

# Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación

GLORIA LUQUE AGULLÓ

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Jaén*

Recibido: 5 diciembre 2009 / Aceptado: 5 abril 2010

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Este trabajo pretende ilustrar cómo se fomenta la comprensión de textos escritos en lenguas extranjeras, especialmente inglés, trabajando también otras destrezas. Se introduce brevemente la teoría psicolingüística que explica el procesamiento de la lectura. A continuación se desarrolla este proceso en el ámbito de lenguas extranjeras, exponiendo el modelo metodológico que se viene utilizando en las últimas tres décadas. Partiendo de este criterio, se enumeran un grupo de pautas y pasos que permiten fomentar tanto la comprensión como la creatividad, tomando como ejemplo un texto en lengua inglesa. Por último se indican dos ejemplos adicionales respetando, al mismo tiempo, las características intrínsecas de cada texto-ejemplo.

**Palabras clave:** Textos escritos –comprensión– lenguas extranjeras- creatividad-metodología didáctica

## Using Written Texts to Foster Creativity in the FL Classroom

**ABSTRACT:** This paper illustrates techniques to foster the comprehension of written texts in a creative way, at the same time developing other related skills. In order to do this, the psycholinguistic theory that explains the reading process is reviewed. Then this process is considered from the foreign language point of view. Third, the current methodology for exploiting reading texts is explained, enumerating a series of criteria and stages that constitute the framework for developing both comprehension skills and creativity. An English text is used as example. Two further examples are developed, taking into account the distinctive features of each text.

**Keywords:** Written texts –comprehension –reading skills- foreign languages- methodology-creativity

## 1. INTRODUCCIÓN: EL PROCESO LECTO-ESCRITOR

En general, se lee porque es un proceso necesario para la vida cotidiana. Se lee para informarse de lo que sucede en nuestro entorno, y para conocer la realidad que nos rodea, cercana o lejana. En la segunda lengua, también se lee por motivos similares, y *con suerte*, por placer.

Pero, ¿en qué consiste el proceso de leer? Hay varios tipos de procesamiento implicados: uno de ellos, más mecánico, implica reconocer las letras, las palabras, la sintaxis y el resto

de las pistas lingüísticas, unir las e interpretar el mensaje. Es decir, la lectura se considera como un proceso lineal desde el reconocimiento de las unidades más pequeñas –letras y sonidos- y llegando hasta el significado de las palabras y en último término al significado global (véanse Kong, 2006; Wolf, Vellutino y Berko-Gleason, 1999). Implica, además, cierto grado de automatización progresiva (procesamiento *bottom-up*). Desde un punto de vista complementario (Rumelhart, 1977), la lectura consiste en utilizar diferentes fuentes de información en función del contexto como pistas para desarrollar la comprensión (procesamiento *top-down*). Aquí se incluiría la interpretación de pistas paralingüísticas, como fotos, títulos, formato general, lugar donde se encuentra el texto, y conocimiento del tema. Posteriormente, (véase la revisión de Arroyo, 1998, para el castellano y Kong, 2006, para el inglés – ambos como primeras lenguas-) se ha considerado la lectura como un proceso interactivo en el que varias funciones cognitivas y psicológicas interactúan de manera flexible y simultánea. Desde este enfoque, el lector despliega tres procesos específicos: *decodificación*, *comprensión del texto* y *metacompreensión lectora* (Arroyo, 1998). La *decodificación* implica traducir los símbolos impresos en significados vía visual, fonológica, o ambas, teniendo cierto grado de fluidez, lo que facilita la comprensión y reduce la carga de la memoria operativa. En el segundo proceso, de *comprensión*, se identifican cuatro niveles diferentes: comprensión literal, interpretativa, crítica, y para la resolución de problemas. Implica, además, el uso de estrategias de comprensión de palabras individuales y de comprensión global. Esta última incluye el uso de estrategias como la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis y el uso del contexto. El tercer proceso, de metacompreensión, implica el *conocimiento* de todas las estrategias ya mencionadas y la habilidad de *autorregulación*, que consiste en evaluar qué tipo, cuándo y donde habría que aplicar las diferentes estrategias de lectura según el texto (según Arroyo, 1998).

## 2. EL PROCESO LECTO-ESCRITOR EN LA SEGUNDA LENGUA (L2)

Se ha descrito con brevedad el proceso de lectura en lengua materna (L1) porque presenta ciertas características comunes con el de la L2. Sin embargo, el proceso de lectura en la segunda lengua no puede equipararse exactamente con el de la L1 (Kong, 2006), a pesar de que muchas conclusiones y aplicaciones están tomadas de los estudios sobre la lectura en la L1. ¿Hasta que punto se transfiere el conocimiento desde la primera a la segunda lengua? ¿Es la lectura en la L2 un problema lingüístico o un problema de lectura propiamente dicho?

