

**Juan Manuel Fernández Pina**  
Escuela Artediez. Madrid.  
ingles@artediez.es

## **La práctica de la comprensión lectora en el inglés técnico del ciclo superior de ilustración.**

### **Resumen**

La comprensión lectora es una de las destrezas que todo alumno de inglés para Fines Específicos debe desarrollar. Su competencia va a ser básica en su futuro profesional. Las actividades y la metodología empleada por el profesor de esta materia pueden lograr el éxito o fracaso de este objetivo. Este debe prestar atención a diversas variables y proponer distintos tipos de actividades con anterioridad y tras la lectura. Los estudios del Ciclo Superior de Ilustración serán un buen ejemplo en este artículo para analizar estos aspectos.

### **Abstract**

Reading comprehension is one of the skills that every student of English for Specific Purposes should develop. Their proficiency is crucial for their professional future. The activities and methodology applied by the teacher can lead to success or failure in this area. Teachers should pay attention to different aspects and put forward a wide range of pre and post reading activities. The Advanced Vocational Training courses in Illustration will serve as an example to analyze these aspects.

### **Palabras clave**

Inglés para Fines Específicos, comprensión lectora, inglés técnico, ilustración

### **Keywords**

English for Specific Purposes, reading comprehension, technical English, illustration.

## INTRODUCCIÓN

La habilidad de comprensión lectora es la que mayor posibilidad le brinda al estudiante a que, de modo independiente, adquiera información necesaria acorde con sus intereses; aumente su competencia comunicativa, incremente su vocabulario y afiance la estructura de la lengua y la ortografía. (Torres Antela, Hernández Hermosilla, Estupiñán Jiménez y Castillo Isaac; 2012)

La comprensión lectora -junto con la comprensión oral, expresión escrita y expresión oral- es una de las cuatro destrezas en las que comúnmente se suele dividir la enseñanza y práctica de un idioma. Estas cuatro destrezas son evaluadas individualmente en la mayor parte de los exámenes que permiten la obtención de títulos que valoran el nivel en un idioma extranjero y se gradúan por separado en curriculums o cartas de motivación. Paralelamente, se diseñan ejercicios que las ejercitan individualmente y los libros de texto suelen contenerlas en departamentos estancos, aunque en ocasiones la comprensión lectora, en concreto, aparece unida a la expresión escrita.

La quizá excesiva importancia que la comprensión lectora ha siempre tenido en las metodologías más tradicionales ha causado que muchas de las tendencias más innovadoras releguen esta destreza a un segundo plano a favor de la expresión y comprensión oral. Sin embargo, como señalan Torres Antela, Hernández Hermosilla, Estupiñán Jiménez y Castillo Isaac (2012) en el artículo citado anteriormente, poder leer y comprender un texto de manera autónoma permite al estudiante de un idioma extranjero asimilar vocabulario y estructuras que de otra manera que no fuera la pura memorización sería más complicado. Además, para muchos adultos que se enfrentan al aprendizaje de un segundo idioma, la lectura es el método más rápido de ganar confianza y asimilar nuevos conceptos lingüísticos que podrán utilizar en su comunicación oral o expresión escrita.

## LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

El Inglés para Fines Específicos (IFE) es definido como “el uso de una lengua restringida para los miembros de una comunidad discursiva que comparten un campo profesional común” (Asher y Simpson, 1994). Se caracteriza por afrontar objetivos relacionados con la práctica de este idioma en contextos laborales relacionados con los estudios del alumno. En el IFE, la comprensión lectora se convierte en una destreza esencial. Los alumnos de las distintas disciplinas que suelen tener incluida esta asignatura en sus estudios, necesitan comprender textos minuciosamente, al detalle, y sin que surjan las dudas. Profesionales de la salud o de los negocios -por poner un ejemplo- no pueden permitirse errores en la precisa y rigurosa comprensión de emails, informes o documentos. Por esa razón, la práctica de esta destreza se debe hacer teniendo en cuenta el mayor número de tipos de textos que el alumno se podrá encontrar en su vida profesional, así como el tipo de comprensión (detallada/específica/general) que el mismo alumno pueda necesitar.

