



---

# **Universidad de Valladolid**

**MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y  
BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**JULIO 2013**

**“IMPLEMENTACIÓN DE DESTREZAS LECTORAS EN EL AULA DE  
LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS”**

**MIRIAM DIÉGUEZ MARCOS**

**Dirigido por:**

**Dra. Marta María Gutiérrez Rodríguez**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA**

**Vº Bº:**

INTRODUCCIÓN .....	3
SITUACIÓN/PROBLEMA.....	3
OBJETIVOS.....	3
JUSTIFICACIÓN .....	3
1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. Modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras .....	7
1.1.1. Evolución y cambio de los modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras .....	7
1.2. Definición del término lectura .....	10
1.4. La lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera .....	12
1.5. Estrategias de lectura.....	14
1.5.1. Función del profesor en la instrucción de las destrezas lectoras .....	14
1.6. La selección de textos.....	15
1.6.1. Dificultades que presentan los textos.....	16
1.7. Tipos de lectura: lectura extensiva y lectura intensiva .....	19
1.8. Destrezas lectoras en lengua extranjera .....	20
1.8.1. Actividades para el desarrollo de destrezas.....	20
1.8.2. Agrupaciones de alumnos para la realización de las actividades .....	21
2. APLICACIÓN PRÁCTICA .....	23
MUESTRA.....	23
INSTRUMENTOS Y RECOGIDA DE DATOS.....	24
2.1. Diseño de las actividades.....	25
2.1.1. Presentación, explicación y finalidad de las actividades propuestas .....	25
2.1.2. Análisis e interpretación de los resultados .....	32
3. CONCLUSIONES .....	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40
ANEXOS.....	43
ANEXO I.....	44
PRE-READING ACTIVITIES .....	44
ANEXO II .....	56
WHILE-READING ACTIVITIES .....	56
ANEXO III.....	64
POST-READING ACTIVITIES: .....	64
ANEXO IV .....	65

## **INTRODUCCIÓN**

### **SITUACIÓN/PROBLEMA**

La siguiente investigación plantea la necesidad de acercar a los estudiantes técnicas y estrategias de lectura adecuadas para enfrentarse con éxito a un texto escrito. Durante el periodo de prácticas realizado en un centro educativo de la comunidad, pudimos observar una falta tanto de hábitos como de estrategias de lectura por parte de los alumnos de 2º ESO. Concretamente, fue durante las sesiones de observación que percibimos cómo a la hora de enfrentarse a un texto en lengua extranjera (LE de aquí en adelante) el alumnado carecía de cualquier instrucción en estrategias de lectura, con la única opción de recurrir a la traducción directa en su lengua materna (LM de aquí en adelante) para la comprensión del texto. Por todo esto, nuestra intención es proveer a los alumnos de algunas estrategias que mejoren su comprensión lectora.

### **OBJETIVOS**

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo la presentación y uso de diferentes estrategias de lectura que mejoren las habilidades lectoras en LE mediante la realización de una propuesta de actividades que fomenten el desarrollo de dichas estrategias y que permitan a los alumnos enfrentarse a un texto en LE de manera eficaz y sin necesidad de recurrir a su LM.

Nuestra intención es defender que una instrucción temprana en diferentes estrategias hará que nuestros alumnos sean capaces de adquirirlas e incluso crear otras propias que les ayuden y mejoren su aprendizaje y adquisición de la LE.

### **JUSTIFICACIÓN**

La lectura es en el aprendizaje y adquisición de cualquier LE uno de los pilares fundamentales. Así lo demuestra su presencia en el DECRETO 52/2007, de 17 de

mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León que establece que “La comprensión lectora [...] se trabajará en todas las materias sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de ellas” (4). A su vez podemos destacar algunos de los contenidos presentes en el “Bloque 2. Leer y escribir” de dicho documento:

- “[...] comprensión general e identificación de informaciones específicas en diferentes textos sencillos auténticos y adaptados, en soporte papel y digital, sobre diversos temas adecuados a su edad o relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
- Iniciativa para leer con cierta autonomía textos adecuados a la edad, intereses y nivel de competencia.
- Uso de estrategias básicas de comprensión lectora: identificación del tema de un texto con ayuda de elementos textuales y no textuales, uso de los conocimientos previos, inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen” (52).

Es en este decreto, y en concreto en el punto donde se hace referencia al uso de estrategias básicas de comprensión lectora, y en otros documentos como el Marco Común de Referencia de las Lenguas (en el que se establecen las competencias en comprensión lectora que debe poseer el alumnado en los diferentes niveles), en los que nos hemos basado para el desarrollo de las actividades.

Del mismo modo, en el campo de la enseñanza-aprendizaje la lectura es la clave para el desarrollo de las destrezas comunicativas y fuente primordial para una correcta escritura. No debemos olvidar que las estrategias de lectura están dentro de las estrategias de aprendizaje de una LE (Molina, 92). Así, podemos destacar numerosas ventajas relacionadas con la lectura:

- Mejora de la producción tanto oral como escrita. Es Stephen Krashen quien manifiesta que la lectura en LE aumenta el contacto con dicha lengua mejorando

nuestra fluidez: “We acquire spoken fluency *not* by practicing talking but by understanding input, by listening and reading” (Krashen, 52-53).

- Adquisición de vocabulario.
- Es una fuente de elementos gramaticales dentro de un contexto.
- Mejora la ortografía.
- Es una fuente de información y conocimientos sobre temas diversos.
- Estimula la imaginación.

Para la consecución de todo lo mencionado anteriormente, este estudio se centrará en la presentación de los siguientes capítulos.

En primer lugar, realizaremos un recorrido por los diversos estudios realizados en el campo de la lectura comenzando por los modelos de enseñanza de la lengua a lo largo de la historia para, posteriormente, centrarnos en las cuatro destrezas básicas que se contemplan en la enseñanza de idiomas poniendo un énfasis especial en la comprensión lectora y, más en particular, en las estrategias lectoras que podemos desarrollar en el alumnado con el fin de que mejoren su comprensión lectora. Para el desarrollo de dichas estrategias efectuaremos un análisis de los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de producir actividades centradas en el desarrollo de estrategias lectoras como es el caso de la selección de textos y las dificultades que en ellos podemos encontrar.

En segundo lugar, se realizará una aplicación práctica basada en la parte teórica mediante la elaboración de una serie de actividades creadas específicamente para la introducción de diversas estrategias de lectura. Tras la puesta en práctica de estas actividades en el aula pasaremos al análisis de los resultados para dilucidar si realmente cumplen su cometido.

Por último, finalizaremos este Trabajo de Fin de Máster exponiendo las conclusiones obtenidas de la aplicación práctica, y sugeriremos los posibles estudios que se pueden hacer al respecto en un futuro.

## 1. MARCO TEÓRICO

La investigación realizada en el marco teórico muestra las principales aportaciones realizadas por diversos autores sobre los mejores métodos, estrategias y factores a tener en cuenta a la hora de fomentar la comprensión lectora.

En esta presentación comenzaremos con una breve descripción de los modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras utilizados en las últimas décadas para posteriormente centrarnos en la lectura en particular.

### 1.1. Modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras

#### 1.1.1. Evolución y cambio de los modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras

A lo largo de la historia han sido numerosos los modelos que se han utilizado para la enseñanza de una lengua extranjera. A continuación se presentan algunos de los más relevantes:

- **El método gramática-traducción** es uno de los métodos más utilizados y aún hoy en día es usado en diversas situaciones.

Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el mismo sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas y analizadas. Está basado en un estudio deductivo de la gramática, memorización léxica, traducción de textos literarios y un análisis contrastivo entre la LM y la LE. Así la primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el alumno tiene un papel pasivo limitándose a seguir las instrucciones del profesor, memorizar reglas y listas de vocabulario, leer y traducir (Martín y *Centro Virtual Cervantes*).

- **El método directo** presentó un avance significativo frente al método anterior. Está englobado dentro de los conocidos métodos naturales<sup>1</sup> y considera la necesidad de promover la comunicación oral frente a la expresión escrita. Está basado en los siguientes principios:
  - Uso exclusivo de la lengua meta.
  - Introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza.
  - Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
  - Enseñanza inductiva de la gramática.
  - Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesor y alumno.
  - Uso de la demostración, objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.
  - Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.
  - Énfasis en la pronunciación y en la gramática (*Centro Virtual Cervantes*).
  
- **El método audio-oral** también conocido como **método audiolingüe** aparece a mediados del siglo XX. Está basado en una repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos. Sus elementos definitorios son los siguientes:
  - Una descripción científica de la lengua basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.

---

<sup>1</sup> El método natural basa sus planteamientos en la creencia de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. L. Sauveul y otros seguidores defienden la idea de que una lengua extranjera puede ser enseñada sin recurrir a la primera lengua si el significado es transmitido a través de la presentación de objetos y de la ejemplificación de acciones.