Respecto a la primera pregunta, se barajan varias hipótesis en la literatura (Kong, 2006; Stevenson, Schoonen y de Glopper, 2007). Una de ellas -la de *Interdependencia Lingüística*- indica que las estrategias lectoras se transfieren de manera directa (Goodman, Goodman y Flores, 1979, en Kong, 2006), es decir, las estrategias ya conocidas pueden usarse tanto para la primera como para la lengua extranjera. La hipótesis de *Compensación* sugiere si hay problemas de comprensión, estos se *compensan* dedicando más atención a procesos globales y conceptuales. Según esta hipótesis, la respuesta a la segunda pregunta anteriormente mencionada apuntaría hacia la consideración de que la lectura en L2 es un proceso conceptual, y no lingüístico. Por el contrario, la hipótesis de *Nivel Umbral Mínimo* (Clarke, 1980) propone que la falta de conocimiento lingüístico de la segunda lengua tiene como resultado el uso de

estrategias de decodificación básicas, haciendo difícil la transferencia del proceso lector desde la lengua materna e inhibiendo la atención hacia procesos conceptuales. Esta hipótesis soluciona las preguntas previas adoptando una postura contraria a las hipótesis anteriores, descartando la transferencia directa de los procesos lectores y atribuyendo las dificultades lingüísticas de la lectura en L2 a la falta de competencia lingüística.

En cierto sentido, las tres hipótesis, aunque con explicaciones alternativas, son ciertas, ya que cuando los lectores de la segunda lengua carecen de la suficiente competencia lingüística centran su atención en los problemas lingüísticos. Desde una perspectiva complementaria, cuando existe la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera sí se transfiere el conocimiento lector desde la lengua materna.

Sin embargo, según algunos estudios recientes (Stevenson, Schoonen y de Gloppe, 2007), las carencias lingüísticas no parecen afectar a los procesos de comprensión globales. Por otra parte, si bien un mayor nivel de competencia lingüística en la L2 determina una transferencia mayor de estrategias lectoras de la lengua materna, existen otros indicadores más directos para que esa transferencia se realice, sobre todo si nos referimos a las estrategias metacognitivas. Estos indicadores son la experiencia lectora previa en lengua materna y el grado de exposición a la cultura de la L2 (Kong, 2006).

De hecho, la competencia lingüística y lecto-escritora en L1 presenta una correlación moderada-alta con estos procesos en la L2. Es decir, el conocimiento de la estructura y funciones de la lengua materna constituyen un plus para el desarrollo de estos procesos en la segunda lengua (Cummins, 1994). Por tanto, la transferencia de estrategias es menor cuando no se es competente en L1.

Así mismo, la experiencia que se tiene en la lengua materna, la forma escrita que esa lengua adopte y la proximidad o distancia entre culturas determinan también en cierta medida el tipo de procesamiento lector que se realice en la segunda lengua, tendente hacia lo global (*top-down*) o más analítico (*bottom-up*), aunque ambos no son mutuamente exclusivos, ya que la lectura en la L2 es un proceso interactivo en el que se usan múltiples fuentes de información, compensando las deficiencias de un nivel con el resto de los niveles.

Junto con la competencia de la segunda lengua y los procesos de lecto-escritura de la lengua materna, el lector de la L2 ha de desarrollar y utilizar *esquemas* de contenido, formales y lingüísticos, que influyen de manera directa en la comprensión del texto. Los primeros – *esquemas de contenido*– se relacionan con el conocimiento del mundo del lector y con su orientación cultural (Singhal, 1998). Los *esquemas formales y lingüísticos* tienen que ver con el conocimiento de las estructuras lingüísticas, textuales, formales y cómo se organiza la información. Ambos tipos de esquemas permiten al lector almacenar la información en la memoria a largo plazo y predecir el contenido (lingüístico o conceptual) del texto al que se enfrenta. La activación de esquemas *antes de la lectura* facilita la comprensión del texto en L2, principalmente aquellos que tienen que ver con el conocimiento del mundo del lector – *esquemas de contenido*–. Así mismo, la orientación cultural tiene un papel prioritario en estos procesos de comprensión, fundamentalmente en relación con aquellos patrones culturales de la L2 que por una u otra razón sean mejor conocidos o estén más cercanos a la cultura materna (Kong, 2006).

