autoras anteriores, se puede añadir que: dependiendo del propósito de la lectura se usarán los distintos modos de leer explicados en el apartado 3.3. (extensiva, intensiva, *skimming*, *scanning* e involuntaria). De este modo, en el ámbito escolar, se debe ayudar al alumno a descubrir el placer de leer, enseñarle a leer para obtener información y para comprender. Resulta un tanto difícil encontrar textos que despierten el placer por la lectura durante las clases de lengua extranjera. Esto puede ser debido a que el alumno sea reacio a llevar a cabo lecturas individuales o suplementarias y por otro lado, encontrar el material adecuado para todo los gustos es una tarea muy ardua para el profesor. Sin embargo, siempre hay materiales útiles para hacer que todos

los alumnos sean partícipes de una actividad de lectura, como por ejemplo, una adaptación de una obra teatral en la que los alumnos sean los protagonistas y actúen en una función de fin de curso.

Para Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2010), cuando se habla de comprender un texto, se debe tener en cuenta que el alumno de secundaria sea capaz de extraer la información que aparece en el texto, interpretarla desde sus conocimientos previos y logros personales y además, reflexione sobre lo interpretado y el proceso que se ha seguido para entenderlo. En resumen, el objetivo de aprender a comprender implica los siguientes tipos de logros a la hora de entender un texto: extraer información, interpretarla y reflexionar sobre ella. Sin embargo, dependiendo del tipo de texto y el objetivo que se le quiera enfocar durante su aplicación en el aula, el alumno puede realizar una comprensión superficial, profunda o crítica sobre dicha actividad. La comprensión superficial quiere decir que el alumno entiende el texto tras haber seleccionado y organizado la información detallada en dicho texto (leer para obtener información). Son ideas que están en el texto y el alumno no debe añadir información nueva al mismo. La comprensión profunda implica comprender plenamente todo lo que rodea el texto, su mundo. No sólo es importante la información contenida en dicho texto sino también, los conocimientos previos del alumno para entender el texto en su totalidad. La comprensión crítica, si el lector llega a este nivel, quiere decir que se da cuenta de posibles inconsistencias dentro de un texto o entre varios textos. A su vez, es capaz de juzgar y hacer reflexiones críticas acerca de él.

En el **Anexo 3** se puede ver un resumen del control de la comprensión y las estrategias de lectura planteadas por Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2010: 62).

Una vez recogidas todas estas ideas, se deduce que deben ser aplicadas a los diferentes tipos de texto que puedan darse en secundaria. Este objetivo, leer para comprender, es uno de los más difíciles de conseguir dentro del aula debido a que en la clase de inglés se requiere conseguir unos objetivos mínimos a la hora de finalizar el curso y aprobar la materia.

4. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este estudio bibliográfico se concluye que, según la teoría analizada, la comprensión lectora es una destreza indispensable para el aprendizaje de la LE. Al analizar el concepto de lectura, se ha comprobado que hay muchos aspectos involucrados a la hora de llegar a entender un texto, y es que, dependiendo de si se quiere leer para obtener información, para comprender o para disfrutar de la lectura, se deben desarrollar una serie de microdestrezas que ayudan al lector a comprender la lectura en sí.

Todos los autores que forman parte de este estudio están de acuerdo con la siguiente afirmación: cada lector es único y existen distintos tipos de lectores. Por lo tanto, es necesario conocer los rasgos de cada uno de ellos para poder realizar así una buena actividad de comprensión lectora. Además, si el lector emplea equilibradamente sus microdestrezas perceptivas y cognitivas, logrará comprender la información del texto y disfrutará leyendo.

Cuando se plantean actividades de lectura para la clase de inglés, el estudiante necesita conocer el objetivo que se va a requerir para dicha actividad. Dependiendo de cuál sea la finalidad de la tarea, el lector podrá aplicar sus microdestrezas de diferente forma. Es decir, al existir varias formas de leer un texto (extensiva, intensiva, *skimming*, *scanning* e involuntaria), el alumno decidirá, según lo que la actividad plantee, si elige un tipo u otro. Además, se deben recordar las tres fases de la lectura (lectura previa, lectura y post-lectura) y así alcanzar el objetivo de cada fase correctamente, usando a la vez las estrategias oportunas. Estas fases de lectura proporcionan una serie de pistas al lector, por lo tanto se aconseja prestar atención a todos y cada uno de los apartados expuestos en este estudio bibliográfico y que recordamos ahora: los conectores y sus funciones, expresiones que sirven de conectores, los cognados, los afijos, el vocabulario estructural y específico, el contexto y el buen uso de los diccionarios. Todos estos factores influyen y sirven de ayuda para la correcta comprensión del texto.