A la hora de diseñar las actividades para la práctica de la comprensión lectora en un curso de IFE debemos seguir tres fases. En primer lugar, es muy importante analizar las necesidades del grupo en el que se impartirá la asignatura. Una adecuación de objetivos y contenidos al tipo, necesidades y nivel de nuestros futuros alumnos rentabilizarán tiempo y esfuerzo. A continuación, el profesor deberá seleccionar aquellos materiales que mejor se adecuen a la información obtenida en la primera fase. Finalmente, debemos diseñar las actividades que previas a la lectura, durante la misma y al finalizarla, nuestros estudiantes deben realizar para aprovechar y evaluar la misma.

### **ANÁLISIS DE NECESIDADES DEL GRUPO.**

La mejor manera de llevar a cabo este análisis es mediante una Evaluación 0 o Prueba Inicial de Nivel al comienzo del curso. En ella, debemos evaluar el nivel medio del grupo mediante una evaluación individual de esta destreza en concreto. Enfrentar a nuestros alumnos con un texto y comprobar las dificultades que este conlleva, tanto lingüísticas como específicas, es la manera más rápida de hacerlo. Otro tipo de pruebas más estandarizadas pueden ofrecer resultados erróneos al medir estrategias ajenas a los objetivos de una clase de IFE.

Una diferencia entre la enseñanza del INGLÉS GENERAL respecto al IFE radica en la importancia de los conocimientos que el alumno tiene de la materia específica. No solo su nivel lingüístico debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar los contenidos de un curso, sino también sus conocimientos sobre la disciplina profesional para la que el curso está dirigido. Argüelles Álvarez (2006) afirma que “si dos de los pilares de la comprensión lectora son la activación del conocimiento previo y el establecimiento de objetivos para la lectura, la enseñanza de una lengua de especialidad debe aprovecharse de su contexto académico concreto.” El carácter interdisciplinar de la IFE se pone de manifiesto. A la hora de analizar las necesidades del grupo debemos tener en cuenta qué asignaturas han cursado en años anteriores, están cursando en la actualidad y sus contenidos. Además, debemos analizar los objetivos profesionales de las mismas y el tipo de textos y lecturas que conllevan, tanto a nivel académico como en su futuro profesional.

Una asignatura de IFE no puede ni debe impartirse al margen de otras asignaturas del mismo curso, lo que garantiza la activación del conocimiento previo. Si los temas que se proponen en el aula de IFE se han tratado recientemente en una o más asignaturas del mismo curso, del mismo semestre y, en lo posible, recientemente, la activación del conocimiento previo es inmediata y, además, llena de motivación al estudiante. (Argüelles Álvarez, 2006)

La motivación es un elemento clave en el aprendizaje, la práctica de la comprensión lectora incluida. Este aspecto se ha estudiado a la hora de incitar a los más jóvenes a la lectura en el idioma propio: leer libros por los que uno tiene interés nos convierte en grandes y apasionados lectores. Alonso Tapia (2005) señala que “una motivación inadecuada lleva a

leer de forma inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante”.

A la hora de aprender un segundo idioma, vuelve a ocurrir lo mismo. Necesitamos que lo que leemos sea lo suficiente interesante para que queramos descubrir su significado. Este interés puede ser forzado en el aula mediante ejercicios de comprensión, pero la motivación académica no es suficiente. Debemos estimular una motivación real. Esto es sencillo en el alumno de IFE. Siente un claro interés por los contenidos específicos de los estudios que realiza. Si estudia enfermería, un texto relacionado con la medicina suscitará su deseo por entenderlo. Debemos tener este aspecto en cuenta a la hora de elegir qué textos pueden ser interesantes para nuestros alumnos desde el punto de vista del contenido, porque investiguen temas novedosos de su disciplina o lo hagan desde puntos de vista distintos.

### SELECCIÓN DE MATERIALES.

Según Hutchinson y Waters (1987), existen tres posibilidades a la hora de elegir los materiales para la práctica de la comprensión lectora en un curso de IFE:

- a) Incorporar los materiales existentes disponibles.
- b) Diseñar materiales propios.
- c) Modificar materiales existentes (combinación de las posibilidades anteriores).