### 3. EL PROCESO LECTOR DE LA SEGUNDA LENGUA EN PRINCIPIANTES

Cuando un aprendiz afronta un texto de la segunda lengua y el proceso no se ha hecho todavía automático, puede existir falta de memoria a corto plazo, es decir, el lector no se acuerda de lo que acaba de leer, porque no retiene la información (letras, palabras, etc.) el suficiente tiempo en la memoria, y por tanto no puede procesar el contenido. Otro problema es la falta de conexión entre lo que se ve y lo que está escrito: el aprendiz puede interpretar de manera errónea ciertos elementos y leer cosas diferentes a lo realmente presente (Madrid y McLaren, 1995). A menudo, la carencia de vocabulario hace que se realice una búsqueda demasiado frecuente en el diccionario, paralizando la lectura una y otra vez y haciendo que se olvide el contenido. En muchas ocasiones los aprendices incluso buscan la misma palabra repetidas veces. Además de todo esto, el aprendiz puede no haber desarrollado el proceso lecto-escritor de la primera lengua, por lo que no puede transferir este conocimiento a la lectura de la L2. O si su nivel de lecto-escritura es adecuado, carece de competencia suficiente en la L2 (Alderson, 1984). O bien no está familiarizado con los grupos consonánticos de la segunda lengua, o carece de conocimiento sobre esa cultura (Ur, 1996). Conjuntamente con todas estas dificultades, el aprendiz puede no poseer interés o estar motivado para leer. Si se lee, la lectura mejora, el aprendiz se motiva, y a su vez lee más y mejor. Pero si no se lee o el proceso se percibe como muy difícil, se lee cada vez menos, se pierde interés y la competencia empeora (García-Sánchez, Salaberri y Villoria, 2005; Nuttall, 1996: 127).

En particular, y con respecto a dos lenguas específicas como el castellano y el inglés, transferir el conocimiento lecto-escritor de la lengua materna es una tarea compleja, ya que entre las características de la L2 (el inglés) se encuentra su *ortografía profunda*, en la cual grafía y pronunciación no son equivalentes (Nuttall, 1996; Wallace, 2001), al contrario que la española –con *ortografía superficial*–, más o menos paralela aunque con excepciones (como la h, los sonidos c/z, g/j). Los aprendices han de desarrollar una conciencia fonética sobre estas diferencias entre los sonidos y ortografías de las dos lenguas. Concretamente, hay estudios que indican que los lectores *expertos* en la L2 poseen una elevada capacidad metalingüística, incluyendo conciencia fonética, conocimiento de las asociaciones grafema-fonema y reconocimiento de rasgos sintácticos (Mora, 2001).

Para resolver estos problemas los docentes pueden recurrir al uso de recomendaciones de carácter práctico (Ur, 1996), ciertas pautas de explotación, o también a la utilización de textos interesantes o con contenido conocido, que opcionalmente pueden formar parte del bagaje literario perteneciente a la L2 (Bamford y Day, 1998), fomentar la conciencia metalingüística comparando ambas lenguas (Mora, 2001), partir del conocimiento del mundo de los aprendices (Kong, 2006), o fomentar el conocimiento cultural de la L2 (Singhal, 1998). No obstante, el profesor ha de decidir cómo actuar según su bagaje profesional, su personalidad, las características e intereses de los alumnos y los objetivos del curso o ciclo. Aquí se proponen una serie de técnicas que puede usar el profesorado para ayudar a los aprendices a romper el círculo del *lector débil*, reforzando el desarrollo de las destrezas escritas y orales, y fomentando el interés y la motivación por la lectura en particular y todas las tareas potenciales (escritas y orales) que se pueden desarrollar a partir de un texto.

#### 4. EL USO DEL TEXTO EN EL AULA DE PRINCIPIANTES: PAUTAS METODOLÓGICAS DE EXPLOTACIÓN

Siguiendo las pautas proporcionadas por la investigación pedagógica y psicolingüística enfocada hacia el estudio del desarrollo de la lectura en lenguas maternas y extranjeras (Brown, 1994; García-Sánchez, Salaberri y Villora, 2005), el aprendizaje de la lectura en L2 debe incluir procesos globales (*top-down processing*) y analíticos (*bottom-up processing*), y todas las microdestrezas implicadas en estos dos procesos (véase Brown, 1994: 291). Para organizar la enseñanza de estas técnicas y facilitar y maximizar la comprensión lectora de los aprendices, se suelen introducir tres estadios básicos (Arroyo, 1998; Harmer, 1998; Madrid y McLaren, 1995; Mora, 2001; Wallace, 2001): *antes, durante y después* de la lectura, ya que cada técnica y microdestreza se presta a ser utilizada preferentemente en un determinado estadio. Por ejemplo, activar los esquemas mediante predicciones o visualización del formato o título de un texto sería una técnica a realizar *antes* de la lectura. Sin embargo, la búsqueda de marcadores discursivos podría contemplarse durante o después de la lectura. En concreto, cada estadio básico tiene diferentes finalidades:

Antes de la lectura:

- \* Presentación: se les indica a los alumnos que van a leer un texto, y las tareas que tienen que realizar en relación con el mismo.
- \* Familiarización: se comenta el tema del texto, se miran fotos o dibujos si existen, se comenta el título...

Durante la lectura:

- \* Adquisición de destrezas: se realizan varias lecturas. Una de ellas para saber el tema general del texto, otra para buscar detalles concretos o datos específicos, y con más nivel, se pueden hacer otro tipo de lecturas, como la que implica un análisis crítico. Cada una de estas lecturas fomenta estrategias de comprensión diferentes.
- \* Práctica: se fomenta el uso de las distintas destrezas descritas para lograr automatizar el proceso de lectura en la L2.

Después de la lectura:

- \* Expansión: estas destrezas trabajadas en los estadios anteriores se aplican a un número cada vez más amplio de textos
- \* Autonomía. A través de los pasos anteriores, el objetivo es hacer autónomos a los alumnos, de manera que pasen de la lectura intensiva de textos cortos en clase a la lectura extensiva, con textos más largos y progresivamente cada vez menos adaptados (lecturas graduadas/*graded readers*) (véase Harmer, 1998, para obtener ejemplos de cómo se trabajan las lecturas graduadas y cuales son las diferencias entre los dos tipos de lectura).

En general, se recomienda al profesorado que este proceso *ANTES-DURANTE-DESPUÉS* se realice con todas las destrezas receptivas, no sólo con la lectura. Pero en particular, en cuanto a lo que se refiere a los textos escritos, usar estas pautas consigue facilitar el

proceso de lectura y promover el desarrollo de otras destrezas relacionadas, como la escritura, la producción oral en L2, e incluso la propia competencia lingüística. Concretamente, cada fase tiene objetivos diferentes. *Antes* de leer, los objetivos básicos son: activar el conocimiento relevante al tema del texto según el *conocimiento del mundo* y los *esquemas de contenido y culturales* (véase sección 2) que posee el lector, y fomentar el uso de estrategias de comprensión como la inferencia, la formulación de hipótesis o el uso del contexto (véase sección 1). En textos literarios, además, el objetivo es darles a conocer otra cultura a través de su literatura, familiarizarlos con el lenguaje específico de los diferentes géneros, y motivarlos con la lectura de material auténtico. *Durante* las diversas lecturas, el objetivo es que desarrollen velocidad, usen estrategias de comprensión lectora de manera cada vez más fluida o bien compensen su carencia de conocimiento de otros niveles fomentando implícita o explícitamente el uso de procesos de decodificación básica como el de reconocimiento de las asociaciones grafema-fonema, a pesar del riesgo que estos procesos pueden presentar para la comprensión global (véase la sección 2 sobre las hipótesis de lectura en L2). En general, se pretende mejorar la competencia lingüística a través de un conjunto de sub-destrezas implicadas en el proceso lector (la lectura silenciosa, lectura global, lectura rápida para buscar datos, lectura crítica y análisis de vocabulario, entre otras).

*Después* de la lectura puede haber múltiples objetivos, casi tantos como permita la creatividad del profesor a la hora de explotar el texto. Sin embargo, lo más común es, por una parte, el desarrollo de la metacompreensión sobre el proceso de lectura, y por otra, la mejora de la producción oral y escrita, y en general, de la competencia lingüística en la L2. Por ello las técnicas que se proponen a continuación se desdoblán en esta fase en técnicas de contenido y lingüísticas.

## 5. TÉCNICAS/ACTIVIDADES DE EXPLOTACIÓN

### 5.1. Antes de la lectura

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados en la sección anterior, y dependiendo del tipo de texto que se use, se pueden realizar:

- \* Preguntas-guía
- \* Presentación y/o explicación de vocabulario
- \* Presentación del tema del texto
- \* *Brainstorming*
- \* Preguntas de comprensión (verdadero/falso, Si/NO) antes del texto
- \* Frases sobre el contenido del texto (*antes* del mismo)
- \* Creación de expectativas
- \* Realización de predicciones sobre su tema
- \* Uso de ilustraciones/dibujos/diagramas o material audiovisual, pertenecientes o no al texto.
- \* Uso de títulos o titulares
- \* Averiguar vocabulario con uso de paráfrases, juegos, tarjetas (*flashcards*), pósters, dibujos, fotos, etc.