Las actividades de lectura que se pueden realizar en la clase de inglés tienen como objetivo mejorar y favorecer la competencia lectora. Estas actividades son muy diversas, desde las tradicionales preguntas de comprensión hasta la herramienta de

Internet llamada *Webquest*, pasando por ejercicios de rellenar huecos y ordenar los fragmentos de un texto, entre otros.

Tras la investigación realizada sobre la comprensión lectora y aplicando las teorías mencionadas con la ayuda de las actividades propuestas para la asignatura de inglés en secundaria, se ha podido comprobar que los objetivos planteados en el apartado 2 se han cumplido de la siguiente forma:

- En el apartado 3.3. se han analizado teóricamente las distintas formas de leer. Leer de forma extensiva, intensiva, *skimming*, *scanning* e involuntaria.
- En el apartado 3.4. se han examinado de forma teórica las funciones de los distintos conectores. Por ejemplo, gracias a los conectores se captan las ideas primarias y secundarias expresadas en el texto. Además, existen diferentes pautas de expresión, palabras y expresiones que marcan la lógica que va a seguir el texto.
- En el apartado 3.5. se establecen estrategias sobre los aspectos de vocabulario para determinar la acepción correcta de un término y para comprender correctamente un texto. Para ello se debe tener en cuenta: la ayuda de los cognados, los afijos, el vocabulario estructural y específico, el contexto y el buen uso de los diccionarios.
- En el apartado 3.6. se han considerado las posibilidades que ofrecen las actividades de lectura en el aula y el uso de Internet para reforzar la comprensión lectora. Se han definido previamente los rasgos de un lector competente para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, ya que proporciona pistas al docente para ayudar a los alumnos a entender mejor un texto.
- En el apartado 3.7. se proponen estrategias para enseñar a los alumnos a leer para obtener información, para comprender y para disfrutar. Se ha tenido en cuenta que cada estudiante es único y se enfrenta a la lectura de una forma diferente. Además, dependiendo del propósito que se desee conseguir en cada lectura se leerá de una forma u otra (para obtener información, para comprender y para disfrutar) y se usarán los distintos modos de leer del apartado 3.3.

Aplicando las teorías analizadas junto con las actividades propuestas, se deduce que se han cumplido plenamente, en este estudio bibliográfico, los objetivos presentados sobre la comprensión lectora en la asignatura de inglés en secundaria.

5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Adell, J. 2004. *Internet en el aula: las WebQuest*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17. Disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm [Consulta 02/09/11].
- Bernhardt, E.B. 2010. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- Caballero de Rodas, B., Escobar, C. y Masats, M^a. 1999. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cooper, J.D. 1998. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Darolyn Jones, M.S. 2004. *Painless Reading Comprehension*. New York: Barron's.
- *Dictionary skills: Part one: Level one*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-one/155814.article> [Consulta 28/08/11].
- *Dictionary skills: Part one: Level two*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-two/155815.article> [Consulta 28/08/11].
- Lansford, L. & Adrian-Vallance, D. 2003. *Comprehension 3*. United Kingdom: Longman.
- *Macmillan Dictionary*. Disponible en: <http://www.macmillandictionary.com> [Consulta 28/08/11].
- Murillo Ugalde, O.M. *Inglés básico*. 1997. *Comprensión de lectura*. Costa Rica: Editorial Universidad estatal a Distancia (EUNED).
- Murillo Ugalde, O.M. *Lectura en inglés*. 2009. *Curso básico*. Costa Rica: Editorial Universidad estatal a Distancia (EUNED).
- Omaggio Hadley, A. 2001. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pachler, N. & Field, K. 2001. *Learning to Teach Modern Languages in the Secondary Education. A companion to school experience*. London: RoutledgeFalmer.