Aunque ya existen muchas publicaciones en el mercado, el análisis de las necesidades de un grupo puede llevarnos a tener que combinar un libro de texto y nuestros propios materiales. Debemos seguir varios criterios a la hora de seleccionar textos. Estos, por supuesto, deberían tener en cuenta el nivel del alumno en la lengua extranjera y en la materia específica, pero además es básico su autenticidad. Según advierten Otero y Barandiarán (2016), esta autenticidad no debe limitarse al texto en sí sino también al tipo de actividades que se realizan en el aula utilizándolo, ya que estas “deberían replicar la forma en la que el estudiante aborda los textos en la vida real”. Ante un texto específico, estudiantes de diseño podrían tener que realizar un boceto, estudiantes de enfermería escribir un diagnóstico o estudiantes de ingeniería localizar errores de funcionamiento.

Se puede tener en cuenta al alumno a la hora de seleccionar los textos. Seguramente los elegirán de acuerdo con sus intereses dentro del contenido específico. Podemos encontrarnos con textos demasiado complicados desde el punto de vista lingüístico, pero esto no debería ser un inconveniente porque la motivación supera estas primeras dificultades. Es importante que el profesor tenga acceso a estos textos con antelación con el fin de poder revisarlos, localizar sus dificultades de comprensión y planear las actividades.

## DISEÑO DE ACTIVIDADES.

Una vez seleccionados los textos debemos diseñar las actividades que se realizarán con ellos antes, durante y tras su lectura.

a) Las actividades de prelectura.

Algunas actividades de prelectura bien conocidas que suelen proponerse en el aula de ILE son: hipótesis sobre el contenido del texto a partir del título o una ilustración, planteamiento de una situación similar a aquella sobre la que se leerá inmediatamente después, reunir información sobre un tema a través de distintos medios o mostrar fotografías o dibujos relacionados con el tema que se va a tratar. (Argüelles Álvarez, 2006)

Tradicionalmente, las actividades de prelectura tienen dos objetivos:

- La solución de dificultades lingüísticas que el profesor prevea mediante la revisión de vocabulario o estructuras desconocidas para los estudiantes. Este tipo de actividades simplifica y agiliza las actividades posteriores y unifica niveles en clases heterogéneas. Sin embargo, existen diversas opiniones sobre la idoneidad de presentar aspectos lingüísticos como actividad de prelectura. Explicando y revisando estos, no le damos al alumno la posibilidad de llevar a cabo estrategias esenciales en la comprensión lectora como son la deducción de significado por contexto o por morfología. La mayoría de las veces, estas habilidades son más prácticas y funcionales que el conocimiento de un vocabulario amplio o de complicadas estructuras gramaticales.
- La motivación para la lectura revisando los conocimientos y lagunas que el alumno pueda tener sobre el tema. Centrar este tipo de actividades en el contenido del texto que se va a leer y no en los aspectos lingüísticos es muy ventajoso dentro de la clase de IFE. Este aspecto está relacionado con la enseñanza por tareas y el carácter interdisciplinar de la asignatura.

Thus the pre-reading stage helps in activating the relevant schema. Most teachers tend to neglect the pre-reading procedure claiming that there is not enough time. In fact, pre-reading activities motivate students before the actual reading takes place. For example, teachers can ask students questions that arouse their interest while previewing the text. (Alyousef, 2005).

## b) Las actividades durante la lectura.

La lectura de un texto siempre tiene como objetivo la comprensión del mismo. Para ello, el lector realiza diferentes estrategias que pueden ser descritas como cognitivas y metacognitivas. Las primeras son descritas por Albarrán, Albarrán, Arenas y Moreno (2016) como “un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la comprensión de un escrito”. Estas pueden ser conscientes o inconscientes y conllevan -en el caso de las lenguas extranjeras- acciones como la traducción, la interpretación, la formulación de hipótesis... etc. Junto con estas, funcionan las estrategias metacognitivas. Para Burón (2006) estas son “el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/ interfieren su operatividad, etc.”

Normalmente, los procesos cognitivos mencionados anteriormente son realizados por el lector sin que existan actividades concretas que los dirijan, es decir: el alumno lee autónomamente el texto con el único objetivo de interpretar su significado. Es después de la lectura o en posteriores lecturas totales o parciales (re-lecturas) donde el alumno realiza las actividades de evaluación de comprensión. Sin embargo, podemos dirigirle durante su primera lectura. Podemos plantearle objetivos lingüísticos o de contenido: términos que localizar, mapas semánticos que construir, estructuras que descubrir o contenido que ubicar subrayando o extrayéndolo del cuerpo del texto. Podemos pedir que localicen fonemas concretos (palabras que se pronuncien con un sonido concreto), términos relacionados con un tema (vocabulario específico) o numerar las diferentes partes haciendo visible la estructura del texto.

