

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco
UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE



Propuesta pedagógica para la formulación de criterios de selección de
textos para el desarrollo de la comprensión de lectura en francés;
el caso del CELEX de la Universidad Pedagógica Nacional

PROYECTO DE INNOVACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

P R E S E N T A

Lucía de Jesús Hernández Santamarina

Asesor:

Enrique Agustín Reyes Gaytán

Agosto de 2007

Tabla de contenidos

Introducción	4
1. Posición en torno al tema	8
1.1 La comprensión de lectura	8
1.2 La importancia del lector: la percepción, la percepción de los elementos gramaticales, el procesamiento de la información y la memoria	11
1.3 La importancia de los textos	18
1.4 La comprensión de lectura en lengua extranjera y diferentes maneras de abordarla	19
1.5 Consideraciones y conceptos para esta propuesta	29
2. La situación y su contexto	
2.1 La necesidad o el problema que se analiza	32
2.2 El tipo de comunidad de aprendizaje y la institución	33
2.3 Características socioculturales de la población	34
2.4 Características de los planes y programas de estudio	37
2.5 Características del entorno donde se aplica la intervención pedagógica	39
3. Descripción de la propuesta	
3.1 En qué consiste	40
3.2 Las habilidades que se desarrollan	42
3.3 Trabajos de investigación sobre textos	44
3.4 Criterios para selección de textos	45
3.4 Ficha de evaluación para el profesor	70
3.5 Ficha para determinar la variabilidad y la repetición de las estrategias	71
3.6 Cuestionario evaluación para los alumnos (formato y resultados)	72
4. Aplicación de la metodología	

4.1 Resultados e interpretación	73
4.2 El interés de los textos	74
4.3 Las guías de lectura	75
4.4 Las estrategias de lectura	75
4.5 Las explicaciones de gramática y de vocabulario	75
4.6 Los ejercicios de traducción y resumen de textos	76
4.7 La percepción sobre el propio progreso en la comprensión de lectura	76
4.8 Los textos menos interesantes	77
5. Conclusiones	78
6. Anexos	
6.1 Ficha para analizar y seleccionar textos	85
6.2 Ficha para determinar las estrategias y la secuencia de los textos.	86
6.3 Cuestionario para que los alumnos evalúen el material	86
6.4 Plantilla para vaciar resultados.	88
6.5 Resultados de algunas evaluaciones.	90
6.6 Encuesta sobre hábitos de lectura de los alumnos.	94
7. Bibliografía	103

Introducción

El interés por la comprensión de la lectura surge de reconocer que ésta es una actividad necesaria pero que resulta poco atractiva para la gente en general. Gracias a ella se puede estudiar y tener acceso a la información que se presenta en distintos formatos: los libros, las revistas, los periódicos, los textos guardados en medios electrónicos y, en los últimos años, la navegación en Internet.

Dada la trascendencia de la lectura en la vida diaria, se han realizado trabajos de investigación que han llevado al diseño de estrategias de lectura para distintos públicos –niños, adultos, estudiantes de distintas especialidades- que tienen como fin motivar y dar herramientas para que la lectura “no asuste al lector”.

El problema que implica el desinterés por la lectura es comprensible si se toma en cuenta que se trata de una actividad silenciosa que requiere de concentración y tiempo. Además, el lector debe tener cierto manejo del idioma que lee y habilidad para imaginar o razonar. En la actualidad existen otros medios para tener acceso a la información que en otra época sólo se encontraba en los libros, los periódicos o las revistas: la televisión, la radio, los discos, los programas multimedia, la navegación en Internet, los videos. Estos medios tienen elementos que los hacen muy atractivos: la imagen, el movimiento, el color, los sonidos, los cambios rápidos entre secuencias, etcétera. Si se les compara, para muchas personas los libros y los otros formatos escritos son monótonos y poco interesantes como maneras de aprender o distraerse. El problema se acentúa cuando el objetivo a alcanzar es muy particular:

En el CELEX de la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional se imparten cursos de comprensión de lectura con las siguientes características:

- a) La mayoría de los participantes son estudiantes de licenciatura aunque algunos son estudiantes de maestría y doctorado.
- b) Los alumnos en general no tienen conocimientos previos de francés.

- c) La temática de los textos seleccionados como material de apoyo que deben leer y/o comprender está relacionada con sus estudios pero están escritos en francés. Es decir, para los lectores de este curso el francés es una lengua totalmente ajena porque no es la lengua materna pero también por que resulta completamente desconocida.
- d) La duración del curso es de dos semestres.
- e) No existe un material de estudio ya elaborado que sea un medio para alcanzar el objetivo. Los materiales realizados están dirigidos a personas que han desarrollado otras habilidades de la lengua francesa o están orientados a la comprensión de lectura pero cuya temática es general.¹

Para atender la situación antes descrita, se busca proponer un material que sirva como herramienta para desarrollar de manera efectiva la competencia de lectura de comprensión.

La idea central de este trabajo es la necesidad de seleccionar los textos que se emplean con los alumnos durante el curso. Proponer textos de manera improvisada o elegirlos arbitrariamente no es la solución para las dificultades que se han detectado durante las clases. Por ello, es preciso plantear algunos **criterios de selección de textos**. Éstos deben tener un fundamento teórico que sirva como marco de referencia para entender los distintos factores que intervienen en el curso (el lector, los textos, el desconocimiento de una lengua extranjera, por ejemplo). Pero, al mismo tiempo, deben responder a las exigencias de la población a la que está dirigido. Además, deben ser claros, sencillos y concisos para que puedan emplearse fácilmente. Para verificar que cumplan con estas características, es necesario confrontarlos con la realidad: aplicarlos por medio de instrumentos de análisis y evaluación con sus respectivos resultados. Los puntos que se mencionan aquí son los que, de manera más extensa, se abordan en los distintos apartados.

En el apartado **posición en torno al tema** se delimita el concepto de comprensión de lectura con el que se ha elaborado este trabajo. Además, se determina cuál es la importancia del lector y la de los textos en ese proceso complejo que involucra la

¹ Las editoriales Hachette y Larousse han publicado textos para desarrollar la comprensión escrita, pero están pensados para lectores que conocen la lengua francesa. En la UNAM se han elaborado varios textos para la comprensión de lectura en francés para distintos lectores –de licenciatura o de CCH- pero la temática es general.

percepción, el uso de estrategias y el almacenamiento ordenado en la memoria. Se describe también el proceso de la lectura en lengua extranjera. Por medio de ejemplos, se plantean las dificultades que ella implica: regresiones, interferencias, cierta dosis de ansiedad. Esto sucede pues no existen conocimientos previos que funcionen como horizonte de la comprensión. Más adelante se revisan las distintas maneras de abordar la comprensión de lectura en el contexto de las metodologías de didáctica de la lengua. Finalmente, se delimitan los conceptos de lengua, de aprendizaje e, implícitamente, el rol del estudiante y del profesor como fundamento de los criterios que se proponen.