- La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales pero también las semejanzas.
  - Énfasis en el aspecto oral de la lengua.
  - La importancia de la comunicación como función esencial del lenguaje.
  - Y la concepción de que el uso del lenguaje es un comportamiento que se aprende a base de la adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas (*Centro Virtual Cervantes*).
- **La respuesta física total (TPR)** es un método creado en Estados Unidos alrededor de los años 70 basado en el aprendizaje estímulo-respuesta. Propone la enseñanza de la lengua a través de la actividad física utilizando el imperativo para dar órdenes que los alumnos tienen que obedecer. Estas órdenes son efectuadas o escenificadas por el profesor para que los alumnos relacionen la orden con la acción que tienen que realizar. De esta forma no es necesario recurrir a la traducción en LM.
  - **El enfoque por tareas:** Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. Lo que se pretende es generar acciones relacionadas con la vida real, proporcionando a la persona que aprende un objetivo concreto, una razón para implicarse en ella. Se trata de crear situaciones en las que se sienta la necesidad de codificar y decodificar la información, y en las que se vea obligado a manipular los contenidos para avanzar en la actividad (*Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación*).

Los primeros modelos citados mostraban ciertas carencias (algunos de estos modelos se centraban en el fomento de una sola destreza en detrimento de otras como la lectura) que a lo largo de los años fueron subsanadas hasta llegar a un modelo de enseñanza donde se contemplan todas las destrezas necesarias para la adquisición de una LE. Por eso, hoy en día la enseñanza de idiomas está centrada en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: *reading, writing, listening and speaking*. Sin embargo no se estudian de manera aislada, por el contrario, todas ellas están interrelacionadas entre sí. Aunque todas las destrezas tienen la misma importancia, en este Trabajo de Fin de Máster nos vamos a centrar en la comprensión lectora.

## **1.2. Definición del término lectura**

De acuerdo con el diccionario Logman “Reading is the activity or skill of understanding written words.” El problema es que el término lectura tiene diferentes acepciones que pueden llevar a confusión. Así, una definición más completa sería:

“Reading is an active, fluent process which involves the reader and the Reading material in building meaning. Meaning does not reside on the printed page, nor is it only in the head of the reader. A synergy occurs in reading which combines the words on the printed page with the reader’s background knowledge and experiences” (Anderson, 1).

En la misma línea Christine Nuttall defiende que:

“The reading process is not linear; as we read our minds dart ahead to anticipate what comes next, or return to previous parts to correct an interpretation that has proved to be mistaken, and so on” (Nuttall, 160).

Basándonos en estas definiciones podemos llegar a la conclusión de que en cualquier proceso de lectura están presentes los siguientes elementos: el lector, el texto, y los conocimientos previos del lector.

Ya la Teoría de la Literatura destacaba la importancia del lector como fuente generadora de significado. De acuerdo con la teoría literaria conocida como *Reader-response Criticism* toda obra causa una respuesta en el lector por lo que el foco de atención está puesto en él. Dos de los seguidores más relevantes de este movimiento alemán, Wolfgang Iser y Stanley Fish, establecen que el significado textual es consecuencia de la relación entre realidad y experiencia lectora por lo que el lector es la fuente primordial de significado (Freund, 90-112).

### **1.3. Modelos del proceso de lectura**

En la investigación sobre la lectura destacan diversos enfoques que tratan de explicar cómo se lleva a cabo el proceso de lectura y qué es lo que ocurre en nuestra mente cuando leemos. Nos estamos refiriendo a los enfoques procedimentales y componenciales, de los que realizaremos una breve descripción a continuación.

**A. En los enfoques procedimentales** están inmersas las teorías lineales o de abajo-arriba, las teorías no lineales o de arriba-abajo, el enfoque interactivo y la teoría del *schema*:

- **Las teorías lineales o de abajo-arriba (*bottom-up*)** consisten básicamente en el reconocimiento de las letras para luego identificar palabras avanzando de este modo hacia unidades mayores y así, alcanzar el significado (Goodman en Eskey, 11).
- Por el contrario, **las teorías no lineales o de arriba-abajo (*top-down*)** se basan en hacer predicciones sobre el significado. Para ver si este significado es correcto primero se miran las oraciones, luego las palabras, etc (Goodman y Smith en Eskey, 12).

- El **enfoque interactivo** postula que sendos modelos anteriores son necesarios para extraer el significado de un texto.

“Meaning doesn’t reside on the printed page, nor it’s only in the head of the reader. A synergy occurs in reading which combines the words on the page with the reader’s background knowledge and experiences” (Anderson, 1).

- Por último, la **teoría del *schema*** establece que el eje central es el conocimiento previo. La interpretación que da el lector es lo más importante pues el significado no está en el texto. Esta teoría está muy relacionada con el Aprendizaje Significativo de Ausubel.<sup>2</sup>

**B. Los enfoques componenciales** se centran en la existencia de una serie de elementos que integran la lectura donde el elemento central del proceso lector es la comprensión del lenguaje (Zenotz, 33).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la mejor descripción sobre lo que ocurre en nuestra mente mientras leemos es la que establecen los modelos interactivos: “The models that are currently accepted as the most comprehensive description of the reading process are interactive models” (Anderson, 3).

#### **1.4. La lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera**

Ante todo debemos diferenciar entre la lectura en LM y la lectura en una LE. Numerosos estudios argumentan que la capacidad lectora en LE depende de la habilidad lectora en LM. Mientras que, por otro lado, hay autores que reconocen estos dos procesos como independientes entre sí (Molina, 51-52).

---

<sup>2</sup> A grandes rasgos, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel defiende la construcción de significados a partir de un conocimiento previo que se irá ampliando poco a poco. Es decir, todos los conocimientos tiene que estar interrelacionados entre sí.

El dilema surge al intentar descubrir si las dificultades en el proceso de lectura se deben a problemas con la LE o con la lengua en general: “The problem seems to be whether reading in a foreign language is simply a problem of knowing the words and the grammar of the language or whether there are other causes of the difficulties learners experience” (Alderson, 2 en Alderson & Urquhart).

De este modo, se pueden destacar tres hipótesis:

1. Una lectura deficiente en una segunda lengua se puede deber a una lectura deficiente en la LM. Por lo tanto se debe mejorar la lectura en LM.
2. Conocimiento insuficiente de la lengua meta. Con esto nos referimos al conocimiento gramatical, léxico y sintáctico, pues, un conocimiento más amplio en la lengua meta dará lugar a unas destrezas lectoras más perfectas.
3. Estrategias de lectura inadecuadas.

A pesar de todo, lo que sí es cierto es que la habilidad de leer en una segunda lengua está directamente relacionada con la eficiencia en esa lengua pues al leer damos significado al conjunto de signos que tenemos delante. En cambio el problema surge cuando no reconocemos esos signos algo que sucede cuando vemos por primera vez una palabra de la cual no reconocemos su significado. Por eso, un lector en LE con un nivel bajo encontrará muchas palabras que no reconocerá y tendrá más dificultades. De este modo, podemos concluir que el lector se enfrenta al texto con sus conocimientos previos (Molina, 25-26).

## **1.5. Estrategias de lectura**

A la hora de enfrentarse a un texto de manera efectiva el lector debe poseer una serie de estrategias de lectura que le permitan solucionar los posibles problemas que se vaya encontrando a la largo de la lectura. Estas estrategias a las que nos estamos refiriendo pueden ser definidas como los pasos dados por los estudiantes para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información (Molina, 144).

### **1.5.1. Función del profesor en la instrucción de las destrezas lectoras**

Puesto que la lectura es un proceso de comprensión, hay que enseñar a los alumnos estrategias para leer eficazmente. Para captar la utilidad de una determinada estrategia lo mejor es presentarla de manera aislada. Por ello es en la instrucción de estas destrezas donde encontramos una de las funciones primordiales del docente (Molina, 98-99).

Así, el profesor debe (Molina, 98-99):

- Definir qué es una estrategia.
- Explicar las razones para aprender dicha estrategia.
- Dar instrucciones que definan cómo hay que usar esas estrategias.
- Concretar el momento en el que es útil utilizar una determinada estrategia.
- Pero sobre todo, ponerlo en práctica en el texto.

Por último, pero no menos importante, una de las tareas fundamentales del profesor es enseñar a los alumnos a ignorar la necesidad de conseguir una comprensión total del texto (Clarke y Silberstein en Pérez, 25).

Christine Nuttall propone que a la hora de presentar un texto a los alumnos lo principal es darles una razón para la lectura ya que es esencial que se interesen por lo que están haciendo para lo que “an introduction can certainly be helpful” (Nuttall, 153).

Lo que queremos con la introducción es guiar a los alumnos a través del texto al que se van a enfrentar a la vez que hacemos que se interesen por el mismo. Tenemos que tener en cuenta que algunos textos pueden ser difíciles de entender sin un conocimiento previo del tema.

Algunas de las características más relevantes de una buena introducción es que involucra a los alumnos de manera activa, hace que el estudiante quiera leer el texto y por lo general es breve (Nuttall, 155).

## **1.6. La selección de textos**

A la hora de elegir el texto con el que queremos trabajar debemos tener en cuenta una serie de requisitos que pasaremos a enumerar a continuación:

**A. Legibilidad:** el texto ha de ser legible, es decir, tanto lector como texto deben compartir el mismo nivel: “The text should be at the right level of difficulty for the students” (Nuttall, 25). En caso contrario la comprensión será inalcanzable.

**B. Idoneidad de los contenidos:** es fundamental saber cuáles son los intereses y motivaciones de los alumnos, saber qué es lo que les gusta leer.