## c) Actividades después de la lectura.

El excesivo enfoque gramatical en la clase de inglés ha impedido que el docente explore otras metodologías novedosas para motivar a sus estudiantes a emprender tareas y leer textos de su interés académico. De allí que existe la necesidad de reorientar la enseñanza del inglés, la cual generalmente limita la lectura significativa, y hace mayor énfasis en el aprendizaje prescriptivo, mediante ejercicios descontextualizados y carentes de significado para el alumno. (Moncada y Belkys, 2013).

La manera más convencional de practicar y evaluar la comprensión escrita es mediante preguntas sobre un texto. Estas pueden ser de diferentes tipos: open questions/ yes-no questions/ *multiple questions*. “Estas preguntas promueven el pensamiento, así como también, proporcionan oportunidades para que los estudiantes vuelvan al texto, reflexionen acerca de sus respuestas y autoevalúen sus experiencias de lectura.” (Moncada y Belkys, 2013). Las metodologías que quieren acercar la comprensión lectora a las verdaderas estrategias comunicativas de la vida real huyen de actividades donde la capacidad del alumno para expresarse por escrito no es utilizada.

Más allá de las actividades de verdadero o falso o de elección múltiple que se habían utilizado como pruebas indirectas para “después de la lectura” como medio para comprobar la comprensión, la investigación teórica que relaciona lectura y escritura dio lugar a otro tipo de actividades más comunicativas que implicaban el desarrollo de ideas por escrito. Algunas de las actividades más conocidas son: preguntas abiertas, es decir, aquéllas que implican respuestas con cierto grado de elaboración y que exigen el desarrollo de una idea concreta, predecir el final de una historia, cambiar el final de una historia, dar ejemplos de historias o temas similares, resumir el texto, etc. (Argüelles Álvarez, 2006)

Otro tipo de actividad que puede ser realizada tras la lectura de un texto es el resumen. Siempre que se lee, se resume. El resumen es una actividad cognitiva necesaria a la hora de comprender un texto.

El resumen de una lectura, lejos de ser algo que únicamente se escribe una vez terminada ésta, es una representación semántica que se integra en niveles superiores de generalidad y abstracción dando lugar a un proceso cíclico y continuo que se produce durante la lectura y que permite comprender y almacenar una gran cantidad de información. (Argüelles Álvarez, 2006)

Todas las actividades expuestas anteriormente relacionan la comprensión lectora con la expresión escrita. Sin embargo, tras la lectura se pueden realizar actividades que desarrollen la expresión oral y a la vez evalúen nuestra comprensión del texto. Podemos aprovechar para revisar elementos de pronunciación o entonación a la vez que nos centramos en revisar los conceptos explicados en el texto y comprobar si han sido entendidos. Ejercicios relacionados con la expresión de opinión o incluso del resumen oral de ideas importantes encajan perfectamente en esta fase del aprendizaje.

Los elementos no-lingüísticos también pueden ser utilizados para evaluar el nivel de comprensión de un alumno sobre un texto que acaba de leer. Sin recurrir a la expresión escrita u oral, podemos ver si el alumno ha asimilado los conceptos expresados. En la enseñanza de inglés Técnico a los alumnos del Grado Superior de Ilustración, estos pueden realizar bocetos relacionados con los textos leídos o trazar planos siguiendo las indicaciones del mismo. De esta manera, la comprensión lectora no interfiere con otras destrezas y es evaluada autónomamente.



## EL USO DE DICCIONARIO EN LAS ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA.

La utilización del diccionario se presta a contradicciones. A veces se usa excesivamente, originando tal lentitud comprensiva del desarrollo argumental que deriva en el abandono del mismo, o de la lectura, por tedio o cansancio, justo cuando más conveniente sería su consulta. Otras veces, guardando memoria de estas experiencias, se prescinde de él hasta límites críticos, arrastrando un lastre de imprecisión de ideas en la lectura que causa, a su vez, sucesivas incomprensiones; la situación desemboca inevitablemente en una relectura con diccionario, con la consiguiente pérdida de tiempo, energías y motivación. (Redondo Madrigal, 1995)

En la cita anterior, se resume la controversia que existe en la utilización del diccionario en la práctica de la comprensión lectora. Las metodologías más comunicativas prescinden de él, mientras que el IFE recurre a este instrumento en su intento de conseguir el significado más acertado.