En el apartado la **situación y su contexto** se plantean con más detalle el curso de comprensión de lectura y sus objetivos. En este punto se describen las características de los alumnos: su nivel socioeconómico, su perfil académico, las competencias que han desarrollado en comprensión de lectura en español e incluso el interés que manifiestan por la lectura. Se mencionan, por ejemplo, las dificultades que por el tipo de alumnos y en función del objetivo se presentan en la lectura de los textos: ¿cómo lograr que lectores no muy asiduos a la lectura en español, entiendan frases y se interesen por leer textos en francés? ¿Cómo proporcionarles ciertas herramientas lingüísticas de las que carecen en español? Los conocimientos de gramática y sintaxis no son necesarios en la lengua materna, pues el lector los maneja de manera espontánea. Pero se precisa de ellos en la lectura en lengua extranjera para comprender el sentido de las frases. Éstas tienen una estructura particular en la lengua en la que se escribieron los textos. Si esas estructuras son desconocidas para el lector, la comprensión puede resultar equívoca o imposible. Esto sucede porque la lectura y la comprensión –entendida como construcción del sentido- son procesos paralelos y no consecutivos. Por ello, en este apartado se establecen también las necesidades lingüísticas de los alumnos del curso pues éstas determinan los contenidos que se proponen. De manera breve, se mencionan algunos aspectos del programa del curso y las competencias que se desarrollan en él.

A continuación, en **descripción de la propuesta**, se plantea el concepto de texto con el que se realiza este trabajo. Luego se describen brevemente, como introducción, algunos trabajos que se han hecho sobre selección o análisis de textos con el fin de mejorar la comprensión de lectura. Enseguida, se establecen

algunos criterios que se tomaron en cuenta para elegir los textos: la autenticidad; la actualidad y vigencia; la dimensión; el formato; la sencillez y la estructuración del vocabulario; el grado de dificultad de los elementos gramaticales que contienen y la progresión de los mismos; los ejercicios y actividades de lectura que sirven para desarrollar las estrategias de lectura; el contenido temático; la secuencia entre uno y otro, el interés que pueden tener para el lector.

Más adelante, en el apartado **aplicación de la metodología**, y tomando en cuenta los criterios mencionados, es indispensable determinar la forma de evaluar qué tan adecuado resulta cada texto. Con este fin se propone una ficha de evaluación -que se describe en esta sección y se incluye en los anexos-, para determinar el resultado obtenido. En ella se valora si se logró o no la comprensión, el grado de dificultad que experimentó el lector y los aspectos del texto que lo motivaron. Esa primera ficha se dividió en dos: la primera analiza si el texto cumple con los criterios ya mencionados; la segunda determina el lugar ideal del documento en la secuencia de los textos y los objetivos que se desean alcanzar con su lectura. Se aplicó también un cuestionario-evaluación del curso en el que se insiste particularmente en la revisión del material empleado. Se anexan el formato del cuestionario y el conteo de las respuestas. Luego se presentan los resultados obtenidos en ambos tipos de evaluación y la interpretación de los mismos. El formato y los resultados pueden encontrarse en la sección de anexos. Para describir con más certeza la comunidad de aprendizaje a la que se dirige el trabajo, se aplicó una encuesta sobre el tiempo que los estudiantes dedican a la lectura y el tipo de textos que leen. La encuesta que respondieron y los resultados están en los anexos. Por último se mencionan las conclusiones sobre los criterios de evaluación y cómo se aplicaron a la revisión y corrección del material propuesto. Se anexan también algunos textos que ejemplifican el trabajo realizado de acuerdo a esta propuesta.

Posición entorno al tema

1.1 La comprensión de lectura

Este trabajo tiene como fin facilitar el aprendizaje de la comprensión de lectura de textos en francés a través de la propuesta de unos criterios para seleccionar textos. La tarea no es tan simple pues cada uno de los factores que intervienen en ella –la lectura, la comprensión, el lector, una lengua extranjera- son, en sí mismos, complejos por lo que es necesario analizarlos.

La lectura es una habilidad y no un concepto al que se pueda memorizar, analizar y almacenar en algún rincón para recordarlo después cuando se necesite. Por el contrario, el lector desarrolla una competencia que se resume en la acción de leer. Es decir, el lector debe ser capaz de realizar toda una serie de pequeñas acciones coordinadas: identificar letras; formar sílabas y palabras; asociar las palabras a un significado y relacionarlas finalmente con el contexto en que aparecen. Estas acciones, que parecen un tartamudeo cuando alguien está aprendiendo a leer, se vuelven inconscientes, ágiles y fluidas, cuando se ha desarrollado cierta destreza. La destreza para realizar las acciones mencionadas no basta para que la lectura sea exitosa.

Todos alguna vez hemos recorrido con la mirada líneas, párrafos e incluso páginas enteras sin poder decir: “entendí esto”. Uno se limita a descifrar, pero esto no es leer y, « des recherches montrent qu’une simple reconnaissance visuelle ne constitue pas non plus à proprement parler “une méthode de lecture” (Fijalkow, p. 49)². El identificar las palabras sin descubrir su sentido, hace que se planteen las siguientes cuestiones: ¿hay métodos eficaces para aprender a leer? ¿Por qué la gente lee cada vez menos? ¿Tal vez porque no entiende? ¿O porque prefiere buscar información o entretenimiento en otros medios? ¿Acaso hay un complot en

² “Algunas investigaciones muestran que un simple reconocimiento visual no constituye, estrictamente hablando, un método de lectura”.

el que la televisión, el teléfono, los juegos de video e Internet amenazan a la lectura? Estas inquietudes pueden resumirse en una frase: la gente lee poco y lee mal. ¿Los métodos de lectura o los medios de comunicación son el problema y/o la solución? Los métodos son imperfectos y, sin embargo, tienen propuestas interesantes. Los medios de comunicación hacen muy accesible la información sobre casi cualquier tema. Gracias a ellos, tal vez la gente lee menos pero encuentra lo que busca de manera más eficaz y rápida. Es difícil decir que la causa de los malos hábitos de lectura son los métodos que existen o los medios de comunicación.

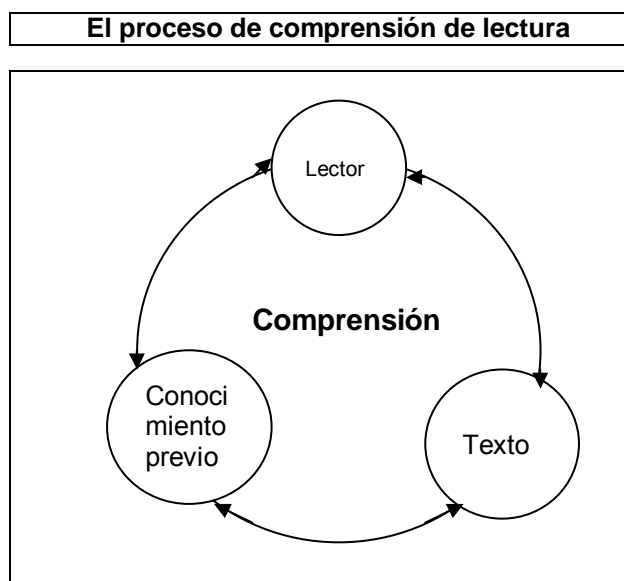
El problema de la lectura es que hace falta dar el paso que sigue al descifrar las letras o palabras. Muchos lectores se asemejan a un aficionado a la música que puede reconocer las notas de una partitura e incluso tararear la melodía. ¡Pero eso no es música! La música, en la lectura, es la comprensión pues “lire, c’est comprendre et attribuer du sens à l’écrit”³ (Fijalkow, 87). Para ir del código al sentido del texto, son necesarias actitudes como la atención y la concentración. Lo más importante, sin embargo, es una relación que se da entre el lector, el texto y el conocimiento que éste contiene. Si el lector es una hoja en blanco, vacía de todo conocimiento, no puede darle sentido a lo que lee en el texto. Por eso sólo puede repetir el código, e incluso repetirlo bien, como los niños. Para que la frase *la manzana es roja* tenga sentido, es preciso que el lector tenga una experiencia previa de la manzana y del color rojo. Así, al leer puede asociar las palabras a esos conocimientos previos y comprender lo que la frase dice. Sin una imagen, concepto o conocimiento previo, la comprensión es imposible. El lector necesita un contexto u horizonte para entender:

“afin d’extraire un message de ce système de signes noirs et blancs, je commence par appréhender le système de manière apparemment erratique, de mes yeux volages, et ensuite je reconstruis le code dans mon cerveau grâce à une chaîne de neurones qui relie les signes et les traite –une chaîne qui varie en fonction de la nature du texte que je lis- et qui imprègne ce texte de quelque chose –émotion, sensation physique, intuition, connaissance, âme- qui dépend de ce que je suis et de la façon dont je suis devenu ce que je suis” (Manguel, p. 56)⁴.

³ “Leer es comprender y atribuir un sentido a lo escrito”.

⁴ “Con el fin de extraer un mensaje de este sistema de signos negros y blancos, empiezo por aprehender el sistema de manera aparentemente errónea, con mi mirada volátil, y enseguida reconstruyo el código en mi cerebro gracias a una cadena de neuronas que relaciona los signos y

Y, en la medida en que se relaciona con nuevos textos, su horizonte se hace más amplio; tiene más conocimientos que le permitirán interactuar con textos que leerá después: “la lecture est cumulative et se développe selon une progression géométrique: chaque nouvelle lecture s’ajoute à ce que le lecteur a lu auparavant” (Manguel, p. 35).⁵ Es una especie de círculo virtuoso:



En este círculo es difícil establecer el punto de partida: ¿el texto? ¿el lector? ¿los conocimientos previos? Lo que sí es claro es que la comprensión de la lectura es un proceso dinámico (Gaonac’h, 2003, p. 10) que se da cuando, al descifrar el código, el lector identifica las palabras y las frases. Luego descubre el sentido de las mismas. Después lo relaciona con el resto de las frases del texto y delimita las partes que lo forman y cómo están organizadas, es decir, reconoce su esquema o estructura (van Dijk p. 230 y Vieiro p. 76-77). Paralelamente asocia lo que lee con sus conocimientos –y lecturas- anteriores, pues entre más sabe un lector sobre el tema del texto, lo comprenderá con mayor profundidad (Vieiro, p. 95). O al revés, gracias a estos conocimientos, las palabras o las frases del texto le revelan su sentido. « On s’accorde généralement à dire que les lecteurs donnent un sens à ce

los procesa –una cadena que varía en función de la naturaleza del texto que leo- y que impregna ese texto de algo –emoción, sensación física, intuición, conocimiento, alma- que depende de lo que soy y de la manera en que he llegado a ser lo que soy”.

⁵ “La lectura es acumulativa y se desarrolla según una progresión geométrica; cada lectura se agrega a lo que el lector había leído antes”.

qu'ils lisent en mettant en relation le contenu du texte avec leur propre connaissance du monde » (Bouvet, p. 2).⁶ El proceso es dinámico no sólo por la doble dirección en la que se mueve. Lo es también porque no consiste en una serie de pasos precisos e invariables, como la que se usa para resolver una ecuación. Hay en él algo azaroso: los caminos por los que se llega a la comprensión son múltiples e impredecibles. Un lector descifra los códigos y luego parafrasea. Otro recurre al diccionario e identifica las construcciones gramaticales más difíciles. Un tercer lector se brinca lo anterior y, por intuición, descubre directamente el sentido. Para llegar a la comprensión, hay que « apprendre à deviner, à anticiper, soit identifier les mots à partir des indices fournis en partie par le code et le sens » (Fijalkow, p. 87).⁷

La figura del círculo de la comprensión de lectura permite introducir en esta reflexión dos aspectos que tienen un papel clave en el proceso que se ha descrito: el lector y los textos.

1.2 La importancia del lector en el proceso de comprensión de lectura

¿Qué sucede en el lector mientras lee y comprende lo que lee? Lo que puede percibirse desde el exterior es que, para comprender, los lectores ponen en práctica muchos de los recursos que tienen como la memoria, el vocabulario y algunos hasta la gramática o el uso de estrategias. En general es un proceso difícil de describir pues la lectura es una actividad interior: “les lecteurs sont actifs, développent un travail psychique, renouent un lien avec ce qui les constitue” (Petit, p. 101). Sin embargo, los expertos distinguen una serie de operaciones que, en la interacción con el texto, hacen que éste revele su sentido o permiten que el lector lo construya. Entre esas operaciones hay que resaltar cuatro: la importancia de la percepción, la percepción de los elementos gramaticales, el procesamiento de la información y cómo ésta se almacena en la memoria.

⁶ “Generalmente se está de acuerdo en decir que los lectores dan un sentido a lo que leen relacionando el contenido del texto con su propio conocimiento del mundo”.

⁷ “Aprender a adivinar, a anticipar, esto es a identificar las palabras a partir de los indicios proporcionados por el código y el sentido”.

1. 2.1 La percepción. Al leer, el lector siente o percibe con la vista la información que el texto le ofrece. Los análisis que se han realizado sobre el proceso de percepción en la lectura son minuciosos. Estudian, por ejemplo, si la vista y luego el cerebro procesan letra por letra; el tiempo que dedican a cada una; el campo visual y lo que sucede fuera de él; cómo se reconocen las palabras. Para el desarrollo posterior del trabajo sólo interesa considerar los siguientes puntos:

- a) La capacidad de percepción visual en lo que respecta a la longitud de las líneas impresas y la cantidad de letras por palabra que se identifican para procesarla pues son las que activan la búsqueda de palabras cercanas gráficamente para encontrar entre ellas el significado. Esta longitud visual no es mayor a tres signos gráficos pero es muy precisa en cuanto a las características que percibe.
- b) La exploración visual del lenguaje escrito, que no se repite para verificarse sino cuando el cerebro ha comprendido el significado de lo que percibió la primera exploración. Esta comprensión se produce cuando los datos analizados durante la percepción son identificados como idénticos a elementos presentes en la memoria.
- c) El proceso de identificación de las palabras. Hay dos tipos de signos gráficos. Unos son los que traducen por escrito los sonidos (palabras, ideogramas, la notación musical) y son procesados, como el lenguaje oral, por el hemisferio izquierdo del cerebro por una sucesión de operaciones de análisis y síntesis. Por el contrario, los símbolos gráficos como los glifos, que representan de manera más o menos concreta una realidad o un concepto que proviene del entorno, son imágenes que toma en cuenta el hemisferio derecho. Éste trabaja de manera analógica comparando conjuntos de formas que tiene que identificar con aquellas de las que dispone en la memoria. Las palabras no pueden asimilarse como las imágenes (Wettstein-Badour, p. 6). Sin embargo, en la lectura en lengua extranjera predomina este tipo de procesamiento.
- d) El tiempo que se necesita para identificar una palabra. Cuando el ritmo de visualización se vuelve muy lento puede olvidarse lo que se había leído. Algunas palabras ya no se integran a su contexto y “la lecture n’est alors qu’un déchiffrement laborieux de signes graphiques qui n’évoquent aucune signification

au lecteur » (Wettstein-Badour, p. 8).⁸ La percepción y el tiempo de reconocimiento son más ágiles gracias a la familiaridad con las palabras: una palabra conocida se reconoce más fácil y rápidamente. Así se forman ciertos automatismos en la lectura. Éstos permiten incluso identificar palabras incompletas, o que están deformadas, a partir de los rasgos familiares.