“If you can base your enquire on what students have actually read as well as on what they say they would choose to read [...] never mind what you feel about its quality: if students want to read it, half the battle has been won” (Nuttall, 29).

**C. El uso de textos auténticos o simplificados:** Cuando simplificamos un texto tenemos que tener cuidado de no eliminar las cualidades del texto original (Nuttall, 32). Para ello, las palabras cuyo significado pueda ser deducido por el contexto deben permanecer en el texto. Mientras que por el contrario, aquellas palabras y estructuras que por su complejidad no se correspondan con el nivel de los alumnos

pueden ser simplificadas: “If you can find unsimplified material at the right level, clearly that is the best answer” (Nuttall, 32).

Otro autor que también trata este dilema existente entre la utilización de textos auténticos o adaptados es Jeremy Harmer. Para él, debe existir un equilibrio entre el inglés real y las capacidades de los alumnos pues: “If you give low-level students a copy of [...] authentic materials for native-speakers they will probably not be able to understand it. [...] we can use adapted texts but they must be as much like real English as possible” (Harmer, 68-69).

Asimismo, en este punto debemos tratar **las ventajas de dividir o fraccionar un texto**: “It is easier to work on a short section than on a complete long text” (Nuttall, 156). Por eso, las lecturas cortas son ideales para mantener la atención de los alumnos en el texto.

### **1.6.1. Dificultades que presentan los textos**

Una de las principales dificultades aparece cuando el lector no está familiarizado con el código en el que el texto está escrito (Nuttall, 5). O lo que es lo mismo, el lector debe tener unos conocimientos mínimos de la lengua en la que el texto está escrito, en este caso en inglés, para poder comprenderlo.

La dificultad también depende del conocimiento previo que el lector tenga en relación con la temática del texto: “We saw that if the writer expects his reader to have a basic understanding of chemistry, the text will not be readily understood by anyone who lacks this” (Nuttall, 7).

Un tercer elemento a tener en cuenta es la complejidad de los conceptos expresados en el texto, como es el caso de la gramática, el vocabulario, el conocimiento previo y otros factores como la motivación.

### **A. La gramática**

De acuerdo con lo que Francisca Molina Navarrete explica en su libro *La Destreza Lectora en Inglés para Fines Académicos* (2002), las dificultades gramaticales pueden obstaculizar la comprensión del texto (Molina, 124-125). Por eso, es esencial que los alumnos posean un conocimiento previo de la gramática de la LE y del mismo modo abordar las posibles dificultades gramaticales que pueda presentar el texto. Por tanto la enseñanza de gramática en los procesos de lectura queda justificada.

### **B. El vocabulario o léxico**

Una de las destrezas necesarias durante la lectura es la capacidad de inferir el vocabulario o, lo que es lo mismo, los alumnos tienen que ser capaces de deducir el significado de ciertas palabras ya sea por el contexto o mediante otro tipo de estrategias para analizar la procedencia de las palabras como sufijos, prefijos, composición de las palabras, etc. Stephen Krashen defiende que: “[...] trying only to understand the message and looking up new words only when they seem to be essential to the meaning or when the acquirer is curious as to their meaning” (Krashen, 69).

Asimismo, dentro de este punto hay que hacer alusión al uso de diccionarios durante la lectura. Es esencial que los alumnos sepan usar el diccionario y si carecen de este conocimiento es tarea del profesor enseñarles. Sin embargo, un uso excesivo del diccionario puede llevar a la interrupción del proceso lector y a una pérdida de concentración sobre lo que se está haciendo lo que hace que se pierda el hilo del argumento o de lo que se está leyendo.

### **C. El conocimiento previo**

El conocimiento previo es un requisito esencial durante la lectura que ayuda al lector a solucionar posibles problemas que se presenten en el texto. Ya el

constructivismo y el aprendizaje significativo defienden la importancia (entre otros) del conocimiento previo como base en la construcción de conocimientos.

Según el constructivismo (Carretero en Díaz, 1993) el individuo no es un mero producto del ambiente sino una construcción propia que se va produciendo día a día. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. De este modo se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor del saber en favor de un aprendizaje significativo mediante el cual se construyen significados. Para ello vamos a considerar el conocimiento previo como el punto de inicio de una espiral de la que parten y se relacionan el resto de conocimientos que vamos adquiriendo.

#### **D. Otros factores: La motivación**

Es indudable que los sentimientos y emociones son una parte importante en nuestra vida y que por lo tanto influyen y condicionan el éxito en el aprendizaje. En el caso de la enseñanza, la motivación es definida como “la voluntad de aprender”.

Dentro de los componentes de la motivación académica se pueden destacar los siguientes:

- ✓ Motivos de la realización de la tarea.
- ✓ Percepciones y creencias sobre si podemos o no realizar esa actividad.
- ✓ Sentimientos que produce la realización de la actividad.

Para promover una enseñanza de calidad y que además motive al alumnado, el docente debe partir de una serie de estrategias que sean capaces de generar una enseñanza motivadora. Así:

“One of the main tasks for teachers is to provoke interest and involvement in the subject: by their choice of the topic, activity and linguistic content, class participation [...] teachers are not, however, ultimately responsible for their student’s motivation [...] real motivation comes from within each individual” (Harmer, 8).

A continuación se mencionan algunas estrategias con las que alcanzar la motivación del alumnado:

- ✓ Ofrecer un ambiente académico organizado donde los alumnos sean capaces de diseñar sus propias estrategias útiles para el logro del aprendizaje. Ante todo tienen que llegar a ser autónomos.
- ✓ Apoyar a los alumnos haciéndoles conscientes de que son capaces de realizar cualquier tarea que se propongan, que vean el aprendizaje como una actividad positiva e importante.
- ✓ Tareas con una dificultad razonable, actividades asequibles y relacionadas con los conocimientos previos.
- ✓ Tareas que motiven a los alumnos y que valga la pena su realización.

Como describe Jeremy Harmer en su libro *How to Teach English* (1988) uno de los grandes enemigos del profesor es el aburrimiento en los estudiantes: “This is often caused by the predictability of much classroom time. Students know what is going to happen and they know this because it will be the same as what happened in the last class” (Harmer, 5). La solución a este dilema pasa por la utilización de diferentes tareas que hagan que los alumnos no pierdan el interés.

### **1.7. Tipos de lectura: lectura extensiva y lectura intensiva**

En la enseñanza de lenguas se distinguen dos tipos de lectura, la lectura intensiva y la lectura extensiva.

**La lectura extensiva** consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Este tipo de lectura está indicada para aquel lector que posea suficientes conocimientos de la LE como para poder leer el texto sin mayor esfuerzo y captar su contenido esencial (*Centro Virtual Cervantes*).

Por otro lado, **la lectura intensiva** consiste en una lectura lenta prestando especial atención al significado de las palabras y a su contexto. En el ámbito de la enseñanza, la lectura intensiva tiene como objetivo la adquisición y aprendizaje de estrategias y técnicas relacionadas con la comprensión lectora. Este tipo de lectura se realiza con textos breves y las actividades que se llevan a cabo son muy variadas, desde responder a preguntas sobre el texto o elegir la respuesta adecuada entre varias opciones, hasta ordenar frases en una secuencia correcta (*Centro Virtual Cervantes*).

## **1.8. Destrezas lectoras en lengua extranjera**

### **1.8.1. Actividades para el desarrollo de destrezas**

Las destrezas lectoras presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden agrupar en: *pre-reading*, *while-reading* y *post-reading activities*.

**a. *Pre-reading activities*:** primera fase donde creamos una serie de expectativas y predicciones en el lector. De este modo podríamos decir que las actividades de prelectura tienen como objetivo:

- Activar los conocimientos previos del alumno sobre el tema del texto.
- Presentación de conceptos clave como el vocabulario, aspectos culturales, etc.
- Motivar y hacer que los alumnos se interesen por el texto.

**b. *While-reading activities*:** son las actividades que los alumnos realizan mientras leen e interactúan con el texto.

**c. *Post-reading activities*:** actividades destinadas a la fijación de los conocimientos adquiridos mediante el diálogo, la crítica, etc (Karakas en Zenotz, 44).

### **1.8.2. Agrupaciones de alumnos para la realización de las actividades**

A la hora de realizar las actividades podemos recurrir a diversas agrupaciones de alumnos, siendo las más comunes el trabajo individual, una lectura guiada o el trabajo en grupo.

**a. Trabajo individual:** “[...] each student is working on his own for much of the time [...] every reader must understand the text for himself, nobody else can do it for him” (Nuttall, 159). En el caso de que se opte por un trabajo individual, el texto debe estar acompañado de toda una guía necesaria para su lectura y todas las posibles dudas que se puedan presentar deben estar presentes en el texto pues el alumno no cuenta con la ayuda del profesor: “Offer not only the correct answers, but also a brief explanation of why one answer is right, another wrong [...]” (Nuttall, 160).