En su artículo, Redondo Madrigal (1995) defiende su utilidad y cómo el estudiante debe familiarizarse con su uso y ganar pericia: cuándo buscar y cuándo utilizar hipótesis semánticas/ cómo hacerlo con rapidez.

Si optamos por utilizar el diccionario en nuestras actividades de comprensión lectora, tenemos que elegir el adecuado. En relación con el número de idiomas que contenga un diccionario, este puede ser monolingüe o bi/multilingüe, en relación con su grado de especificidad, estos pueden ser generales o temáticos (negocios, informática, derecho, médico). Cada tipo de diccionario supone unas ventajas frente al resto y debemos tener en cuenta el perfil de nuestros alumnos a la hora de recomendarles el uso de uno o de otro. Los diccionarios monolingües y temáticos se ajustan a los grupos de IFE, al ofrecer una menor dependencia de la lengua materna y una mayor profundidad y exactitud en la explicación de conceptos y términos específicos complejos.

No es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario. Es preciso prestar atención al uso sistemático del contexto, ya que no sólo incrementa la velocidad de comprensión, sino que también puede ser utilizado estratégicamente para deducir el significado de los términos que no se conocen. (Alonso Tapia, 2005).

## LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL CICLO SUPERIOR DE ILUSTRACIÓN.

La asignatura de INGLÉS TÉCNICO del Ciclo Superior de Ilustración tiene como objetivo directamente relacionado con la comprensión lectora el de interpretar mensajes escritos en lengua inglesa -en soporte papel y telemático- referidos a situaciones generales y profesionales del campo de la Ilustración<sup>1</sup>.



Esta asignatura se imparte en el segundo curso de los grupos de Ilustración de la Escuela de Artes de San Telmo en su turno de mañana y de tarde durante dos horas semanales. Los alumnos se caracterizan por ser adultos (mayores de 18 años), con un nivel B1 o B2 en el idioma, amplios conocimientos artísticos/lingüísticos y una alta motivación por la materia. Estas cuatro variables condicionan el diseño de las actividades, especialmente aquellas relacionadas con el tema de este artículo. Los textos elegidos son específicos del campo de la Ilustración y son de diferentes tipos:

- Descripciones de ilustraciones. Descripciones artísticas.
- Tutoriales. Técnicas.
- Críticas de ilustraciones.
- Textos literarios: poemas, cuentos, diálogos.
- Canciones.
- Emails.
- Descripciones de ofertas de trabajo para ilustradores.
- Curriculums de ilustradores.
- Cartas de motivación de ilustradores.

Todos los textos son reales (no adaptados), obtenidos de páginas web, libros de artista, revistas o publicaciones literarias. No se han trabajado con libros de texto específicos.

### **ACTIVIDADES PRELECTURA.**

Los alumnos de Ilustración han realizado actividades relacionadas con el tema de los textos. No han sido necesarias aquellas que introducen o aclaran aspectos lingüísticos, ya que estos o bien ya eran conocidos por los alumnos o no eran relevantes para los objetivos de la lectura. Ejemplos de actividades prelectura.

- Compartir opiniones sobre el artista/ilustrador sobre el que trata el texto.
- Compartir experiencias/conocimientos previos relacionados con el tema del texto.
- Compartir hipótesis sobre lo que el título o una ilustración del texto sugiere cuando estos no son muy obvios. Guessing.

Cada una de las actividades pudo ser realizada de forma oral o escrita dependiendo del grupo. Si se optó por la redacción de textos como complemento a la comprensión lectora, los alumnos compartieron sus textos con sus compañeros además de con el profesor. La lectura de estos pequeños textos de opinión, descripción o hipótesis se convierte en un buen *warming up* antes de la lectura del texto escogido.

## ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA.

Teniendo en cuenta los aspectos tratados anteriormente sobre la metodología comunicativa, la funcionalidad de estas actividades y su relación con la futura vida profesional de los alumnos, los siguientes son los tipos de las actividades realizadas tras la lectura de los textos escogidos y un ejemplo de cada una de ellas.