- e) La polémica que hay entre cómo se reconocen las palabras: ¿El cerebro no ve todo lo que está frente a los ojos? ¿Se lee un texto palabra por palabra o no? ¿Se hacen hipótesis y adivinanzas? ¿La lectura debe ser lineal o selectiva? (lectura por estrategias o lineal)
- f) El lugar secundario que ocupa la información visual en el proceso de comprensión.

1.2.2 De la percepción de los elementos gramaticales a la formación de modelos mentales.

Después de percibir, decodificar y reconocer las palabras, el lector las asocia al resto de las palabras que aparecen en el contexto inmediato: la frase o la línea del texto. La disposición o el acomodo de las palabras en las frases no son gratuitos ni arbitrarios: en cada lengua se combinan de acuerdo a ciertas reglas gramaticales para expresar las ideas del autor. Entonces, es necesario que, para comprender esas ideas, el lector reconstruya de manera adecuada “las relaciones estructurales entre los constituyentes de cada oración aplicando, para ello, sus propios conocimientos de gramática” (Vieiro p. 48).

Al leer una frase, el lector busca inmediatamente el significado de las palabras que ha decodificado: “la entrada lingüística “se traduce” en *información* semántica tan pronto como se puede” (Van Dijk 2005, p. 80). Es decir, procesa palabra a palabra de forma continua, asociándola al vocabulario mental. No espera al final del párrafo para dar sentido a lo que va leyendo. La traducción en información semántica consiste en transformar la frase que se leyó en una representación o modelo mental: “la véritable compréhension d’un texte va au-delà des mots qui le composent. Lorsque je lis, je visualise immédiatement une scène” (Weinberg p.

⁸ “La lectura no es entonces sino un descifrar laborioso de signos gráficos que no evocan ninguna significación en el lector”.

63).⁹ Éste modelo mental, que es una imagen o un concepto según el tipo de texto, fue creado a partir de una frase con una estructura gramatical específica. Un ejemplo puede aclarar cómo funciona este proceso:

Secuencias para destacar la función de los elementos gramaticales
--

Secuencia 1 A	Secuencia 1 B
----------------------	----------------------

Cansado se sienta un rato.	Cansada se sienta un rato.
----------------------------	----------------------------

Se siente así porque no duerme bien.	Se siente así porque no durmió bien.
--------------------------------------	--------------------------------------

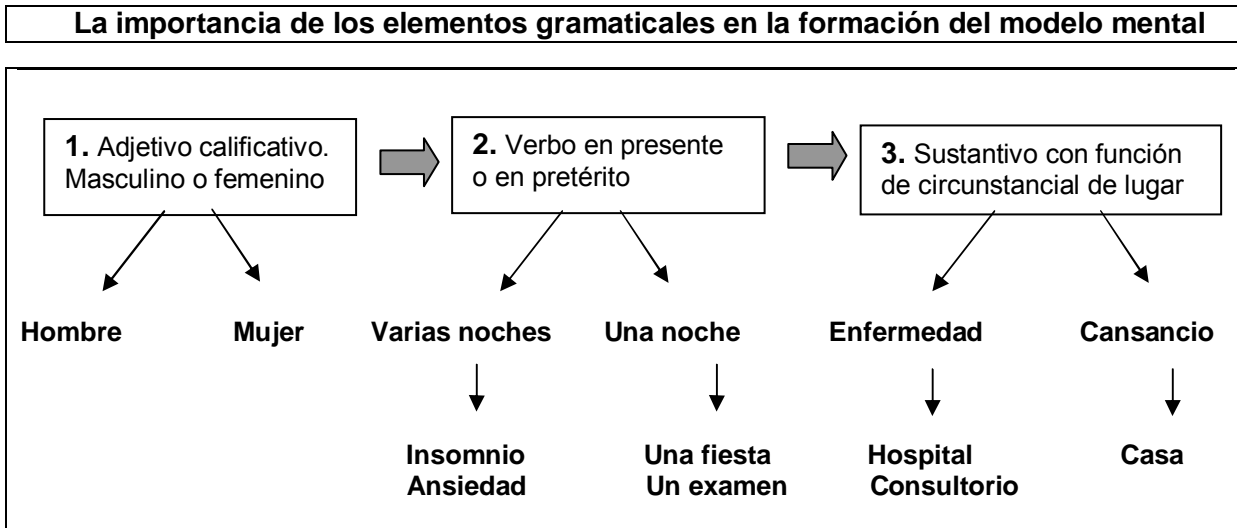
Debería ir al médico	Debería ir a casa.
----------------------	--------------------

Al leer la primera frase de la secuencia **1 A** y de la **1 B**, el lector reconoce la diferencia entre masculino y femenino e imagina un hombre o una mujer, según la frase que haya leído. El hombre o la mujer tienen el rostro fatigado. No los ve alegres, sonrientes ni divertidos, pues sus conocimientos previos le indican que esos adjetivos no son las expresiones adecuadas para alguien cansado. Cuando lee la segunda frase de cada secuencia, percibe que hay un verbo en presente o en pretérito. Estos verbos evocan, en cada una de las secuencias, una serie de noches en vela o tan sólo una. De manera implícita, se recuerdan y asocian con ellas las causas conocidas del mal dormir aunque el texto no lo diga: insomnio, ansiedad, estrés, enfermedad, ir a una fiesta y desvelarse, trabajo acumulado que se realiza de noche, estudios de última hora, etcétera. Así que al leer la última línea de las secuencias, parece lógico el “debería ir al médico” o “debería ir a casa”, frases en las que sólo cambia el circunstancial de lugar. En este ejemplo se aprecia cómo los símbolos lingüísticos se transforman en representaciones mentales (Vieiro p. 81)

Tres frases muy sencillas pero con características específicas activaron una serie de relaciones con aspectos anteriores o posteriores de la lectura y con los conocimientos almacenados en la memoria del lector. Como puede verse, los conocimientos que se activan son distintos según la estructura o función expresada. El lector en lengua materna maneja los conocimientos de gramática de forma espontánea, no los razona de manera consciente. Los adquiere con la lengua misma, al aprender las distintas formas de expresión. Tal vez no pueda explicar en qué consisten, pero los utiliza al hablar y los percibe y procesa durante la lectura

⁹ “La verdadera comprensión de un texto va más allá de las palabras que lo componen. Cuando leo, visualizo inmediatamente una escena”.

para formar imágenes o conceptos que le permiten interpretar el texto. Percibir y procesar los elementos gramaticales y sintácticos son momentos o etapas del proceso de la comprensión de la lectura.¹⁰



Walter Kintsch propone tres niveles de representación mental del significado a partir de lo que se lee. El primero de ellos es precisamente la representación lingüística superficial del texto que se elabora “a partir de las palabras utilizadas explícitamente por el autor y de las relaciones gramaticales entre los constituyentes de la oración, conservando la sintaxis en su forma literal” (Vieiro p. 81). De lo anterior se concluye que la información lingüística que aporta el texto no es secundaria para la comprensión del mismo sino, por el contrario, es determinante para construir el significado. Así que no pueden despreciarse las palabras, ni su función gramatical e incluso cultural.