- Pérez Torres, I. 2004. *Diseño de webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/1034> [Consulta 29/06/11].
- Richards, J.C. & Schmidt, R. 2002. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Riddell, D. 2010. *Teach English as a foreign language*. United Kingdom: Teach Yourself.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J.R. y Rosales Pardo, J. 2010. *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.

6. ANEXOS

ANEXO 1: FAVORECER EL USO DEL DICCIONARIO⁹

Se propone lo siguiente:

1. Explicarles la información que proporciona dicha web (explica el significado de una palabra, resuelve dudas ortográficas y de pronunciación y muestra la categoría semántica entre otras funciones).
2. A través de la fotocopia “Getting to know Macmillan Dictionary Online” aprenderán a reconocer cómo se organiza la información.
3. Aprenderán a escoger la mejor opción según el significado que busquen.
4. Pueden hacer las actividades en pareja para compartir los conocimientos que poseen y aprender a usar los “materiales de consulta”.

GETTING TO KNOW MACMILLAN DICTIONARY ONLINE

1. Have a look at the following images

The web: www.macmillandictionary.com

⁹ Actividad adaptada a partir de *Dictionary skills: Part one: Level one*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-one/155814.article> [Consulta 28/08/11], *Dictionary skills: Part one, Level two*. Disponible en: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-two/155815.article> [Consulta 28/08/11]. Las imágenes son capturas de pantalla: *Macmillan Dictionary*. Disponible en: <http://www.macmillandictionary.com/> [Consulta 28/08/11].

MACMILLAN DICTIONARY

learn English
pronunciations, clear
definitions, key
vocabulary



live English
real examples, usage notes,
integrated thesaurus



love English
submit your own words,
current BuzzWords, blog

Word of the Day opportune something that is opportune happens at a suitable time or at a time that seems lucky Word of the Day	T Thesaurus Every definition has an accompanying thesaurus entry. more on our free online thesaurus	BuzzWord tweetheart a user of the Twitter short messaging service who is liked and admired by other users View Article BuzzWord Archive
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

◀ ◻ ▶



Introduce your word.

MACMILLAN DICTIONARY


Check your result. Please, focus your attention on: parts of speech (nouns, verbs, etc); pronunciation tool; transcription (/træn'skrɪpʃ(ə)n/); word forms; meaning; thesaurus; collocations or phrasal verbs among others.

example - definition ★★★

Show Less

NOUN [COUNTABLE]  Pronunciation /ɪg'zɑ:mp(ə)/  Word Forms [View thesaurus entry for example](#)

[What are red words?](#)

 [Using the thesaurus](#)

- 1 something that you mention in order to show the type of thing that you are talking about and to help to explain what you mean

Many sports are still dominated by men – football is an obvious example.

example of: *He gave several examples of how we could change things.*

 [Thesaurus entry for this meaning of example](#)


Related dictionary definitions

a shining example (of something)


Collocations: example

- classic, excellent, good, notable, obvious, outstanding, perfect, prime, shining, striking, typical
- cite, give, provide, quote

- 2 [SINGULAR] a person or way of behaving that is considered as a model for other people to copy
set an example: *You should be setting an example for your little brother.*
follow someone's example: *He followed his sister's example and demanded more money.*
be an example to someone: *With his enthusiasm and determination, he's an example to the rest of the team.*

 [Thesaurus entry for this meaning of example](#)

- 3 a phrase or sentence in a dictionary that shows the way that a word is used. It usually follows the definition (=the explanation of the meaning).


 [Thesaurus entry for this meaning of example](#)

PHRASES

• **for example**


used when mentioning something that shows the type of thing that you are talking about and helps to explain what you mean

There are plenty of good deals available – people under 25, for example, can get fare discounts of up to 50%.

 [Thesaurus entry for this meaning of example](#)

• **make an example of someone**

to punish someone severely as a way of warning other people not to do the same thing

 [Thesaurus entry for this meaning of example](#)

This is the British English definition of **example**. [View American English definition of example.](#)
[Change your default dictionary and thesaurus to American English.](#)

ACTIVITIES FOR VOCABULARY DEVELOPMENT

1. Parts of speech

What parts of speech are these words? Check in the dictionary and tick verb, noun, adjective or adverb in the gaps. Note that some of them have more than one function.