**b. Clase dirigida por el profesor o lectura guiada:** “The class work with one text only, and the way the text is tackled is controlled largely by the teacher [...] to ensure that every student participates actively in the process of making sense of the text” (Nuttall, 159). Por el contrario, en el caso de que se optara por este segundo método, la presencia del profesor evitaría que tengamos que poner todo por escrito pues podremos contestar a las dudas de los alumnos en cualquier momento. El profesor sería el encargado de guiar a los alumnos en el proceso de lectura y enseñarles a afrontar y resolver las dificultades que puedan encontrarse (Nuttall, 162). De esta forma, se explicarían las estrategias de manera grupal y se adquirirían individualmente.

**c. Trabajo en grupo:** “In this case much of the guidance comes not from the teacher but from fellow-students” (Nuttall, 159). Por último, el trabajo en grupo es una de las principales estrategias que se pueden utilizar para incrementar la motivación entre el alumnado. Gracias a este tipo de organización podemos utilizar actividades grupales donde se plantee:

- Una pregunta a todo el grupo.
- Todos acuerden una respuesta.
- Hay una persona encargada de transmitirla al resto de la clase.

De esta manera la persona no se sentirá tan expuesta ya que en el caso de que la respuesta sea incorrecta la responsabilidad no será solo suya sino de todo el grupo.

En general, las actividades grupales ayudan a romper el hielo y a fomentar las relaciones entre compañeros. Sin embargo, no podemos limitarnos a estas agrupaciones de trabajo: “[...] these three approaches aren’t mutually exclusive, they can be readily combined [...] we can alternate these periods” (Nuttall, 20).

## 2. APLICACIÓN PRÁCTICA

### MUESTRA

Para la realización de esta investigación nos vamos a centrar en la observación realizada en el instituto público de enseñanza Secundaria Julián Marías de Valladolid. En particular, la muestra se corresponde con un grupo de alumnos de 2º ESO cuyas edades oscilaban entre los 13 y 14 años, con una experiencia mínima de 7 años en LE. Consideramos que, aunque no tienen muchos conocimientos de la LE, están en una edad ideal para empezar a aprender cómo hay que leer de manera eficaz. No debemos esperar a que los alumnos tengan unos grandes conocimientos de la LE para enseñarles las estrategias de lectura que pueden utilizar; el avance se puede realizar de manera paralela. Lo que debemos evitar es que los alumnos prosigan en su adquisición sin saber cómo analizar y enfrentarse a un texto. Además, una vez que el alumnado alcance unos conocimientos mayores de la LE podremos ampliar esas estrategias de lectura con otras más complejas que requieran de ese conocimiento más elevado de la lengua.

Algunas de las preguntas que nos planteamos para llevar a cabo esta investigación fueron:

- ¿Tienen los alumnos un hábito de lectura tanto en LM como en LE?
- ¿Conocen las diferentes estrategias que se pueden adoptar para enfrentarse a un texto?
- Una vez que los alumnos conocen algunas estrategias de lectura, ¿reconocen su utilidad?
- ¿Realmente les han servido para comprender mejor el texto?

Partiendo de estas premisas y de la observación se han diseñado una serie de instrumentos y actividades que han servido como herramientas de recogida de datos, los cuales nos servirán para analizar los resultados y obtener conclusiones.

## **INSTRUMENTOS Y RECOGIDA DE DATOS**

Dado que la investigación se centra en la presentación y uso de diferentes estrategias de lectura para determinar si realmente son útiles o no, lo primero es conocer las técnicas de lectura que utilizan los alumnos. Para ello, partimos de la observación en el aula durante varias sesiones dedicadas a la lectura en las que se pudo apreciar que no se usaba ninguna estrategia en particular sino que se limitaban a leer el texto en LE y traducirlo a la LM.

Basándonos en la parte teórica expuesta en la primera parte de este trabajo, para la realización de nuestra práctica hemos optado por una lectura intensiva, al considerar que era la opción más acertada dada la edad y nivel de los alumnos que forman parte de la muestra.

“Intensive Reading involves approaching the text under the close guidance of the teacher [...] or under the guidance of a task which forces the student to pay great attention to the text. [...] the aim of intensive reading is to arrive at a profound and detailed understanding of the text [...]” (Nuttall, 23).

Gracias a esta cita se resuelve la duda de cómo organizar la clase para llevar a cabo la lectura. Por eso, decidimos que el modelo de una lectura guiada centrado en una clase dirigida por el profesor era el más adecuado para llevar a cabo la práctica con el grupo de alumnos. La función del docente es presentar y enseñar a los lectores a utilizar las estrategias de lectura necesarias para hacer frente al texto. Al mismo tiempo, el profesor también actuará como observador mientras los alumnos completan las actividades ayudándoles en caso necesario.

## **2.1. Diseño de las actividades**

### **2.1.1. Presentación, explicación y finalidad de las actividades propuestas**

Todas las actividades que forman parte de esta práctica sirven tanto para ayudar a la comprensión del texto como para acercar y presentar a los lectores diferentes estrategias con las que abordar el texto. Seguidamente haremos un recorrido por las diferentes actividades que integran nuestra práctica resaltando su objetivo.

#### **Actividades de prelectura:**

Como hemos expuesto en la parte teórica, las actividades de prelectura tienen la finalidad de activar o crear un conocimiento previo en el lector sobre el tema a tratar. En nuestro caso, como el texto principal es sobre los *leprechauns*, las actividades de prelectura están basadas en la presentación de ciertas criaturas o animales fantásticos y mitológicos. De este modo, crearemos ciertas expectativas en los alumnos, que les ayudarán a enfrentarse al texto o al vocabulario en particular con otra visión.

Teniendo en cuenta todo esto, en la primera actividad tienen que unir las definiciones con sus correspondientes imágenes. De hecho, las imágenes presentes en el texto han sido elegidas por la cercanía que tienen con los alumnos, siendo además una forma de motivarles. El objetivo principal será enseñar a los alumnos que su conocimiento previo sobre el tema les puede ayudar a comprender el significado de alguna de las palabras del texto (ver anexo nº I, páginas 44-46).

La actividad número dos está específicamente diseñada para la comprensión del texto que aparece a continuación y además presenta el tema de las expresiones idiomáticas (ver anexo nº I, páginas 47-48).

Como sabemos, las expresiones idiomáticas son particulares de cada lengua y quizá una de las mejores formas de entenderlas es mediante la comparación con la LM, o lo que es lo mismo, un estudio contrastivo. Sin embargo, en muchas ocasiones su

sentido no se puede deducir mediante una traducción directa por no tener un sentido literal. Asimismo, dichas expresiones son un claro ejemplo de habla real (input real). Es Stephen Krashen en *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982) quien defiende la entrada de input como una de las cinco hipótesis que rigen la adquisición de una LE. En palabras del famoso lingüista: “The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this view, is simply to provide comprehensible input” (Krashen, 23). Por lo que de este modo ligamos la destreza comunicativa con la destreza lectora.

Volviendo al tema que nos ocupa, podemos destacar cuatro etapas diferentes a la hora de introducir las expresiones idiomáticas (Baptista, 5):

- 1. Presentación:** “elaborar un listado de expresiones idiomáticas a partir de una base similar”. En nuestro caso, esta base es la palabra “eye”.
- 2. Comprensión:** los alumnos deben relacionar esa lista con otras que signifiquen más o menos lo mismo en su LM.
- 3. Utilización:** la tercera fase corresponde con una actividad en la que el lector debe ser capaz de introducirlas y usarlas en contexto. Para ello se ha utilizado la técnica de completar una frase con la opción correspondiente.
- 4. Memorización:** tras el estudio de estas expresiones de manera aislada, pasamos a leer un texto donde están presentes una gran parte de estas expresiones dentro de un contexto real, ayudando así a su memorización y a la comprensión del texto.

No debemos olvidar que en las lenguas extranjeras se produce un encuentro entre culturas normalmente opuestas pero que hay que respetar e intentar comprender. De este modo el conocimiento compartido hace que desaparezcan los malentendidos.

La actividad número tres consiste en un texto sobre los *leprechauns* donde se explica su origen, cómo son, qué es lo que hacen, etc (ver anexo nº I, páginas 50-51). En primer lugar, el texto ha sido modificado para mejorar las destrezas lectoras de los alumnos. Por eso, las palabras que podrían presentar dificultades han sido explicadas de una manera sencilla en la actividad previa. Por otro lado, también se han omitido las frases introductorias de cada párrafo para que sean los propios alumnos los que descubran, como parte de la comprensión lectora, qué pregunta podría generar la información que se presenta en cada párrafo. De hecho, la finalidad de esta actividad es que los alumnos sean capaces de extraer las ideas principales y secundarias de un texto tanto para su resumen como su comprensión. Se trata de una práctica muy útil para que el lector descubra cuál es la información relevante del texto.

En la cuarta actividad los alumnos deberán unir los párrafos del texto con las imágenes que describen. Lo que queremos es que el alumno sea consciente de que en muchas ocasiones los dibujos, gráficos, etc. que puedan acompañar a un texto sirven de gran ayuda para la extracción de significado (ver anexo nº I, página 51).