1.2.3 El procesamiento de la información: la importancia de las estrategias.

Durante la lectura, además de identificar las palabras y asociarlas a un sentido, el lector va asimilando el contenido de lo que está leyendo. La manera en que ese contenido se asimila o procesa es muy personal, distinta de un lector a otro. El

¹⁰ Como una manera de fundamentar la importancia de la gramática en la comprensión de lectura, es posible citar a Pilar Vieiro en *Psicología de la lectura* (p. 48-58). Ella describe un concepto todavía en debate que proponen varios especialistas: el **analizador sintáctico**, una función mental que se dedica a procesar la información gramatical y sintáctica que el lector percibe en los textos. Como parte del debate están en discusión cuestiones como ¿Qué estrategias utiliza? ¿Cómo interactúa con otros tipos de información? ¿Qué importancia tiene en la interpretación del texto? ¿Funciona igual en todas las lenguas?

aspecto clave aquí es reconocer la importancia que tiene la forma en que cada lector conoce y cómo relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, es decir, los estilos y estrategias de aprendizaje en la lectura.

En general, los lectores no son conscientes de cómo leen, simplemente lo hacen: utilizan unas habilidades “un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences”, (Cornaire, p. 37)¹¹: la asociación, las inferencias, la previsión del contenido, etcétera. Pero cuando se busca lograr una lectura más eficaz, sobre todo en una lengua extranjera, es importante enseñar al lector distintas estrategias: hay que propiciar que tome conciencia de cómo lee, de los procedimientos y acciones que usa en función de un objetivo.

Las estrategias son “une série d’actions dont le but est de construire le sens du texte, ou comme un ensemble d’opérations interdépendantes interchangeable et modifiables en fonction du contexte dans lequel elles sont utilisées” (Bouvet, p. 2).¹² Las estrategias son una herramienta muy útil para dosificar los recursos como la memoria, la atención y la concentración, necesarios para que se realice la comprensión. Son excelentes también para mejorar una comprensión problemática porque el texto es muy denso o, como sucede con frecuencia al aprender a leer en una lengua extranjera, en la que son más abundantes los elementos desconocidos y nuevos que los que resultan familiares para el lector.

Hay distintos tipos de estrategias. Unas son muy específicas dirigidas a desarrollar una facultad mental concreta como la memoria: crear asociaciones mentales, utilizar imágenes y sonidos. Otras son más generales: analizar, razonar, inferir, adivinar, centrar, organizar y evaluar el aprendizaje. Algunas toman en cuenta incluso la actitud del lector ante el texto: no dejarse llevar por la ansiedad, automotivarse, ser positivos ante las dificultades. Para establecer las estrategias que se van a utilizar, es necesario determinar las competencias que los lectores van a desarrollar y las dificultades que pueden encontrar para desarrollarlas.

¹¹ “Un saber hacer que ha sido automatizado por la repetición o las experiencias”.

¹² “Una serie de acciones cuyo objetivo es construir el sentido del texto, o como un conjunto de acciones interdependientes, intercambiables y modificables en función del contexto en el cual son utilizadas”

1.2.4 La memoria. La memoria tiene una función importante en la comprensión de la lectura: el lector comprende gracias a las palabras y frases del texto pero también gracias a los contenidos que tiene archivados en la memoria (van Dijk 2005, p. 40-41). Existen dos tipos básicos de memoria: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. En la primera se guarda la información útil durante la lectura: los sonidos, las palabras, la forma de una frase, o las partes que la componen. Es una memoria de trabajo que funciona mientras se pone atención a algo; después de ser leída, esta información se olvida pues sólo es un instrumento en el que se expresa un contenido. El segundo tipo de memoria conserva una gran cantidad de información: las secuencias de oraciones y las circunstancias de las acciones o los conceptos que debe relacionar con los que ya tiene archivados, por ejemplo. La diferencia es que esta información no está disponible de manera tan inmediata como en la memoria a corto plazo. Lo que se conserva en este tipo memoria es sólo aquello que el lector considera importante. Su característica principal es que “se trata de un sistema organizado de conocimientos” (Smith, p. 61). El contenido, que debe permanecer durante más tiempo para establecer relaciones con frases posteriores, se almacena en la **memoria semántica** que guarda conceptos, grupos de conceptos y símbolos que se activan durante la lectura. Es decir que lo que se almacena en la memoria no son las palabras mismas, sino sus significados y las relaciones que hay entre ellos (Vieiro, p. 85). En los tres tipos de memoria, pero particularmente en la última, “se almacenan informaciones de manera estructurada y frecuentemente jerárquica y existen determinadas reglas para ligar unas informaciones con otras” (van Dijk, p. 184). Lo importante de esto es que los tres tipos de memoria organizan mejor la información y la conservan durante más tiempo si la información en sí misma está estructurada.

La información que se almacena en la memoria (ya sea gramatical, de contenido o de esquema) tiene distintos valores. Entre más relaciones guarde o suscite con otra información, el valor estructural que tiene en la memoria es mayor. Este valor se percibe cuando, por ejemplo, ciertos contenidos hacen falta para establecer conexiones con otros (van Dijk p. 216).

1.3 La importancia de los textos en la lectura

Muchos de los estudios sobre la lectura analizan e investigan los aspectos que intervienen en el lector mientras lee. Pero no le dan mucha importancia al texto mismo. Éste tiene, sin embargo, una función muy clara:

- a) Los textos se han adaptado a las múltiples variaciones que ha realizado la tecnología desde la escritura en piedra a la realidad virtual. Su intención es muy precisa: comunicar la visión del mundo de su autor. Lo que el autor quiere comunicar no es gratuito; tal vez justifica su realidad o, por el contrario, la critica. Durante la lectura, a diferencia del lector, los textos permanecen estáticos e invariables. Pero, a pesar de su aparente inmovilidad están realizando su función: ser leídos.
- b) El contenido o mensaje que deben transmitir tiene una función social en el contexto o entorno que produjo el texto. Esa función determina la forma en que el contenido se presenta.
- c) Por lo anterior, son fuente de información, conocimiento, aprendizaje y entretenimiento.
- d) Motivan al lector a leer por su contenido pero también, y simplemente, por su presentación.
- e) Son la herramienta principal para el proceso de comprensión en la medida en que hay interacción con ellos: son el código, las palabras, las frases o el significado que debe descifrarse y al cual hay que otorgarle un sentido. Sus características (el formato, el vocabulario, la sintaxis, la estructura, su cohesión y progresión) “sont supposées conditionner la progression du lecteur vers la conquête du sens” (Cicurel, Moirand, p. 148). Es decir, facilitan la comprensión. Y, en el caso de la lectura en una lengua extranjera, son el soporte fundamental que sustituye el dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales.
- f) En el curso de comprensión de lectura al que se refiere este trabajo, los textos pueden funcionar como organizadores previos (Ausubel) que deben establecer conexiones, especies de puentes, entre los conocimientos adquiridos del lector y los nuevos conocimientos en el aspecto del tema o contenido pero también en lo que se refiere a la lengua misma.