	WORDS	ADJECTIVE	NOUN	VERB	ADVERB
1	CHEAP				
2	EARN				
3	FULL				
4	FLAT				
5	FLIGHT				
6	GUESS				
7	HARD				
8	KIND				

2. Irregular past tenses

Complete the table by writing in the irregular past tenses of these verbs. Then check your answers in the dictionary.

INFINITIVE	IRREGULAR PAST FORM
1. BLEND	
2. BLEED	
3. BURST	
4. CLING	
5. CREEP	
6. DEAL	
7. DIG	
8. FLEE	

3. Word building: Noun forms

What are the noun forms of these adjectives? Check your answers in the dictionary.

ADJECTIVES	NOUNS
e.g. <i>simple</i>	<i>simplicity</i>
1. electric	
2. stupid	
3. thick	
4. weak	
5. real	
6. clean	
7. tense	
8. unpleasant	

4. Adjectives and definitions

In each of these examples, one definition is correct and one is incorrect. Which do you think are the correct definitions? Check your answers in the dictionary. Once you have finished, write the transcriptions of these words.

1. nimble

- a) able to move quickly and easily
- b) easily shocked by something unpleasant

2. sluggish

- a) not performing or reacting as well as usual
- b) covered with a thick wet unpleasant substance

3. grumpy

- a) dirty and sometimes untidy or smelling bad
- b) unhappy and dissatisfied, often for no obvious reason

4. shabby

- a) old and in bad condition
- b) long, thick and untidy

5. gloomy

- a) thick, wet and sticky
- b) feeling sad and without hope

6. skinny

- a) very thin, in a way that is not attractive
- b) tall, long and thin in an attractive way

7. tricky

a) difficult to do

b) not very interesting or serious

8. weird

a) with a disgusting taste

b) strange and unusual



When was e-mail invented?

1. Before reading: Guess the answers to these questions.

1. When was the world's first e-mail sent?

a. 1951 b. 1971 c. 1991

2. What does the 'e' in 'e-mail' mean?

a. everywhere b. express c. electronic

3. How do you say '@' in an e-mail address (for example jon.smith@hotmail.com)?

a. at b. in c. on

Look down to check your answers.

(ANSWERS: 1b 2c 3a)

Tip: READ BETTER! SCANNING

Problem: It takes too long to find the answers.

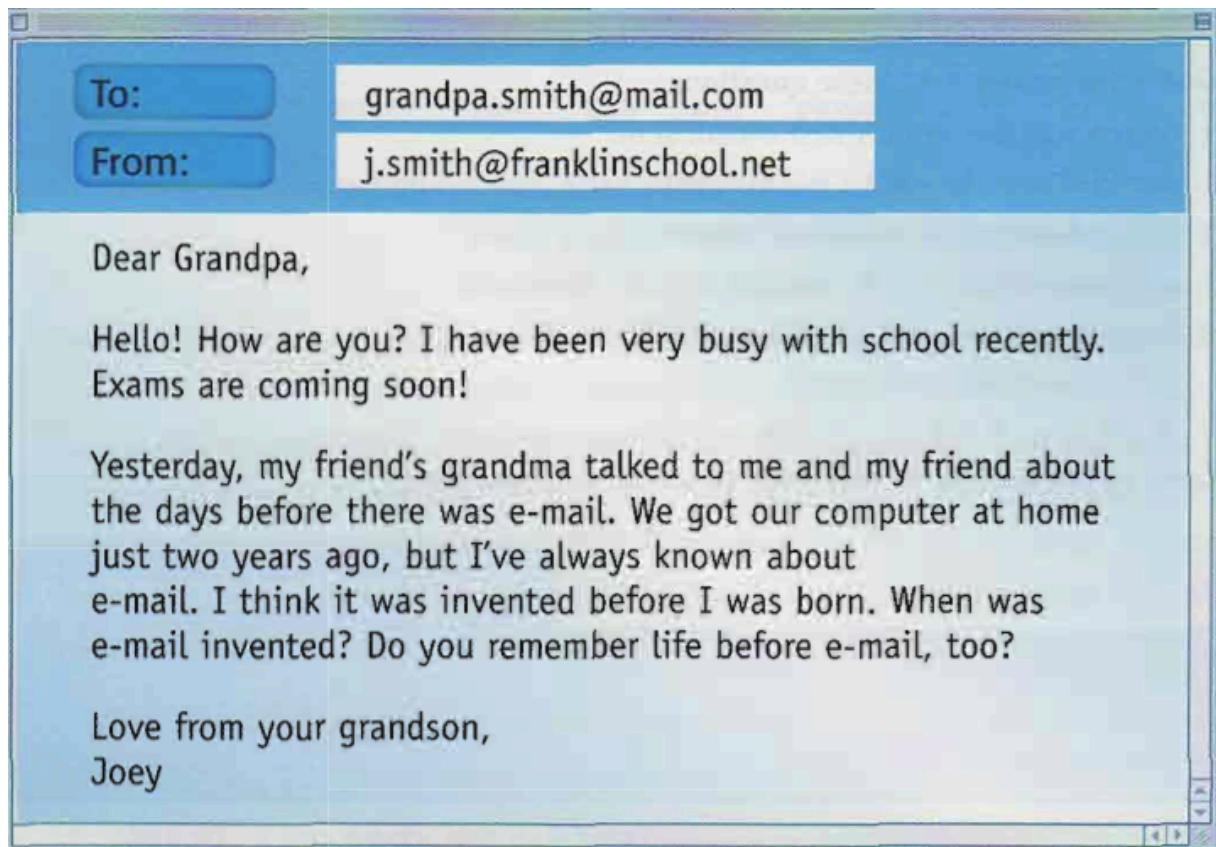
Solution: practise and improve your scanning (*Scanning* means finding something quickly in a text)