- \* Elaboración de mapas semánticos/conceptuales
- \* Realización de discusiones orales sobre el tema del texto (toda la clase/ en parejas/ grupos), en la primera o segunda lengua
- \* Creación del inicio del texto
- \* Búsqueda de textos o ilustraciones relacionadas en revistas y/o periódicos.
- \* Debates.

## 5.2. Durante y después de la lectura

Se pueden fomentar tres tipos de respuestas en el alumnado: orales, escritas y físicas. Las de respuesta física solo se recomiendan en alumnos principiantes que además sean niños menores de 10 años, aproximadamente, o en adultos, que ya han perdido el sentido del ridículo. Estas respuestas pueden tener dos objetivos principales: trabajar el contenido del texto o su lenguaje.

En cuanto al contenido, se pueden considerar una serie de estrategias:

- \* Lectura para conocer el tema del texto
- \* Lectura breve para averiguar detalles específicos
- \* Lectura para confirmar expectativas
- \* Lectura para discernir el contenido explícito e implícito

Durante la lectura: contenido

Todo ello con actividades tales como:

- \* La realización de preguntas de respuesta múltiple o preguntas SI/NO/NO LO DICE
- \* La respuesta a las preguntas planteadas antes de la lectura
- \* Resumir el texto (con una palabra, con una frase, con un dibujo, con un conjunto de movimientos)
- \* Ordenar palabras, frases o párrafos
- \* Asociar títulos con apartados o párrafos
- \* Subrayar, marcar o hacer un círculo sobre elementos o contenidos específicos
- \* Etiquetar párrafos o secciones
- \* Clasificar y/o secuenciar elementos del texto
- \* Rellenar/completar elementos (palabras, frases etc.)
- \* Encontrar fallos de contenido en versiones alternativas
- \* Enumerar datos del texto
- \* Transferir parte de la información del texto a un cuadro/esquema/tabla
- \* En parejas/grupos, cada alumno lee sólo una parte del texto y luego se comparte la información (*jumbled reading*)
- \* Escuchar y/o ver el texto

Durante/después de la lectura: lenguaje

Para trabajar la parte lingüística, lo cual se recomienda hacer después del estudio sobre el contenido del texto, se puede

- \* Cambiar el género del texto (i.e. de descripción a narración)

- \* Encontrar errores lingüísticos y corregirlos
- \* Puntuar el texto
- \* Reconocer, subrayar o identificar elementos lingüísticos/gramaticales específicos
- \* Encontrar sinónimos con ayuda del contexto
- \* Trabajar el reconocimiento de palabras
  - Por derivación
  - Por similitud con la L1
  - Por el contexto
  - Por elementos asociados (si el tema trata sobre *fábricas*, se usa ese conocimiento para identificar palabras nuevas)
  - Usando el conocimiento del mundo del lector
- \* Identificar, subrayar, circular clases de palabras (i.e. verbos), tiempos verbales, etc.
- \* Asociar palabras con su definición
- \* Completar huecos en el texto, con o sin posibilidad de elegir entre varias respuestas
- \* Ordenar palabras, frases, oraciones, párrafos
- \* Identificar, subrayar o circular conectores

Después de explotar el texto usando estrategias centradas en su contenido, y posteriormente de hacerlo según sus posibilidades lingüísticas, se suelen también incluir actividades de seguimiento, más creativas, y centradas en la producción oral y/o en la producción escrita. Las posibilidades son casi infinitas, y dependen básicamente del tipo de texto y la creatividad del profesor en el momento de su explotación. Además de seguir las pautas metodológicas indicadas, hay que realizar un ejercicio de imaginación que vaya más allá. Por ejemplo, si el texto es una receta, los alumnos pueden traerla cocinada al día siguiente. Si es una parte de una película, se puede leer doblándola, o representarla. Se puede pensar qué tipo de persona escribió ese texto, o, si es un anuncio, pensar el tipo de destinatario, o crear otro similar (Harmer, 1998). Si es una narración, se puede crear una versión tipo cómic. Si es un cómic, se pueden cambiar los diálogos, o introducir otros nuevos.