La actividad número cinco se centra en el análisis de la formación de palabras. Como ha sido expuesto en la parte teórica, el conocimiento sobre la formación de palabras es un elemento clave a la hora de inferir su significado. En caso de que el contexto no ayude, una palabra desconocida podría ser identificada gracias a sus componentes siempre y cuando los alumnos tengan los conocimientos necesarios para su análisis. Por eso antes de realizar la actividad propuesta se les explicará la importancia de sufijos y prefijos, etc. partiendo de la siguiente perspectiva:

**Clasificación o composición de las palabras.** En la composición de las palabras partimos de la raíz a la que se le pueden añadir sufijos y prefijos que cambiarán el significado de la palabra dada. Así, *UNFORTUNATELY*,

**UN:** this prefix makes the word negative.

**FORTUNE:** root.

**LY:** this suffix changes the word into an adverb.

Dos de los tipos más comunes en la formación de palabras son la derivación y la composición.

1. Derivación: proceso de creación de nuevas palabras añadiendo prefijos y sufijos a la raíz.

Algunos de los prefijos más comunes:

<b>PREFIJO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>IN-</b>	Not	<i>Intolerable</i>
<b>INTER-</b>	Between, among	<i>Interprovincial</i>
<b>PRE-</b>	Before	<i>Prefabricate</i>
<b>POST-</b>	After	<i>Postpone</i>
<b>SUB-</b>	Under	<i>Submarine</i>

Los sufijos más comunes:

<b>SUFIJO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>-ER</b>	Comparative	Bigger
<b>-EST</b>	Superlative	Biggest
<b>-ILY</b>	Forming adverbs	Happily
<b>-LESS</b>	Without	Careless

Otro sufijo muy utilizado es la terminación **-er**, el cual puede ser usado para hacer referencia a una persona implicada con una profesión o trabajo. Por ejemplo: **write > writer**.

2. Composición: formación de nuevas palabras a partir de la unión de dos o más palabras ya existentes.

Con esto podemos concluir que gracias al conocimiento sobre la morfología podemos comprender palabras que nunca antes habíamos visto, crear nuevos términos y deducir su significado. Tras esta explicación pasaríamos a realizar la actividad propuesta (ver anexo nº I, página 52).

Con la actividad número seis se quiere demostrar que el contexto en muchas ocasiones es un arma valiosa para la deducción de significado (ver anexo nº I, página 52). El ejemplo utilizado forma parte de la investigación llevada a cabo por Christine Nuttall respecto a las estrategias de lectura más adecuadas que encontramos en su libro *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (1982). Para ella, una gran parte de las palabras se aprenden infiriendo su significado gracias al contexto y no mediante su búsqueda en un diccionario o la explicación de las mismas (Nuttall, 70).

La actividad número siete es un *Cloze text* o *blackout exercise* (ver anexo nº I, páginas 53-54). Este texto ha sido alterado con la intención de hacer ver a los alumnos que no es necesario conocer el significado literal de todas las palabras que aparecen en un texto para llegar a captar la idea general del mismo. Para ello hemos decidido que la mejor forma de hacerlo es eliminar aquellas palabras que puedan resultar más complicadas para evitar que su atención se centre en ellas y, del mismo modo, que no se frustren por no entender esas palabras. Si se dejaran las palabras en el texto, su atención se centraría en ellas y no se darían cuenta de la finalidad de la actividad: “Their purpose is to prove to students that they do not have to analyze each word on a page” (Allerson and Grabe, 168-170 en Dublin, Eskey & Grabe).

Las dos siguientes actividades (números ocho y nueve) también están relacionadas con el mismo texto: una búsqueda de sinónimos (o términos similares en

cuanto al significado) y una parte más gramatical relacionada con los tiempos verbales (ver anexo nº I, páginas 54-55).

### **Actividades de lectura**

Todas estas actividades dependen de lo que se consideraría el texto principal debido tanto a su extensión como a su adecuación (es un texto gradado) respecto a las necesidades y nivel de los alumnos.

En la actividad número uno los alumnos tienen que identificar cuáles de las frases propuestas son verdaderas o falsas de acuerdo con el texto. Es un ejercicio de comprensión lectora básico y muy utilizado que además se completa con la actividad número dos donde deben corregir aquellas frases identificadas como falsas. De este modo conseguiremos que los alumnos no contesten de forma aleatoria (ver anexo nº II, página 60).

La actividad número tres es una actividad de elección múltiple donde se presentan diferentes opciones como posibles repuestas a una pregunta y los alumnos deben seleccionar todas aquellas opciones que puedan completar el significado de la frase, pero siempre de acuerdo con el texto (ver anexo nº II, página 60).

La actividad número cuatro consiste en un ejercicio de comprensión donde mediante la producción de respuestas largas el alumno debe contestar a las preguntas planteadas (ver anexo nº II, página 61).

La actividad número cinco aprovecha las posibilidades del texto para realizar otro tipo de actividades que complementen la comprensión lectora. Y este es el caso de esta actividad de corrección de errores gramaticales (ver anexo nº II, página 61).

La actividad número seis está basada en el método: ***“Sentence Verification Technique”*** (SVT) donde la tarea del estudiante es juzgar cada oración como nueva o conocida dependiendo de que tenga o no el mismo significado que las frases de un texto

(Molina, 151). La idea es que se preserve el significado pero no las palabras exactas. Para ello se escriben cuatro oraciones con el fin de relacionar una de ellas con oraciones extraídas del texto (ver anexo nº II, página 62).

- La primera frase es idéntica a la original.
- La segunda frase tiene el mismo significado pero se cambian todas las palabras posibles.
- En la tercera frase se cambian una o dos palabras pero el significado es distinto.
- La cuarta frase es una oración creada para distraer, conocida como *distractor*.

Por último, la actividad número siete consiste en la ordenación de una serie de pasajes u oraciones en el orden cronológico en el que la historia ha sucedido (ver anexo nº II, página 63).

### **Actividades de postlectura**

Finalmente, expondremos las actividades de postlectura destinadas a promover una de las cuatro destrezas básicas en las que se puede dividir una LE. Estamos hablando de la destreza comunicativa.

Siempre en relación con el tema tratado durante toda la práctica, los alumnos deberán contestar a una serie de preguntas donde, entre otras cosas, deberán relacionar la cultura de la LM con su propia cultura.

Por último, la última actividad propuesta ofrece la posibilidad a los alumnos de alterar el final de la historia ofreciendo una nueva perspectiva de acuerdo con lo que les gustaría que hubiera pasado, siendo esta una forma de estimular su imaginación mientras practican de forma oral la lengua inglesa (ver anexo nº III, página 64).

### 2.1.2. Análisis e interpretación de los resultados

Tras la puesta en práctica de las actividades pasamos a redactar el análisis de los resultados obtenidos.

<b>ACTIVIDADES DE PRELECTURA</b>	
<b>Actividad 1</b>	<p>El objetivo de esta actividad era que los alumnos fueran conscientes de lo útil que puede ser su conocimiento previo para analizar y comprender un texto.</p> <p>Tras la lectura de los diferentes párrafos y su identificación con las imágenes, se les pidió que reflexionaran sobre todo lo que sabían, en este caso de las sirenas, y tras la deliberación se preguntó si alguien sabía el significado de <i>wooing</i> o <i>enchantresses</i>. Nadie supo el significado o traducción exacta pero tras contrastar la frase con sus conocimientos previos llegaron a la conclusión de lo que podía significar.</p>
<b>Actividad 2.1 y 2.2</b>	<p>Estas actividades no presentaron ninguna dificultad a los alumnos siendo realizadas con éxito por la gran mayoría. Así, podemos concluir que la primera de ellas cumplió su finalidad pues, tras la fijación de las estructuras, todos los alumnos fueron capaces de identificarlas y asimilarlas para dar significado al texto que aparecía en la actividad 2.2.</p>

<b>Actividad 3</b>	<p>Esta actividad en la que tenían que realizar un esquema con la información más relevante del texto también obtuvo unos resultados satisfactorios pues el 70% de los alumnos fue capaz de completarla.</p> <p>Tras la corrección de la misma, aquellos alumnos que habían tenido dificultades para finalizar la actividad resolvieron sus dudas de manera positiva. Por último, se presentó una batería de preguntas sobre el texto que acababan de resumir y esquematizar y todos concluyeron que había sido una actividad muy útil para la comprensión de la lectura.</p>
<b>Actividad 4</b>	<p>Como cabía esperar, esta actividad no presentó ninguna dificultad de realización. Gracias a ella, los alumnos fueron conscientes de que en muchas ocasiones los dibujos, gráficos, etc. que puedan acompañar a un texto sirven de gran ayuda para la extracción de significado.</p>
<b>Actividad 5</b>	<p>La destreza fundamental que se quería desarrollar con esta tarea consistía en hacer conscientes a los lectores de que la formación de palabras les ayuda a inferir su significado. Tras la explicación de los diferentes tipos de composición de palabras y analizar algunos de los prefijos y sufijos más comunes, todos fueron capaces de realizar el ejercicio y deducir su significado a través del análisis de sus partes.</p>
<b>Actividad 6</b>	<p>Fue una de las actividades que mejor funcionó ya que todos los alumnos fueron capaces de inferir el significado de la palabra <i>tock</i> gracias al contexto en el que estaba inmersa.</p>

<b>Actividad 7</b>	El <i>cloze text</i> , contra todo pronóstico, no obtuvo unos resultados favorables. Solo un 10 % de los alumnos reconoció que no era necesario saber el significado de todas las palabras que aparecen en un texto para apreciar su significado general. El resto se sentía totalmente dependiente de las palabras que habían sido omitidas, aún incluso después de enseñarles que las palabras que aparecían en el texto original no estaban al alcance de su comprensión.
<b>Actividad 8, 9 y 9.1</b>	Estas actividades sirvieron para analizar ciertas características del texto, como por ejemplo, que las historias se narran en pasado y por lo tanto verbos y expresiones aparecerán en este tiempo verbal, etc.