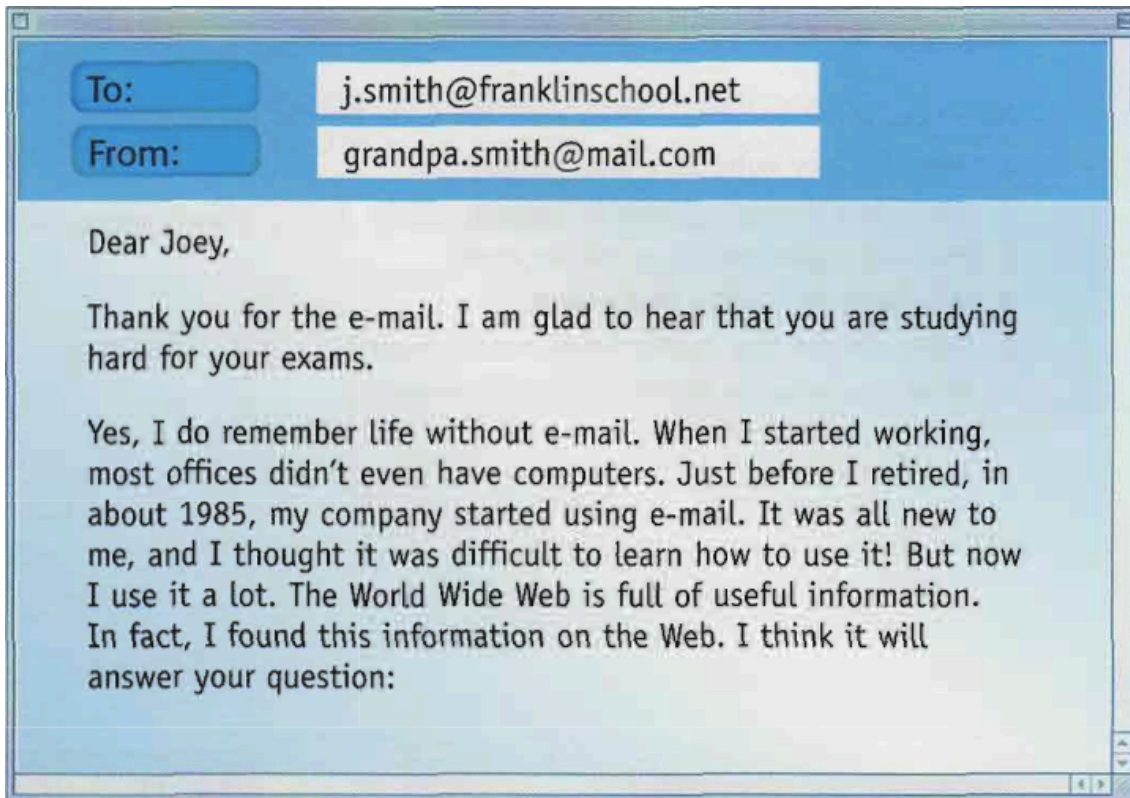
2. Practise scanning. Look at the texts below and do **NOT** read all the text. The word 'e-mail' is written fourteen times. Find them and underline them.