## 6. EJEMPLOS DE EXPLOTACIÓN

Este primer ejemplo lo utilizo con alumnos de tercero de Filología Inglesa, para la asignatura *Didáctica de las Destrezas en Lengua Inglesa* de tercer curso de Filología Inglesa. El objetivo principal es que los futuros profesores aprendan a explotar de manera metodológicamente adecuada cualquier tipo de texto, a la vez fomentando su creatividad, imaginación y capacidad de resolución de problemas e imprevistos.

*Practice: Suggest, in this text, suitable activities that could be carried out. Indicate the significant features you would concentrate on, and say what aspects of comprehension you would encourage. Do not forget to Indicate pre/while and after reading activities<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup> Sugiere, en el texto, actividades que se puedan llevar a cabo. Indica en qué secciones te concentrarías, y qué aspectos de la comprensión desarrollarías. No olvides indicar actividades antes y durante la lectura.

Of all my relatives, I like my Aunt Emily the best. She's my mother's youngest sister. She has never married, and lives alone in a small village near Bath. She's in her late fifties, but she's quite young in spirit. She has a fair complexion, thick brown hair which she wears in a bun, and dark brown eyes. She has a kind face, and when you meet her, the first thing you notice is her smile. Her face is a little wrinkled now, but I think she is still rather attractive. She is the sort of person you can always go to if you have a problem.

She likes reading and gardening, and she still goes for long walks over the hills. She's a very active person. Either she's making something, or mending something, or doing something to entertain herself. She's extremely generous, but not very tolerant with people who don't agree with her. I hope I'm as contented as she is when I'm her age.<sup>2</sup>

Estas son algunas de las actividades propuestas para la explotación de este texto, aportadas en la práctica realizada:

i. Antes de la lectura

- \* Repaso de los colores y sus matices (i.e. *light brown*) con apoyo visual
- \* *Brainstorming* sobre adjetivos que describen a personas
- \* *Brainstorming* sobre aficiones: *I like...*
- \* Rellenar una tabla con las aficiones del compañero de la clase y exponer los datos
- \* Rellenar la misma tabla en grupo
- \* Respuesta física: '*Find someone who likes ...+ing*'
- \* Respuesta física: '*Find someone with...*' (encuentra alguien con...ojos marrones, pelo largo, etc.)
- \* Mapa conceptual sobre adjetivos positivos/negativos, rasgos físicos/psicológicos
- \* Buscar fotos de personas en revistas e imaginar cómo son (y, opcionalmente, describirlas)
- \* Hacer un árbol genealógico con los miembros de la familia y atribuirle a cada uno un adjetivo
- \* Responder a preguntas de comprensión:
  - \* ¿Quién es *Aunt Emily*?
  - \* ¿Cuáles son sus aficiones?
  - \* Etc.
- \* Imaginar cual es su familiar favorito y realizar una descripción oral

ii. Durante la lectura

a. *Comprensión*

- \* Dibujar a *Aunt Emily*
- \* Responder a las preguntas de comprensión planteadas antes de la lectura para confirmar expectativas
- \* Responder a preguntas Verdadero/Falso,
- \* Responder a preguntas de opción múltiple

<sup>2</sup> Este es un texto que el profesor N. McLaren ha usado para su docencia en la Universidad de Granada. La autora de este trabajo lo usa en homenaje a este profesor.

- \* Identificar quién es *Aunt Emily* de un grupo de dibujos/fotos
- \* Buscar una representación visual (foto) de *Aunt Emily* en revistas o en Internet
- \* Completar una tabla con las aficiones de *Aunt Emily*
- \* Resumir el texto en una frase y votar por la que mejor lo resume de toda la clase
- \* Después de leer el texto, ordenar palabras y/u oraciones (en parejas, grupos pequeños). Aceptar posibles alternativas al texto original
- \* Dividir el texto en partes según el contenido (i.e. descripción física, psicológica, aficiones, etc.)

*b. Lenguaje*

- \* Subrayar adjetivos que describen personalidad/ rasgos físicos
- \* Cambiar adjetivos de carácter positivo por otros negativos
- \* Buscar sinónimos de verbos y/o adjetivos descriptivos
- \* Señalar los verbos en tercera persona (y clasificarlos según pronunciación)
- \* Señalar los verbos irregulares (e indicar sus formas)
- \* Completar el texto del que se han eliminado verbos, adjetivos u otros elementos (con o sin opción múltiple)
- \* Encontrar los nexos de unión dentro y fuera de las distintas oraciones e indicar si se pueden eliminar o transformar
- \* Puntuar el texto
- \* Cambiar el texto al pasado
- \* Cambiar el texto a la primera y/o segunda persona
- \* Eliminar una palabra de cada oración manteniendo su corrección gramatical e indicar qué tipo de palabra es y junto a qué otras palabras se encuentra

iii. Después de la lectura

*a. Escrito:*

- \* Escribir un texto paralelo describiendo a un familiar favorito / odiado
- \* Buscar otras descripciones en material escrito o en Internet y analizar el tipo de lenguaje que se usa.
- \* Generalizar sobre los rasgos lingüísticos de la descripción si es posible