1.4. La comprensión de lectura en lengua extranjera

1.4.1 Descripción del proceso y de las dificultades que implica

Para delimitar en qué consiste la comprensión de lectura en una lengua extranjera el punto de partida es lo que se afirmó sobre la comprensión de lectura en general. El lector comprende lo que lee cuando logra darle un sentido, relacionando el contenido del texto con su propio horizonte o conocimiento del mundo. Por ello, “la lectura es más fácil y rápida cuando el lector encuentra significativo el material que cuando la comprensión es un conflicto” (Smith, p. 172). La diferencia ahora es que el texto está escrito en una lengua distinta, a la que tal vez se está estudiando e integrando al propio horizonte. O, tal vez la lengua está completamente fuera de su horizonte: no la conoce, es ajena, y, sin embargo, tiene que leerla y “darle sentido”. La lectura entonces puede volverse conflictiva.

Después de la revisión global del texto y de las previsiones que el lector puede hacer sobre su contenido, es inevitable llegar a la lectura detallada o lineal. Si la lengua extranjera no es totalmente desconocida, el lector puede encontrar dificultades como:

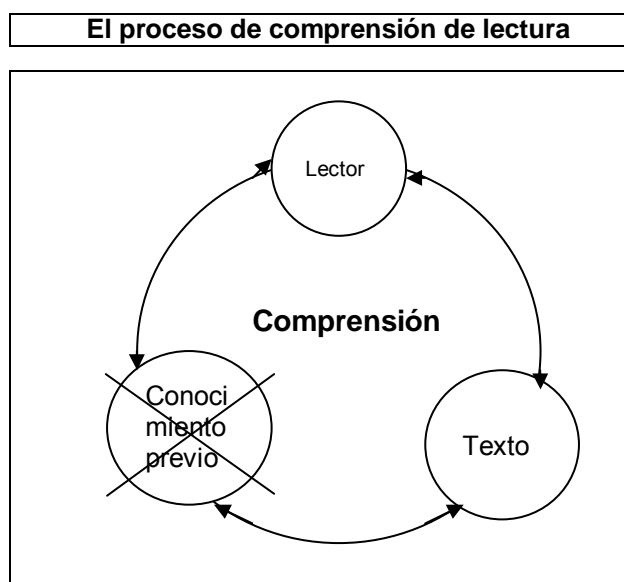
- a) Las condiciones de producción del texto que están muy alejadas en espacio, tiempo y cultura. Por ello resultará difícil para el lector darle sentido a una frase.
- b) La eficacia que tal vez ha desarrollado en su lengua materna al leer se experimenta como torpeza en la lengua extranjera: lo que en la primera es ágil, automático e inconsciente, en la segunda es lento, difícil, consciente y requiere de mucho tiempo. Debe pensar o descifrar cada palabra, frase, estructura y la relación que hay entre ellas: “le code linguistique est peu maîtrisé, ce qui force le lecteur à se replier sur des pratiques plus linéaires” (Cornaire, p. 33).¹³ Como por ejemplo, “lire lettre par lettre, au fil du texte, en faisant des efforts d’attention soutenue pour reconnaître les graphèmes”, por lo que es difícil establecer las relaciones entre las palabras (Cornaire, p.48).¹⁴ Además, no puede reproducir mentalmente la imagen sonora de lo que está leyendo, lo que hace difícil cierto tipo de asociaciones.

¹³ “No hay un dominio suficiente del código lingüístico, lo que obliga al lector a replegarse sobre prácticas más lineales”.

¹⁴ “Leer letra por letra, al hilo del texto, haciendo grandes esfuerzos de atención para reconocer los grafemas”.

- c) Lo anterior produce desánimo, fatiga y propicia el uso de estrategias de lectura erróneas: recurrir constantemente al diccionario, querer traducirlo todo, confiar en las semejanzas entre las dos lenguas, dando sentidos equívocos a las palabras (Moirand, p. 149).

Los tres puntos anteriores describen brevemente las dificultades de un lector que tiene un conocimiento limitado de la lengua en que va a leer. Esas dificultades pueden superarse dando al lector herramientas adecuadas y animándolo para que tenga confianza en su capacidad de asociar e intuir. Pero, ¿cómo será la experiencia de un lector que desconoce por completo la lengua que debe leer?



En la figura anterior, uno de los elementos del círculo de la comprensión está tachado: el del conocimiento previo. Si el círculo representa la continuidad del proceso, aquí la continuidad está rota desde el principio pues no hay conocimiento de la lengua que se va a leer. “Lire des phrases dont les structures sont contraires à toutes les règles d’intelligence de notre langue n’a de sens qu’en tant qu’exercice de déchiffrement” (Fijalkow, p. 87).¹⁵ En su lengua materna, el lector conoce gran parte de las palabras antes de poder leerlas. Cuando empieza a leer, las reconoce

¹⁵ “Leer frases cuyas estructuras son contrarias a todas las reglas de la inteligencia de nuestra lengua no tiene sentido sino como ejercicio para descifrar”.

y accede más fácilmente a su sentido. Su familiaridad con ellas le permite inferir el significado de las palabras desconocidas. Smith afirma incluso que “las palabras reales, escritas o habladas, siempre son secundarias al significado, a la comprensión” (Smith, p. 175) ¿Pero si no conoce las palabras ni cómo se relacionan entre ellas? Sin una imagen, concepto o conocimiento previo, la comprensión es imposible, se afirmó más arriba.

1.4.2 La percepción de las palabras en francés

El lector del curso de comprensión de lectura que motivó este trabajo no tiene conocimientos de la lengua francesa; no puede entonces decodificar las palabras. Tampoco puede reconocerlas si nunca las había visto. El procedimiento que realiza para poder empezar a leer en francés es identificar los cognados o palabras transparentes. Este tipo de palabras es abundante entre el francés y el español. En general, las asociaciones se activan por las primeras letras o por la semejanza de los sonidos:

Asociación de palabras en francés y en español		
Palabra en francés	Se asocia con	Traducción
Aux problèmes	Aux ilian en los problemas	En los problemas
Que rien jamais n'étonne	No se ría por el asombro	A quienes nada sorprende
La leçon de dessin va commencer	La lección design ada va a comenzar	La lección de dibujo va a comenzar
Elles veulent	El las evalúan	Elas quieren
Inné	Niño	Innato
Domaine	Dominante	Ámbito, dominio

Ese tipo de asociaciones resulta bastante útil pero también puede provocar equívocos. Algunos ejemplos pueden ilustrar lo que sucede:

En la frase que sigue, todas las palabras pueden resultar familiares a una persona cuya lengua materna es el español pues las primeras sílabas son importantes para asociar una palabra con su significado y, en este caso, son similares a palabras conocidas. Entonces, va a darles el sentido que para la persona es más inmediato:

Le nombre de chocolats est plus grand.