¹⁰ Actividad adaptada (Lansford & Adrian Vallance, 2003: 11-14).

3. Now read these questions. Then scan the texts for the answers.

1. Who did Joey write an e-mail message to?
2. What does the second e-mail message tell the story of?
3. Did Joey's grandfather use e-mail at work?
4. Who sent the world's first e-mail?
5. When did the first public e-mail service begin?
6. What year was the World Wide Web created?





The history of e-mail and the Internet

- 1969 Scientists in the United States started working to join computers together. They thought it would be useful for scientists around the world to communicate and share information. The first long-distance link was made between a computer in Utah and a computer in California.
- 1971 Ray Tomlinson, a computer scientist, sent the world's first e-mail message. It said, 'QWERTYUIOP' – the top row of letter keys on a computer keyboard.
- 1972 The @ sign was chosen to be used for all e-mail addresses.
- 1973 The first international computer connection was made, between England and Norway.
- 1974 The first e-mail service for the public was opened. It was called Telenet.
- 1976 The Queen of England was the first head of state to send an e-mail.
- 1979 The first emoticons were used. :-) = I am happy, :- (= I am sad, etc.
- 1988 The first Internet virus was made. A university student in the USA made a destructive program that made copies of itself and travelled through the Internet. It made people's computers stop working properly. It affected 10% of all Internet users.
- 1989 The number of Internet users passed 100,000.
- 1991 The World Wide Web was created. It made it much easier to access the Internet and use e-mail.
- 1992 The number of Internet users passed one million.
- 1996 The number of Internet users passed ten million.
- 2002 More than ten billion e-mail messages were sent and received each day.

I hope that answers your question!
Good luck with your exams!
With love from Grandpa

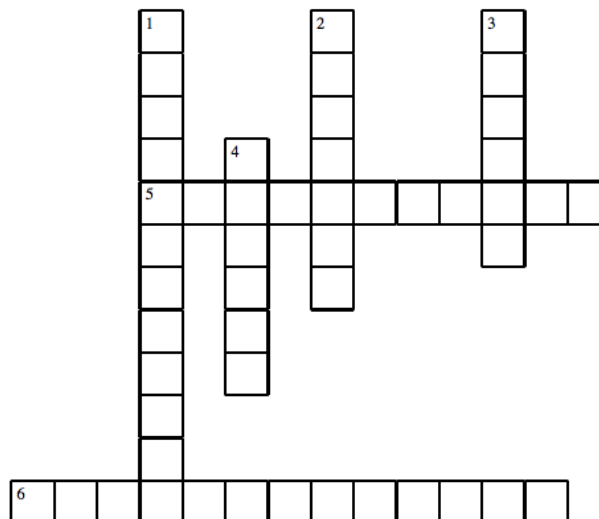
4. Answer the following questions.

1. What has Joey spent a lot of time on lately?
2. Who did Joey recently talk with about e-mail?

3. Does Joey remember life before e-mail?
4. Is Joey's grandfather still using e-mail for his job?
5. Where did Grandpa find the answer to Joey's question?
6. When e-mail was first invented, who was expected to use it?
7. How did Ray Tomlinson make e-mail history?
8. What symbol is used in every e-mail address?
9. What can you use to show your feelings when you write an e-mail?
10. What can cause problems for computers connected to the Internet?

5. Crossword

What word tells us that...