*b. Oral:*

- \* Escribir y/o contar la historia de la vida de *Aunt Emily*
- \* Continuar (oral o escrito) su descripción
- \* Leer el texto en voz alta (como está o como si el alumno fuera *Aunt Emily*)
- \* Elaborar un role-play: '*Aunt Emily* y Yo'
- \* Actuar como *Aunt Emily*, elaborando un pequeño diálogo
- \* Realizar un debate sobre el rol de familiares cercanos en nuestras vidas
- \* Cada alumno es un personaje famoso de una lista que aparece en la pizarra y el resto, haciendo preguntas orales, ha de imaginar quien es. Alternativamente, puede describirse para que los demás averigüen quien es.

## 7. MÁS EJERCICIOS DE CREATIVIDAD

En esta sección presentamos algunos otros ejemplos, factibles sólo en caso de que se tenga acceso a las nuevas tecnologías: ordenador y acceso a Internet al menos en la mitad de los puestos del aula. Entre los diversos tipos de actividades y tareas que se pueden realizar a través de este medio (*blogs*, *foros*, *wikis*, *podcasts*, *videos*, *chats* y *webquests*: véase Richardson, 2009) algunas se prestan al desarrollo de los procesos lectores de manera más exclusiva (presentaciones de Power Point, *webquests*), mientras que otras trabajan también la escritura (*foros*, *chats*) o las destrezas orales (*videos*, *podcasts*). Se suelen asociar a alumnos adolescentes con cierta competencia lingüística, aunque si están bien adaptadas se pueden utilizar también con principiantes de otras edades, sobre todo porque muchas actividades en la red pueden realizarse de manera cooperativa. En general, el procesamiento en este medio tiende a fomentar una lectura más global (top-down), impulsando las estrategias de comprensión y metacognitivas más que los procesos iniciales de decodificación. Tampoco se suele trabajar el lenguaje (gramática) de forma explícita, porque se centran en el desarrollo de contenidos, la obtención de información o la resolución de problemas, más que en la forma lingüística. Una de sus mayores ventajas es que constituyen un canal y contexto con el que los alumnos jóvenes están muy familiarizados, aún con el riesgo de que la calidad de la información escrita a la que se acceda puede no ser apropiada o correcta.

Como ejemplo, mencionamos las *webquests*, que son tareas en las que los alumnos han de leer, analizar, sintetizar, y en general, investigar sobre cierta información usando los recursos de la *web*, manteniendo la estructura *antes-durante* (contenido-lenguaje)-*después* (oral y/ o escrito). Poseen una *introducción*, una *tarea*, un *proceso*, la consiguiente *evaluación*, y una *conclusión*, y necesitan una *página* que el profesor ha preparado. Se realizan en grupos donde cada alumno tiene un rol. Los alumnos efectúan una tarea que implica buscar información en ciertas páginas de la red proporcionadas por el profesor, según un *procedimiento* determinado, que luego se evalúa siguiendo los criterios de *evaluación* que se exponen en la *página* del profesor, que también incluye instrucciones, establecimiento de las diferentes tareas asignadas a los diferentes miembros de los grupos y direcciones web. Los alumnos han de leer y procesar información a lo largo de todo el proceso, utilizando especialmente estrategias de comprensión (inferencia, formación de hipótesis, predicción, uso del contexto) y metacompreensión. Dos ejemplos muy creativos son 'Un día en la vida de Harry Potter'<sup>3</sup>, de Secall Mellen o 'Eurovision Song Contest Winner Party'<sup>4</sup> de Pérez Torres, diseñadas para alumnos de último ciclo de Primaria y casi todos los niveles de Secundaria

## 8. CONCLUSIONES

Estas actividades son únicamente ejemplos, de carácter muy diferente, que dependen necesariamente de la personalidad del profesor y de sus posibilidades y acceso a recursos bibliográficos e informáticos. Con ellos hemos pretendido plasmar en la práctica las conside-

<sup>3</sup> <http://web.educastur.princast.es/cursos/cursowqp/aplic/reyes%20secall/harrypotter.htm>