<b>ACTIVIDADES DE LECTURA</b>	
<b>Actividad 1 y 2</b>	Ambas actividades han sido analizadas a la vez puesto que se complementan entre ellas. La actividad en sí no presento ningún reto a la mayoría del alumnado. Simplemente señalar que fue necesario advertir que no solo podían afirmar o negar la frase falsa sino que tenían que hacerla verdadera.
<b>Actividad 3</b>	En este test de elección múltiple los resultados fueron muy positivos. Cabe destacar la reticencia mostrada por los alumnos en aquellas frases donde más de una opción o todas las opciones eran válidas. Esto puede deberse a que están acostumbrados a que solo se presente una solución correcta. Sin embargo no debemos olvidar que en algo tan cambiante y vivo como un idioma no se deben presentar opciones únicas.

<b>Actividad 4</b>	Esta actividad no presentó dificultad alguna. La razón principal es que los alumnos estaban muy familiarizados con este tipo de tarea pues siempre que en un examen aparece un texto, éste va acompañado por preguntas, ya sean de búsqueda de información específica o general.
<b>Actividad 5</b>	En ella había que corregir los errores gramaticales presentes en las frases. Todos los alumnos fueron capaces de detectar y subsanar los errores incluso justificando sus respuestas.
<b>Actividad 6</b>	<p>Basada en el ya mencionado <i>Sentence Verification Technique</i>, esta actividad no alcanzó resultados satisfactorios pues la mayoría de los alumnos que respondieron con la opción correcta reconocieron haber contestado al azar. Sus respuestas dependían en la mayoría de los casos de la longitud de la frase pues asimilaban que las frases que significaban lo mismo tendrían una longitud aproximada.</p> <p>En cambio, la segunda frase de esta misma actividad obtuvo unos resultados mejores, pero a diferencia de la anterior la dificultad de la frase era menor.</p>
<b>Actividad 7</b>	Esta actividad se realizó con éxito y sin ninguna dificultad aparente.

<b>ACTIVIDADES DE POSTLECTURA</b>	
<b>Actividad 1</b>	El éxito de la tarea fue rotundo pues debido al tema que se trataba los alumnos se sintieron tan motivados en las conversaciones hasta llegar al punto de tener que parar la actividad.
<b>Actividad 2</b>	Se trata de una actividad en la que se realizaba un estudio contrastivo entre la cultura extranjera y la cultura española. A pesar de la dificultad de encontrar algún elemento similar en nuestra cultura el alumnado relacionó el tema de las actividades con elementos como los <i>gamusinos</i> , o el <i>Ratoncito Pérez</i> , ejemplos quizá no muy cercanos o acertados pero que lograron que los alumnos participaran de la tarea utilizando la lengua inglesa como lengua vehicular.
<b>Actividad 3</b>	Esta actividad perseguía un desarrollo de la imaginación del alumnado dándoles la posibilidad de alterar el final de la historia que acababan de leer, a lo que los lectores respondieron favorablemente cambiando totalmente el desenlace del cuento en el que incluso introdujeron nuevos personajes tanto fantásticos como reales.

Tenemos que tener en cuenta que todas estas actividades estaban basadas en el fomento y consecución de la comunicación oral en lengua inglesa. Lo que se pretendía era que el lector utilizase los conocimientos adquiridos y otros nuevos para mantener una conversación en lengua inglesa en relación con un tema concreto.

### 3. CONCLUSIONES

La investigación presentada en este Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo el desarrollo de estrategias de lectura como instrumento clave para la adquisición de la LE. Lo que se pretendía era mejorar la competencia lectora del alumnado de Secundaria basándose en los estudios realizados por autores de renombre en este campo. Es por eso que haciendo referencia a los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación podemos concluir que mediante la presentación de estrategias de lectura y la realización de la propuesta de actividades, el alumnado de LE desarrolló y adquirió diversas estrategias de lectura, comprendiendo, entre otras técnicas, que es posible inferir el significado de un texto de diversas maneras posibles sin necesidad de recurrir a la traducción en LM.

Una vez procesados los datos obtenidos pudimos observar que la mayoría de las actividades cumplían su objetivo en el desarrollo de estrategias lectoras, mientras que otras no dieron resultados satisfactorios, o lo hicieron de manera marginal. Nos estamos refiriendo en concreto a la actividad basada en el *cloze test* donde los resultados fueron un claro indicio de lo dependientes que son los alumnos de su LM para alcanzar la comprensión de la LE, pues aún sin entender el significado de las palabras que se habían ocultado seguían afirmando que las necesitaban para entender el texto. Aunque en muchas ocasiones el recurrir a la traducción en LM sea una opción válida, no debemos permitir que este sea el único recurso al que puedan acudir los alumnos.

La segunda actividad que mostró unos resultados poco favorables estaba basada en el método *Sentence Verification Technique*. La finalidad de este tipo de actividad consiste en preservar el significado general de una frase pero cambiando algunas palabras. Sin embargo, para su realización se requiere de un amplio conocimiento del léxico y la gramática de la lengua inglesa. Con esto queremos señalar que este tipo de

actividad resultará más ventajosa en niveles superiores en los que un conocimiento escaso de la lengua inglesa no nos limite a la hora de construir posibles oraciones con las que trabajar. Por eso, futuras investigaciones deberían bien descartar bien rediseñar estas actividades a las que estamos haciendo alusión puesto que podrían perjudicar el desarrollo de estrategias y hábitos de lectura en el alumnado. Así, se debería profundizar en el estudio de otras actividades que fomenten significativamente el desarrollo de estrategias de lectura superiores con pruebas centradas en la construcción de paráfrasis, explicar el punto de vista del autor, etc. en las cuales, el uso del léxico y de estructuras complejas requieran tanto de una gran madurez por parte lector como de un gran dominio de la LE.

Cabe destacar también el acierto en la elección de una lectura guiada a la hora de introducir actividades y estrategias. La figura del profesor que presenta y pone en práctica cada técnica de forma real, ayuda a los alumnos a saber en qué circunstancias y cómo podrán recurrir a ella en un futuro. A su vez, la instrucción en una lectura intensiva allanará el camino para introducir, en un futuro, una lectura extensiva que permitirá a los alumnos leer textos completos con el fin de comprender su sentido general.

La motivación suscitada por el tema en el que se basa la propuesta de actividades es un pilar fundamental de los resultados obtenidos pues la totalidad del alumnado afirmó que se sintió más dispuesto a realizar y participar en las actividades porque el tema central les resultaba interesante. Durante las sesiones de observación en las prácticas externas pudimos comprobar que, en las clases dedicadas a la lectura, los alumnos no se involucraron, siendo una de las razones fundamentales una temática basada en una historia de esclavitud ambientada en una plantación del sur de Estados Unidos.

Además de todo lo anterior, las actividades planteadas pueden considerarse un proyecto a nivel de aula, las cuales se pueden modificar en función de los diferentes niveles del alumnado desde Secundaria a Bachillerato. La instrucción en estrategias de lectura puede aplicarse también en las enseñanzas en centros bilingües, pues estas técnicas de lectura son fácilmente extrapolables a otras materias eminentemente teóricas donde serían de gran ayuda.

En definitiva, y siempre teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la investigación, podemos concluir que una instrucción temprana en estrategias de lectura resultará de gran utilidad para alcanzar una adquisición eficaz de la LE. Asimismo, contribuirán al fomento de la lectura entre el alumnado de Secundaria acercándolo al mundo de los libros y ampliando así sus posibilidades de lectura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIBROS Y DOCUMENTOS EN FORMATO PAPEL

- ALDERSON, JC. "Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?" *Reading in a Foreign Language*. Essex: Longman, 1984. 1-24. Print.
- ANDERSON, N. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. Print.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya, 2003. Print.
- DÍAZ, F. "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista". *Educar* 4 (1993): 24-40. Print.
- FREUND, E. *The Return of the Reader: Reader-Response Criticism*. London: Methuen, 1987. Print.
- HARMER, J. *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Essex: Logman, 1998. Print.
- HART, J. "The Pot of Gold". *British Myths and Legends*. Cyprus: Burlington Books, 2005. 2-9. Print.
- MARTÍN, M. "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjera". *Tejuelo* 5 (2009): 54-70. Print.
- MOLINA, F. *La destreza lectora en inglés para fines académicos*. Jaén: Universidad de Jaén, 2002. Print.
- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Marion Geddes and Gill Sturtridge, 1982. Print.

- PÉREZ. M.I. *Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2004. Print.
- STEPHEN, K. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Longman Press, 2009 (1982). Print.
- ZENOTZ, M. V. *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, 2009. Print.