ACROSS

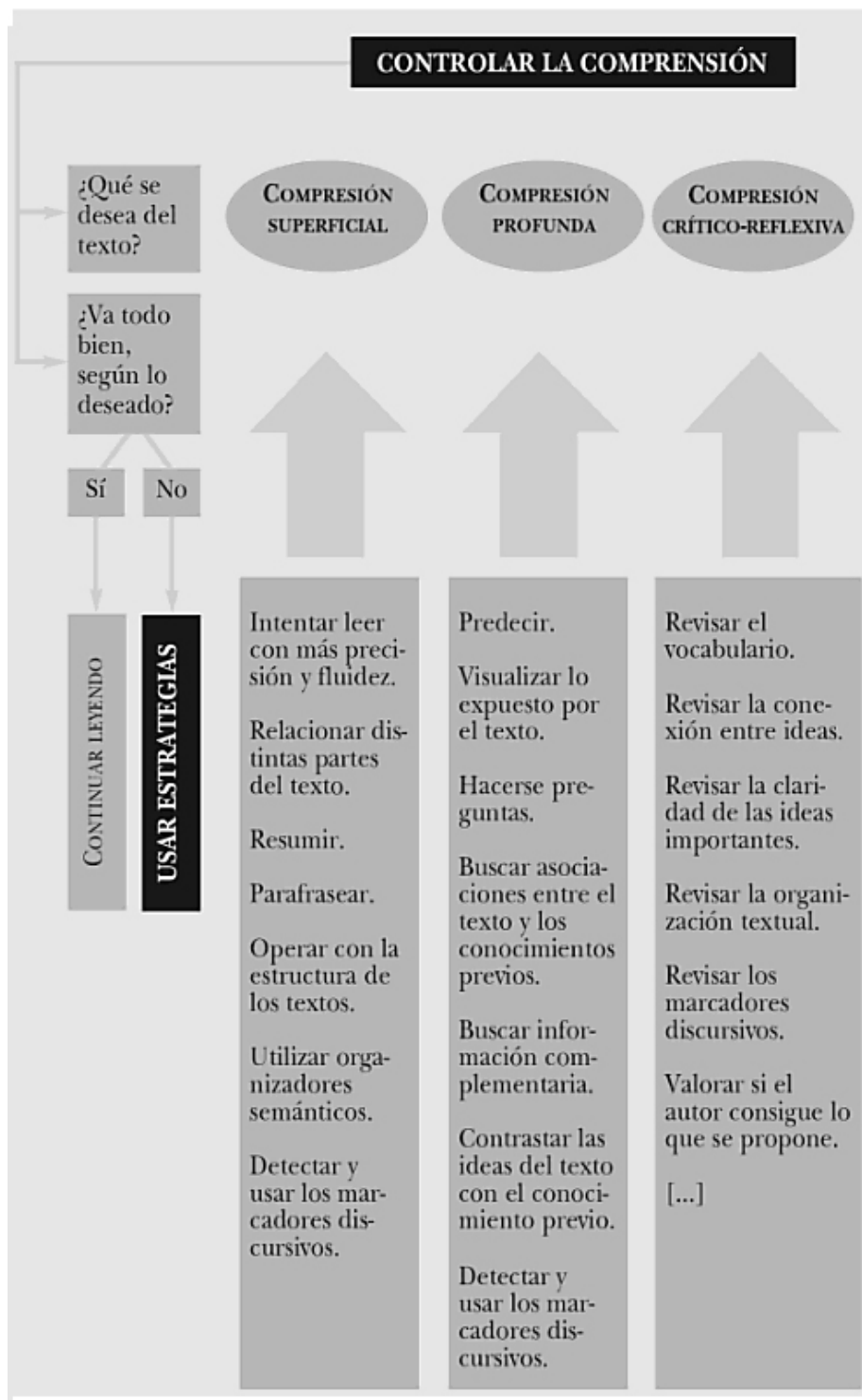
- 5 A virus can destroy computer programs and data?
- 6 England and Norway are two different countries?

DOWN

- 1 Utah is far away from California?
- 2 Joey's grandpa no longer works?
- 3 Ordinary people, not just scientists, began to use the Internet?
- 4 The World Wide Web has information that can help you?

6. One word above is used in the text as a verb. Which one?
7. One word is used in the text as a noun. Which one?
8. What kind of word are the other four? (noun, verb, adjective, adverb...)

ANEXO 3: CONTROLAR LA COMPRENSIÓN¹¹



¹¹ Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2010: 62).