<sup>4</sup> <http://www.isabelperez.com/rosaparty.htm>

raciones teóricas de las secciones 1, 2, y 3, principalmente. Se ha considerado la lectura en la lengua extranjera<sup>5</sup> (inglés) como un proceso creativo y activo, que implica varios niveles simultáneos de decodificación, reconocimiento, comprensión y metacompreensión, y el uso de esquemas de contenido, culturales y formales (Bruton, 1995). De ahí el uso de actividades antes-durante-después en el primer caso (Brown, 1994; Jiménez y Ruiz, 2004) y el enfoque basado en tareas (Willis y Willis, 2007), en el segundo. Como se ha reflejado en las secciones 6 y 7, incluso siguiendo las orientaciones teóricas y metodológicas mencionadas en las primeras secciones, el uso de textos presenta un número casi infinito de posibilidades de adaptación en el aula, a la vez que:

- \* Desarrolla su destreza lectora en L2 (Brown, 1994; García-Sánchez, Salaberri y Villoria, 2005)
- \* Fomenta su interés y motivación (Nuttall, 1996; Ur, 1996)
- \* Desarrolla su competencia gramatical y comunicativa (incluyendo comprensión y producción oral y escrita)
- \* Impulsa, en el profesorado, su capacidad de adaptación de materiales, y, para aquellos con más años de experiencia, renovar su interés por la enseñanza

## 9. REFERENCIAS

- Alderson, C. (1984). "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?", En C. Alderson y A.H. Urquhart, (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1-25.
- Arroyo, R. (1998). "Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural", en *Enseñanza*, 16: 267-295.
- Bamford, J. y Day, R. (1998). "Teaching reading", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 124-141.
- Brown, H.D. (1994) *Teaching by Principles*. Prentice Hall.
- Bruton, A. (1995). "Reading", en N. McLaren y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy: Marfil, 259-284.
- Clarke, M.A. (1980). "The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance", en *Modern Language Journal*, 64: 203-209.
- Cummins, J. (ed.) (1994). "*Multilingual/Multicultural Education*", en Special issue of the *English Quarterly*, 26, 3. Montreal: Canadian Council of Teachers of English and Language Arts.
- García-Sánchez, E., Salaberri, S. y Villoria, J. (2005). "Reading", en N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.), *TEFL in Secondary Education*, Granada: Universidad de Granada, 349-374.
- Goodman, K., Goodman, Y., y Flores, B. (1979). *Reading in the Bilingual Classroom: Literacy and Bilinguality*. Rosslyn, Va.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman.

<sup>5</sup> A veces hemos usado el término L2 de manera intercambiable con el término lengua extranjera, para evitar repeticiones. Sin embargo, L2 tiene un uso distinto en la literatura metodológica y psicolingüística: se refiere a una lengua no materna aprendida y usada en el contexto donde esa lengua se habla. En este trabajo, sin embargo, se aplica de manera genérica a una lengua no materna que se aprende en un contexto diferente, el de la primera lengua del aprendiz.

- Jiménez, M.A. y Ruiz, R. (2004). "Reading", en D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education*, Granada: Universidad de Granada, 219-243.
- Kong, A. (2006). "Connections between L1 and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers" en *The Reading Matrix*, 6, 2: 19-45.
- Madrid, D. y McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Mora, J. (2001). "Reading in a Second Language: What every teacher needs to know" disponible en: <http://www.ncela.gwu.edu/library/curriculum/index.htm>, acceso el 1 Noviembre, 2009.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Bath: Heinemann.
- Richardson, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Rumelhart, D.E. (1977). "Toward an interactive model for reading". En W. Otto, (ed.), *Reading Problems*, Boston, MA: Addison-Wesley, 33-58.
- Singhal, M. (1998). "A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema" en *The Internet TESL Journal*, IV, 10, disponible en <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>, acceso el 15 octubre, 2009.
- Stevenson, M., Schoonen, R. y de Glopper, K. (2007). "Inhibition of Compensation? A Multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English", en *Language Learning*, 57, 1: 115-154.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C. (2001). "Reading". En R. Carter y D. Nunan, (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, M., Vellutino, F. y Berko-Gleason, J. (1999). "Una explicación psicolingüística de la lectura". En J. Berko y N. Bernstein, (eds.), *Psicolingüística*, Madrid: McGraw Hill. 433-468.
- <http://www.isabelperez.com/rosaparty.htm>, acceso el 14 diciembre, 2009.
- <http://web.educastur.princast.es/cursos/cursowqp/aplic/reyes%20secall/harrypotter.htm>, acceso el 14 diciembre, 2009.