Pero así la frase es confusa. El problema es que “nombre” significa número. Esa palabra hizo difícil la comprensión del texto *Comment les enfants apprennent-ils à compter?* que da un ejemplo de cómo los chimpancés pueden diferenciar un plato en el que hay más chocolates. Una situación muy parecida puede suceder con la frase:

Le ministère de l'éducation accepte le principe de la punition collective.

Algunos lectores no conocen la palabra *punition*, pero las demás palabras son muy semejantes al español. Esta semejanza puede ser una dificultad si se lee *principe* = príncipe. Así la frase no tiene sentido.

En las frases anteriores todas las palabras son parecidas a las mismas palabras en español. Pero una palabra en cada frase tiene un significado distinto en francés: la asociación con el conocimiento previo falla y la comprensión también. En la lectura en lengua extranjera, las palabras no son secundarias: es preciso poner atención a cada una de ellas para descubrir su significado y encontrar el sentido de la frase o del texto. Cada palabra pertenece a un ámbito distinto de relaciones entre las palabras y las cosas.

Las frases que siguen son muy sencillas. Alguien sin ningún conocimiento de francés sufriría para comprenderlas, pues aún los alumnos después de las primeras sesiones del curso tienen problemas. Los conocimientos previos dicen que *il* = él. ¿Él un debate en Francia? El nuevo conocimiento que deben integrar es: *il y a* = hay.

Il y a un débat en France

Pero luego encuentran una frase distinta: tal vez recuerden que *il y a* = hay. Algunos incluso han escuchado la palabra *égalité* por los Derechos del Hombre. Si asistieron a las últimas clases, aprendieron que *ne ... pas* es la manera de negar en francés. Lo que empezaba a ser familiar está ahora un poco diferente y no lo pueden comprender: *il y a* y *ne ... pas* están combinados y *égalité* tiene un prefijo.

En France *il n'y a pas d'inégalités.*

El último ejemplo es muy simple. Los alumnos ya conocen el verbo *être* y la palabra examen es igual al español. El ejercicio consiste en estructurar la frase para que tenga sentido:

*Le/ examen/ **bac**/ un* —————> *Le **bac** est un examen.*

Pero no pueden identificar el sujeto porque les resulta ajeno: esa palabra sólo tiene sentido en contexto francés. La lectura puede volverse difícil al tener que descifrar signos que no evocan ningún significado para el lector.

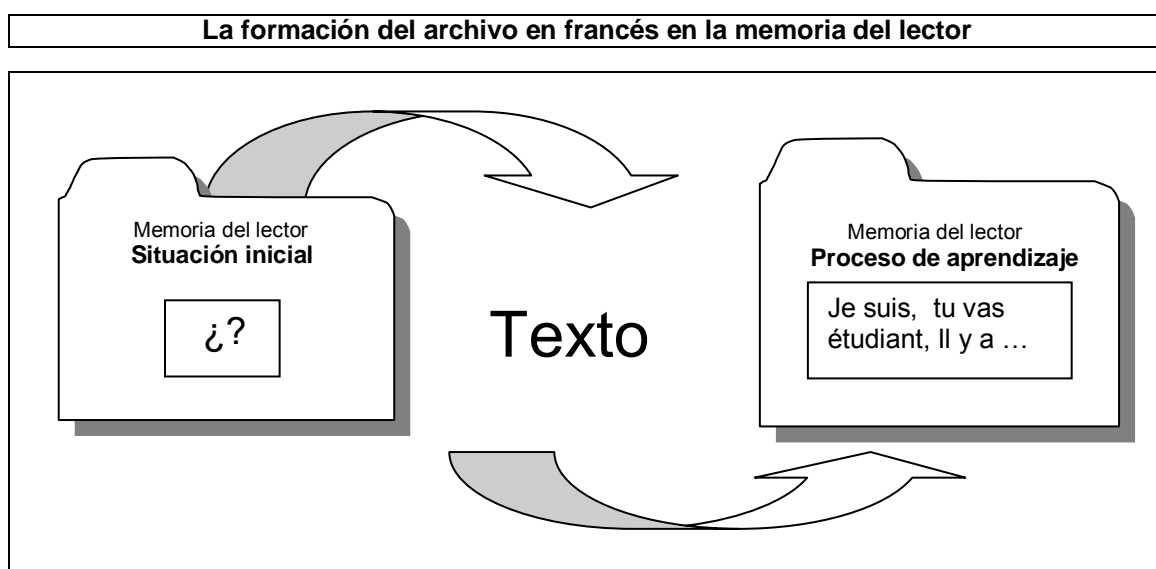
La carencia de conocimientos previos sobre la lengua dificulta la comprensión y todos los procesos que ésta implica: reconocer las palabras; asociar o inferir el significado de algunas; formar frases y establecer las relaciones que hay entre ellas; analizar el contenido y relacionarlo a la información que hay en la memoria.

En el proceso normal de la lectura, en el que el lector está familiarizado con la lengua que lee, la exploración visual de lo escrito tiende a verificarse por medio de una repetición; ésta se da cuando se ha comprendido lo que se vio por primera vez. Lo anterior sucede cuando se puede asociar y confrontar lo que se lee con lo que hay en la memoria pues en ella hay “un lexique dans lequel figurent les formes visuelles des mots connus du lecteur” (Jobard p. 510).¹⁶ **Nombre** y **principe** en la memoria de una persona que habla español tienen un significado. Éste parece fuera de lugar cuando se encuentra en las frases citadas. Entonces produce una interferencia. **Il y a** y **bac** no tienen ningún significado en español. El lector puede buscar palabras que, en español, se asemejen visualmente a ellas (toda la palabra o algunas de sus sílabas): **domaine** = ¿dominante?. Lo que hacen los lectores que desconocen la lengua es identificar las palabras por la forma en que se escriben: “comparando conjuntos de formas que tiene que identificar con aquellas de las que dispone en la memoria”. Pero este procedimiento no es la manera normal de procesar las palabras, así es como se identifican las imágenes. Esta manera de identificar es una especie de compensación o sucedáneo. No hay que olvidar que el lector necesita un contexto u horizonte para entender.

¹⁶ “Un léxico en el cual figuran las formas visuales de las palabras conocidas por el lector”.

Una herramienta útil en la identificación de las palabras es conocer la pronunciación del francés. Ésta elimina la lejanía existente entre la representación visual y sonora de una palabra y facilita el reconocimiento de las palabras: *autre* [otr], *leçon*.

El proceso de selección de palabras semejantes que sustituye a la manera normal de leer (descifrar el código, identificar la palabra y asociarla a un significado) es un puente o estado intermedio. ¿Es un puente entre qué y qué? Entre el estado inicial de desconocimiento total de la lengua, en el que la memoria no tiene ningún archivo en el que buscar palabras en francés, y el proceso de aprendizaje de la lectura en lengua extranjera que irá formando y llenando el archivo **palabras en francés**.