## DOCUMENTOS ONLINE

- “Enfoque por tareas” (2013). *Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación*. Web. Marzo 2013.  
<<http://www.catedu.es/competencias/Materiales/04%20Enfoque%20por%20Tareas.pdf>>
- “Lectura extensiva” (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Web. Marzo 2013.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm)>
- “Lectura intensiva” (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Web. Marzo 2013.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm)>
- “Método audiolingüe” (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Web. Marzo 2013.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm)>
- “Método Directo” (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Web. Marzo 2013.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metododirecto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm)>

- “Método gramática-traducción” (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Web. Marzo 2013.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm)>
- “Reading” (2013). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Web. Marzo 2013. <<http://www.ldoceonline.com/dictionary/reading>>

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### PRE-READING ACTIVITIES

#### 1. Do you know that...? Match the pictures and the definitions.

**Mermaids---** Mermaids are legendary creatures that live in the sea and have the upper body and torso of a beautiful woman and the lower body of a fish. Mermaids are thought to be enchantresses who are capable of wooing men to their deaths through the sound of their songs. The term "Sea Sirens" or "Sirens mythological creatures" is sometimes used.

**Elfs---** They are very beautiful youthful looking men and women with great magical powers. They live underground or in caves in the forest always near a well or spring. Elfs live a very long time and some are considered to be immortal.

**Fairies---** They are small, feminine, very delicate creatures dressed in pastel or white cloths that live in fairyland.

**Dwarfs---** A Dwarf is a magical creature that is associated with age and wisdom. Their pictures almost always are with beards. They have great knowledge. Metallurgy is one of their great skills.

(Fuente: <http://www.all-about-fairies.com/index.html>)



A.

(Fuente: <http://animatedfilmreviews.blogspot.com.es/2012/11/the-little-mermaid-1989-disney-returns.html>)

B.



(Fuente: [http://rincondebeowulf.blogspot.com.es/2010/12/hobbit\\_09.html](http://rincondebeowulf.blogspot.com.es/2010/12/hobbit_09.html))

C.



(Fuente: <http://2guystalkingmetsbaseball.com/tag/seven-dwarfs/>)



D.

(Fuente: <http://es.layoutsparks.com/pictures/tinkerbell-0>)

**2. Answer the questions and read the text below.**

**Idiomatic expressions: similarities and differences between Spanish and English.**

**THE EYE.**

**2.1. Which are the equivalents of these expressions in Spanish? Match them.**

1. Abrirle los ojos a alguien.
2. Costar algo un ojo de la cara.
3. Ojo por ojo, diente por diente.
4. Ojos que no ven, corazón que no siente.
5. Quitar el ojo de encima de algo o alguien.
6. En un abrir y cerrar de ojos / en un pestañeo.
7. Estar pendiente de algo / prestar una gran atención.

- a) *Blink of an eye*
- b) *What the eye doesn't see, the heart doesn't feel*
- c) *Take your eyes off*
- d) *To cost an arm and a leg*
- e) *An eye for an eye, a tooth for a tooth*
- f) *Keep a close eye*
- g) *To open someone's eyes.*

**2.2. Now complete the following sentences with the suitable expressions from the previous activity.**

1. I am going to the supermarket, please ..... on the baby. (keep a close eye)
2. That Ferrari ..... (costs an arm and a leg)
3. He disappeared in ..... (the blink of an eye)
4. I can't ..... of that girl, she is very beautiful!  
(take my eyes off)

## The Leprechaun



The leprechaun is a character of Irish Mythology. He is about 75cm tall. He is very rich but extremely tricky and if you catch one don't **take your eyes off** him, or he will disappear! He is a very slick talker and loves a bit of fun.

He lives in a **secluded spot\***, usually a small hole in the ground, where he has a comfortable little home.

Leprechauns came from a mythical land under the sea and when they arrived in Ireland decided to make their home here. The first recorded sighting of a leprechaun dates to the 8th century.

There are references to female leprechauns, but they are even harder to catch than the males.

Leprechauns like old style clothes and they have magic red hats which allow them to disappear and sometimes to travel great distances in the **blink of an eye**.

By trade the leprechaun is a shoemaker, and he provides the fairies with their dancing shoes. As the fairies love to dance, he is always busy.

He is well paid by the fairies and keeps nearly all the money he earns in a crock.

He buries his gold in the ground in a secluded spot and if you catch him he is obliged to tell you where. If you follow a rainbow to the end you will find his treasure.

The best time to see a leprechaun is early morning or at dusk. You can sometimes hear him tapping with his hammer. If you are lucky he will be so busy making his shoes that he will not hear you. When you catch him, **keep a close eye** on him - he is a very slippery customer!

*\*Secluded spot:* a place which is hidden, not visible.

(Fuente: <http://www.leprechaunmuseum.ie/irish-folklore-mythology/the-leprechaun/>)

### **3. Use information from the text to complete the labeling.**

The leprechaun

1. What is a leprechaun?

1.1.

2.

2.1. He lives in a secluded spot, or in a small hole in the ground

3.

3.1.

4.

4.1.

5.

5.1.

6.

6.1.

7.

7.1.

8.

8.1.

9.

9.1

#### 4. Match the pictures and the paragraphs.

He buries his gold in the ground in a secluded spot and if you catch him he is obliged to tell you where. If you follow a rainbow to the end you will find his treasure.

There are references to female leprechauns, but they are even harder to catch than the males.

By trade the leprechaun is a shoemaker, and he provides the fairies with their dancing shoes. As the fairies love to dance, he is always busy.



**5. Divide each of the following words into their parts.**

1. Editor
2. Bedroom
3. Teapot
4. Necklace
5. Impatient
6. Precook
7. Disorder
8. Unhealthy
9. Dancer
10. Colorful

**6. Try to imagine the meaning of:**

**Tock.**

1. She poured the water into a tock.
2. Then, lifting the tock, she drank.
3. Suddenly the tock slipped from her hand and broke.
4. Only the handle remained in one piece.

**In your opinion, what can be a tock? Try to describe it in just a few words.**

## 7. A TRUE TALE by Niall Macnamara:

About two centuries ago Molly Cogan of Kilmallock told the famous folklorist Thomas Crofton Croker about a leprechaun her grandfather had met, and even caught.

It happened like this: one night [redacted] he went to the stable to [redacted] his old mare, [redacted] Cogan heard something 'hammering, hammering, hammering [redacted] like a shoemaker making a shoe, and [redacted] all the time the prettiest [redacted] he ever heard his whole life before.

He guessed what [redacted] be making the sound and remembering tales of leprechauns and their gold, he [redacted] in. He looked around but he couldn't see him [redacted], but he heard him hammering and [redacted] and so he looked and looked, till at last [redacted] he see the little fellow.

'And where was he, do you think, but [redacted] [redacted] under the mare, and there he was with his little [redacted], and a hammer in his hand, and he was so busy with his work, and he was hammering and [redacted] so loud, that he never [redacted] my grandfather till he caught the leprechaun [redacted] in his hand.

"[redacted] I have you now," says he. "And I'll never let you go till I get your treasure, that's what I won't. So give it here to me [redacted] now."

"Stop, stop!" [redacted] the leprechaun.

'So my grandfather, like a [REDACTED] you see, opened his hand a bit and the little [REDACTED] jumped away laughing. And he never saw him [REDACTED] more, and he didn't get the treasure, [REDACTED] the leprechaun left the **little** shoe that he was making, and my grandfather was [REDACTED] [REDACTED] **angry** with himself for letting him go, but he had the shoe all his life. And my own mother told me she often saw it, and had it in her hand, and [REDACTED] the prettiest little shoe she [REDACTED] saw.'

(Fuente: <http://www.unicorngarden.com/bklep4.htm>)

- **Is it necessary to know the meaning of all the words that appear in the text?**
  
- It is probable that you do not know the meaning of most of the words that have been removed from the text. So you do not need them to understand the text.

#### **8. Find synonyms in the text for the following words.**

- Pony.
- Irritated.
- Tiny.

**9. Most of the verbs that appear in the text are written in the past form, because when we write a story that happened in the past we have to use the past tense.**

**9.1. Find the first ten verbs in the text and write them down into the present form.**

*For example:*

*Told-tell.*

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

## **ANEXO II**

### **WHILE-READING ACTIVITIES**

**Read the story and answer the questions.**

#### **THE POT OF GOLD**

##### **CHAPTER 1**

Some people believe that very small men, called leprechauns, live in Ireland. Leprechauns are intelligent and they work hard. They are often rich and people believe they hide their gold under the ground. Leprechauns are honest and they always keep a promise. But leprechauns like to trick people, and that's why people tell stories about them.

This is one of these stories.

Shaun O'Brian worked on a farm. The work was difficult. All day he worked in the potato field. Shaun didn't like hard work. He often stopped his work and sat under a tree. He dreamed about being rich.

One day, Shaun stopped worked and sat on the grass. Soon, he went to sleep and had a dream.

In the dream, he was rich. He had many pots full of gold coins.

He started to count the gold. But something woke him. Shaun heard a voice. It was a leprechaun with a green hat and coat and a long beard. The leprechaun has scissors in one hand and some of Shaun's hair in the other.

The leprechaun began to sing a song.

*“I am an intelligent leprechaun. I make gold from people’s hair. Then I hide it in the forest... but you’ll never find it there!”*

Shaun put his hands in his head. His hair was very short. “Hey! Why did you take my hair?” he asked angrily.