- Realización de una ilustración sobre un artículo/poema/canción, que recoja las principales ideas en él expresadas. Ejemplo: Los alumnos leyeron la letra de la canción LIKE A VIRGIN de Madonna. Tras su lectura y utilizando la información comprendida (no se permitió el uso de diccionarios), realizaron un boceto a lápiz que ilustraba el espíritu de la canción. Una vez finalizados los bocetos, se compartieron. Cada boceto fue explicado y relacionado con el texto escrito. Finalizadas todas las presentaciones y defensas de las ilustraciones, se revisó el vocabulario de manera que en esta fase del ejercicio todos los alumnos comprendieran el texto en su totalidad.
- Realización de un resumen escrito. Ejemplo: Los alumnos leyeron varios textos que describían ofertas de trabajo actuales para ilustradores en el Reino Unido y EEUU. Con toda la información, se les pidió que realizaran un resumen que contuviese las principales tareas que un ilustrador debe realizar en su vida profesional y las habilidades que se le solicitan. Tras el ejercicio de lectura y escritura, se llevaron a cabo varias actividades de expresión y comprensión oral. Se abrió un debate sobre la adecuación de sus estudios a las habilidades exigidas en las ofertas de trabajo.
- Selección de vocabulario técnico. Mapas semánticos mediante diagramas visuales. Ejemplo: Los alumnos leyeron un texto sobre las diferentes técnicas utilizadas en ilustración, su historia, autores más característicos y ventajas/desventajas de cada técnica. Tras la lectura, se les pidió localizar el vocabulario técnico y agruparlo semánticamente mediante diagramas que lo jerarquizaran. Se compararon los distintos árboles semánticos y se llegó a un acuerdo común.
- Realización de un texto paralelo que siga la misma estructura que el de origen, pero donde el contenido cambie. Ejemplo: Los alumnos leyeron la biografía de un ilustrador e imitaron su estructura describiendo sus propias carreras o las de un artista que ellos admiraran. Se les pidió que utilizaran el vocabulario del texto de origen con el fin de que el ejercicio no fuera únicamente de expresión escrita sino también de comprensión lectora.
- Realización de una boceto, diseño o plano siguiendo las instrucciones de un texto. Ejemplo: Sobre descripciones de ilustraciones, los alumnos tuvieron que seguir las indicaciones y reproducir el objeto o plano descrito. La siguiente descripción sacada del libro *Advanced vocabulary and Idiom* de B. J. Thomas (1991) es un buen ejemplo de este tipo de textos:

The postage stamp is square and has a vertical line from top to bottom a quarter of the way in from the right-hand side. Taking up most of the rectangle on the left is a picture of the head of President Kennedy, facing left, below which, in the bottom left-hand corner, is printed "USA". The price of the stamp, fifty cents, is printed in capital letters at the foot of the right-hand strip, the words one above the others, the letter about half the height of "USA". (Thomas, 1991)

Este texto describe un sello localizando sus distintos elementos. Cada alumno lo ha dibujado siguiendo sus instrucciones y han podido valorar su comprensión lectora cotejándolo con la ilustración original que describe y que el libro contiene.

Este tipo de ejercicios es muy práctico con textos que ilustran planos. A continuación, muestro dos textos sacados del mismo libro a partir de los cuales los alumnos dibujaron el plano de un parque y la distribución de una habitación:

The park is triangular in shape with the entrance in the middle of the longest side, facing the right-angle corner of the park. To the left, as you go in, in the corner, is a round pond with four benches equally spaced round it. A straight path goes right, at an angle, from inside the entrance to the statue of Queen Victoria which stands in the middle of the side facing the pond. On either side of the statue a row of trees extends to the corners of the park. (Thomas, 1991)

The room is square with the door in the middle of one wall, the bottom wall. The window is opposite the door and takes up one-third of the length of the wall. Below the window and up against the wall is a square table the same length as the window, with a chair at it so that I can look out of the window as I work. My single bed is against the wall to the right as you enter, i.e. it is at right angles to the wall with the door in it. The head of the bed is against the door wall, so I can see the sky through the window when I wake up, and the bed is just over half the length of the wall. There is just enough room between the bed and the door for a small bed-side table. In the corner to the right of the window is a small wash-basin. Between it and the bed is a small wardrobe. My armchair faces the centre of the room from the corner diametrically opposite the wash-basin, i. e. on the left as you enter the room. A book case stands against the wall facing the wardrobe and I have a hi-fi set next to it in the corner, left of the window. (Thomas, 1991)

Una actividad posterior que afianza el vocabulario practicado en estos ejercicios relativo a posición, tamaño y colocación es la realización de un texto descriptivo sobre el plano de un lugar escogido por cada alumno. Estos textos pueden ser compartidos por todos en el aula y así ampliar el ejercicio de comprensión anterior con nuevos materiales elaborados por los propios alumnos que ofrecerán distintas dificultades.