The leprechaun didn’t answer. Suddenly, the golden hair in the leprechaun’s hand started to change. It became hard like gold. Shaun was very surprised. The hair transformed into real gold.

The leprechaun put the gold coins in a pot and ran into the forest.

“I must catch that leprechaun”, thought Shaun. “He stole my hair to make that gold. The gold is mine!”

Shaun ran after him, but the leprechaun was very fast.

“Which way did he go?” thought Shaun. “I’ll never find him now.”

## **CHAPTER 2**

The next day, Shaun sat in the grass again and thought about the gold in the leprechaun’s pot. “I must find that pot of gold” he thought.

Suddenly, Shaun saw the leprechaun again. He came out of the forest and ran through the tall grass. Shaun ran after him and caught him. He lifted him into the air.

“Where did you hide that pot of gold?” Shaun asked in a serious voice.

The leprechaun was very frightened. “What gold?” he asked. “I don’t know what are you talking about!”

“Yes, you do!” said Shaun angrily. “You cut my hair to make that gold. The gold is mine!”

“OK!” said the leprechaun. “Put me on the ground and I’ll show you where the gold is.”

Shaun didn’t believe the leprechaun. “I won’t put you on the ground,” he said. “You will scape and then I’ll never find the gold.”

“I promise I won’t scape,” said the leprechaun. “Leprechauns always keep promises.”

“OK,” said Shaun, and he put the leprechaun on the ground. He followed the small man into the forest. They walked between the trees and the small bushes.

After about twenty minutes, the leprechaun stopped and pointed at a bush. “The gold is here, in the ground, under the bush,” he said.

“But I can’t dig for the gold,” said Shaun, “I haven’t got a shovel.”

“Then you must go home and get a shovel,” said the leprechaun.

“That isn’t a good idea,” said Shaun. “I’ll never find the bush again. All the trees and bushes in the forest look the same. ”

“Then wait here,” said the leprechaun. “I’ll run home and get my shovel.” And he started to leave.

Shaun pulled the leprechaun’s coat to stop him.

“Oh no you won’t!” he said. “You are trying to trick me! You will go home and never return. And then what will I do?”

The leprechaun thought for a few minutes, then he jumped up and down.

“What is it?” asked Shaun suspiciously.

“Tie your yellow scarf around the bush. Then you will see it immediately.”

“That’s a good idea,” Shaun thought, but he still didn’t trust the leprechaun. “Are you trying to trick me again?” he asked. “When I leave, will you take the scarf from the bush.”

Then the leprechaun disappeared into the forest.

Shaun took his scarf and tied it around the bush. The Shaun ran to get his shovel. “Now I’ll find the bush easily”, Shaun thought happily. “I’ll see my yellow scarf. I am going to be rich!”

Shaun returned to the forest with his shovel. But he didn’t believe his eyes .He saw hundreds of yellow scarves! There was one on almost every bush.

He started to dig under the bushes to find the gold. It was hard work, but Shaun continued. He dug and dug but he didn’t find anything. He tried for many months, and years, but he never found the leprechaun’s pot of gold!

Some people think he’s still trying to find it today.

**THE END**

**1. Are the following questions true or false?**

1. Shaun is a very hard working person, he never stops working.
2. Leprechauns keep their money or gold in their pockets or sacs.
3. Leprechaun's treasure comes from people's hair.
4. Shaun tied his belt around the tree.

**2. Now, correct the false sentences from the previous exercise. Use your own words.**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**3. Complete these sentences and circle the correct option. More than one answer can be possible.**

1. Shaun works in a ranch he usually works in the potato field. So he is a .....  
Farmer.      Fisher.      Buthcher.      Cattle breeder.
2. The small leprechaun hides his treasure in .....  
The forest.      In a pot.      The ground.      A hole in the ground.
3. If you catch a leprechaun, he will try to .....  
Please you.      Trick you.      Scape.      Kill you.

**4. Answer the questions. Give complete answers.**

1. What did the leprechaun make with Shaun's hair?
2. Where did the leprechaun hide his pot of gold?

**5. Sentence correction. Rewrite these sentences.**

1. Shaun taked his scarf and tied it around the bush.
2. "And do you promises not to take the gold?"
3. "Then you must go to home a get a shovel," said the leprechaun.
4. The leprechaun don't answered.
5. The leprechaun was very frightening.

**6. Which of the following sentences have the same meaning as the first sentence given?**

**Circle the correct option.**

1. He lives in a secluded spot, usually a small hole in the ground, where he has a comfortable little home.

2. He dwells in an isolated spot, normally a tiny void space in the soil, where he has a tranquil small place.

3. He lives in a busy spot, normally a small hole in the ground, where he has a comfortable little home.

4. All the above sentences mean the same.

1. He often stopped his work and sat under a tree.

2. He regularly stopped his job and sat above the tree.

3. He frequently ceased his task and rest beneath a tree.

4. He never stopped working.

**7. Number the sentences in the correct order to tell the plot of the story.**

- a) Some people think he's still trying to find the treasure today.
- b) He saw a leprechaun with a green hat and coat and a long beard cutting his hair.
- c) Shaun took his scarf and tied it around the bush.
- d) Suddenly, the golden hair transformed into real gold.
- e) "The gold is here, in the ground, under this bush."
- f) Shaun and the leprechaun went into the forest and walked between the tall trees and the small bushes.
- g) When Shaun returned saw hundreds of yellow scarves, one on almost every bush.
- h) Shaun O'Brian worked on a farm.
- i) Then the leprechaun disappeared into the forest.

## **ANEXO III**

### **POST-READING ACTIVITIES:**

#### **1. Speaking**

Have you ever seen a leprechaun?

What would you do if you see one?

Do you believe in fairy tales?

...magic?

...magic beings?

...monsters?

...ghost?

Girls: what can you tell me about the handsome vampire Edward Cullen?

Boys: what can you tell me about Van Helsing?

#### **2. Comparison between our culture and the other cultures.**

Do we have any similar element in our culture?

**3. Tell an alternative ending for the story. Imagine the leprechaun says Shaun the real location of his gold... what is he going to do with all that money?**

**4. It is said that if you follow a rainbow till the very end, you will find out the gold's pot...**

## ANEXO IV

### Textos auténticos sin modificar.

#### The Leprechaun

The word leprechaun comes from the Irish *Lú Chorpain* meaning small body.

What is a leprechaun?

The leprechaun is a character of Irish Mythology. He is about 75cm tall. He is very rich but extremely tricky and if you catch one don't **take your eyes off** him, or he will disappear! He is a very slick talker and loves a bit of fun.

Where does he live?

He lives in a **secluded spot**, usually a small hole in the ground, where he has a comfortable little home.

Where did the leprechaun come from?

Leprechauns came from a mythical land under the sea and when they arrived in Ireland decided to make their home here. The first recorded sighting of a leprechaun dates to the 8th century.

Are there any female leprechauns?

There are references to female leprechauns, but they are even harder to catch than the males.

What clothes does he wear?

Leprechauns like old style clothes and they have magic red hats which allow them to disappear and sometimes to travel great distances in the **blink of an eye**.

What does he do?

By trade the leprechaun is a shoemaker, and he provides the fairies with their dancing shoes. As the fairies love to dance, he is always busy.

How does he have so much gold?

He is well paid by the fairies and keeps nearly all the money he earns in a crock.

Where does he keep his gold?

He buries his gold in the ground in a secluded spot and if you catch him he is obliged to tell you where. If you follow a rainbow to the end you will find his treasure.

How do you catch a leprechaun?

The best time to see a leprechaun is early morning or at dusk. You can sometimes hear him tapping with his hammer. If you are lucky he will be so busy making his shoes that he will not hear you. When you catch him, **keep a close eye** on him - he is a very slippery customer!

### **A TRUE TALE**

About two centuries ago Molly Cogan of Kilmallock told the famous folklorist Thomas Crofton Croker about a leprechaun her grandfather had met, and even caught.

It happened like this: one night as he went to the stable to tend his old mare, Grandpa Cogan heard something 'hammering, hammering, hammering just for all the world like a shoemaker making a shoe, and whistling all the time the prettiest tune he ever heard his whole life before.

He guessed what might be making the sound and remembering tales of leprechauns and their gold, he crept in. He looked around but he couldn't see him anywhere, but he heard him hammering and whistling and so he looked and looked, till at last did he see the little fellow.

'And where was he, do you think, but in the girth under the mare, and there he was with his little bit an apron on him, and a hammer in his hand, and he was so busy with his work, and he was hammering and whistling so loud, that he never minded my grandfather till he caught the leprechaun fast in his hand.

"Faith I have you now," says he. "And I'll never let you go till I get your treasure, that's what I won't. So give it here to me at once now."

"Stop, stop!" cries the leprechaun.

'So my grandfather, like a fool you see, opened his hand a bit and the little fellow jumped away laughing. And he never saw him any more, and he didn't get the treasure, only the leprechaun left his little shoe that he was making, and my grandfather was mad enough angry with himself for letting him go, but he had the shoe all his life. And my own mother told me she often saw it, and had it in her hand, and 'twas the prettiest little shoe she ever saw.'