- Manuales de programas informáticos. Ejemplo: Los alumnos leyeron un extracto de un manual sobre el uso de la herramienta PINCEL en el programa Adobe Illustrator. Tras la lectura, los alumnos pusieron en práctica su comprensión del texto utilizando esta herramienta para realizar las acciones explicadas en el manual frente al ordenador.

Select a brush in a brush library or the Brushes panel. Select the Paintbrush tool. Position the pointer where you want the brush stroke to begin, and drag to draw a path. A dotted line follows the pointer as you drag.

To draw an open path, release the mouse button when the path is the desired shape. To draw a closed shape, hold down Alt (Windows) or Option (Mac OS) as you drag. The Paintbrush tool displays a small loop . Release the mouse button (but not the Alt or Option key) when you are ready to close the shape. Illustrator sets down anchor points as you draw. The number of anchor points is determined by the length and complexity of the path and by the Paintbrush tolerance settings.

Tip: To adjust the shape of a brushed path after you finish drawing it, first select the path. Then position the Paintbrush tool on the path, and drag until the path is the desired shape. You can use the technique to extend a brushed path as well as change the shape of the path between the existing end points.

## CONCLUSIÓN.

El impacto de la comprensión lectora en el refuerzo de las demás destrezas lingüísticas y su importancia dentro del mundo profesional, donde la comunicación escrita muchas veces precede a la oral, nos fuerza a prestar una creciente atención a la forma en que nuestros alumnos de inglés para Fines Específicos asimilan esta destreza en el aula. Las actividades de prelectura, durante la lectura y después de la lectura deben ser diseñadas de acuerdo con las características -nivel del idioma, nivel de la materia específica, motivación y edad - pero también en concordancia con el uso que de esta estrategia se va a hacer en el futuro profesional. Los alumnos del Ciclo Superior de Ilustración que cursan la asignatura de Inglés Técnico deberían usar aquellas destrezas relacionadas con su materia específica a la hora de trabajar con textos, ya que su futuro laboral siempre pondrá en relación sus destrezas lingüísticas y artísticas.

**BIBLIOGRAFÍA**

Albarran J., Albarrán S., Arenas L. y Moreno D. (2016). El proceso de comprensión lectora en lengua inglesa de los estudiantes de ingeniería: la web quest como herramienta para aprender a leer. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(19), 225-239.

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. Núm. Extraordinario*, 63-93.

Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 5, 143-154.

Argüelles Álvarez, I. (2006) Comprensión lectora en IFE: las viejas propuestas en nuevos contextos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11, 13-32.

Asher, J. y Simpson, M. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistic*. Oxford: Pergamon Press.

Burón, J. (2006). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moncada V. y Belkys S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción pedagógica*, 22, 122-131.

Otero, L. y Barandiarán, C. (2016) Diseño de actividades que faciliten la comprensión lectora. *Revista palabra*, 5, 06-19.

Redondo Madrigal, M. (1995) El uso del Diccionario en la Comprensión Lectora de Lenguas Extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 2, 1-22.

Thomas, B.J. (1991) *Advanced vocabulary and Idiom*. Surrey: Nelson.

Torres Antela, M., Hernández Hermosilla, E., Estupiñán Jiménez, M. y Castillo Isaac, E. (2012). Caracterización del estado actual del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en Inglés con Fines Específicos de los enfermeros docentes. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 22, 77-88.

Fecha de envío: 25/05/2019

A rellenar por el Consejo editorial:

Fecha de recepción: 25/05/2019

Fecha de aceptación: 26/06/2019

*Basado en el Real Decreto 1433/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Ilustración perteneciente a la familia profesional artística de comunicación Gráfica y audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas, el Decreto 101/2014, de 3 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Plan de Estudios de las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior de Artes Plásticas en Ilustración y la Orden 1348/2015 que aprueba el Proyecto Propio implantado en Artediez de estas enseñanzas*