¿Cómo se formará ese nuevo archivo en la memoria? Por medio de las estrategias que se usan en la clase, pero sobre todo por una herramienta fundamental para el lector: los textos. Y aquí se puede insistir en la importancia que ellos tienen: al interactuar con textos en francés, el lector podrá aprender palabras en un contexto preciso. Éste le ayudará a asimilarlas y memorizarlas con más facilidad, pues ya estarán asociadas a un significado y un sentido. Además, se supone que el contexto de aprendizaje de las palabras es interesante para el lector pues la

temática de los textos que se leen está relacionada con los estudios que realiza, es decir, con sus conocimientos previos en español. Paulatinamente, el archivo de palabras en francés estará cada vez más completo y, en una nueva lectura, el lector podrá asociar lo escrito a lo que hay en la memoria. La idea de un archivo en la memoria concuerda con el enfoque simbólico de los psicólogos cognitivos quienes “defienden la idea de que nuestro léxico es como un diccionario mental organizado” (Vieiro, p. 12, 27). A veces el lector no podrá identificar las palabras pues no están en su memoria, pero cada vez el proceso de identificación será más exitoso. Lo que no es fácil determinar es si sigue reconociendo las palabras gráficamente o como un código.

1.4.3 La percepción de las estructuras gramaticales en la lectura en francés.

En los párrafos anteriores se describieron las dificultades que enfrenta el lector pues no conoce la relación palabra-significado en la lengua en que está escrito el texto que lee. Pero, además de desconocer el vocabulario, hay otros problemas para él: las estructuras de la lengua extranjera que debe leer.

¿Qué puente utilizar entre una y otra lengua para asimilar las estructuras desconocidas? ¿Existe algún mecanismo semejante al identificar los cognados que facilite la lectura? Parece que la tendencia es asociar la forma de las frases en ambas lenguas simplificando las que son muy complicadas. Pero hay elementos muy específicos que debe conocer y, tal vez, memorizar para poder identificarlos cuando los encuentre en los textos. Por este motivo es necesario que la enseñanza-aprendizaje de la gramática forme parte de un curso de comprensión de lectura.¹⁷ Si no, al lector le resulta muy difícil procesar lo que la mirada percibe. Entonces, el acceso al significado o al sentido se vuelve problemático. Y el modelo mental que se construye a partir de las frases resulta contradictorio o ajeno al texto.

El género de un adjetivo, el uso de las preposiciones, los pronombres o las conjugaciones de los verbos son formas gramaticales en las que se expresan

¹⁷ Como un ejemplo de esta afirmación puede mencionarse el curso en línea *Reading French* creado por Brian Gill (<http://fis.ucalgary.ca/Brian/>). Denis Legros describe este curso con las siguientes palabras: “destiné à rendre des débutants en français capables de lire cette langue le plus vite possible; sa méthodologie s’appuie sur les mots cousins (« cognates »), sur une approche contrastive et sur le repérage des formes grammaticales les plus fréquents ». (Legros p. 141). Traducción: “Destinado a hacer capaces de leer en francés lo más rápidamente posible, su metodología se apoya en los cognados, en el análisis contrastivo y en el reconocimiento de las formas gramaticales más frecuentes”.

realidades como quién habla, a quién o la percepción del tiempo. Como ejemplo de lo anterior basta una frase:

“Longtemps, **je me suis couché** de bonne heure”

Ésta es la primera línea de una novela en la que todo transcurre a través de la mirada de quien cuenta la historia. “Durante mucho tiempo me dormí temprano”, dice en español. Pero ¿quién duerme? ¿Qué imagina el lector cuando percibe esas palabras? El único indicio durante dos o tres páginas de la identidad del narrador es una regla gramatical: “los verbos reflexivos se conjugan en *passé composé* con el verbo être como auxiliar y debe hacerse la concordancia de género y número en el *participe passé*”. Percibir detalles gramaticales de este tipo tiene su efecto en la representación mental que se produce a partir de las frases leídas: *dormi* o *dormie* hace una gran diferencia en lo que el lector imagina. Así que no puede desdeñarse la familiaridad con ellos.

1.4.2 Diferentes maneras de abordar la comprensión de lectura

En la didáctica de las lenguas extranjeras se han desarrollado distintas metodologías de enseñanza/ aprendizaje. El lugar que ocupa la comprensión de lectura en ellas es el que sigue:

- a) En la metodología tradicional, el aprendizaje de la lengua implicaba el trabajo continuo de ejercicios de traducción con el fin de llegar a leer textos literarios.
- b) La metodología directa y la metodología estructural audio-visual se interesaban sobre todo por la expresión oral. La escritura era secundaria y la lectura se limitaba a veces a los dictados o ejercicios de transcripción de frases o diálogos. Su finalidad era reforzar lo aprendido en la expresión oral y corregir la pronunciación.
- c) El cognitivismo, todavía vigente, toma en cuenta la forma en que el alumno aprende y cómo organiza los conocimientos: se da importancia al uso de las estrategias. En cuanto a la lectura “la recherche du sens doit être l’objectif principal” (Connaire, p. 7).¹⁸
- d) La metodología comunicativa descubrió la importancia de los textos auténticos en la clase de lengua: forman parte del proceso de comunicación y, a partir de ellos, el lector puede construir un mensaje. En el contexto de esta metodología

¹⁸ “La búsqueda del sentido debe ser el objetivo principal”.

se desarrolló todo un procedimiento para abordar los textos: el análisis de los elementos de formato; el planteamiento de preguntas fundamentales (¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?); la formulación de hipótesis; el identificar los campos lexicales y la verificación de las hipótesis.

En el marco de estas metodologías, hay algunos planteamientos más específicos para la enseñanza de la comprensión de lectura:

1.4.2.1 Trabajar los textos por las estrategias de lectura. El lector llega a comprender los textos mediante la observación de los elementos que forman el documento. Utiliza también la lectura global y lineal para comprender y/o inferir el sentido o contenido del texto. Para esta metodología, la lectura es

“un processus actif d’anticipation, d’engendrement d’hypothèse(s) sur le texte à partir d’indices variés (forme du texte/ titre/ récurrences linguistiques) et de vérification/ réajustement de ces hypothèses au cours de la lecture du texte, une interaction entre les connaissances du lecteur (savoirs linguistiques, maîtrise des schémas d’organisation des textes, connaissances du monde) et le texte” (Richer, 2007).¹⁹

Un riesgo de esta metodología es que el lector no verifica si el texto dice efectivamente lo que él cree que dice. Quienes utilizan este método piensan que no se debe traducir el texto y que todas las lecturas que se hagan del mismo son válidas pues el significado se construye. Los problemas que este tipo de lectura plantea a la selección de textos son los siguientes:

- a) Es necesario elegir textos que tengan muchos elementos tipográficos, imágenes, formatos especiales característicos de un tipo de documento. Por ejemplo cartas, currículums vitae, publicidad, artículos de periódico, etc. Muchas veces se elige el documento por la estrategia que permite trabajar más que por el contenido del mismo.
- b) Es difícil pasar de la comprensión global a la lectura lineal de textos que no tienen muchos elementos con los cuales plantear una hipótesis sobre el contenido. Y la mayor parte de textos que es preciso leer en el curso –los relacionados con la educación- son de este tipo.

¹⁹ “Un proceso activo de anticipación, de formulación de hipótesi(s) sobre el texto a partir de indicios variados (formato del texto, título, recurrencias lingüísticas) y de verificación/reajuste de esas hipótesis en el curso de la lectura del texto, una interacción entre los conocimientos del lector (saberes lingüísticos, dominio de los esquemas de organización de los textos, conocimientos del mundo) y el texto”.

1.4.2.2 Analizar los textos según su tipología. Además de trabajar el documento por medio de estrategias, es posible analizarlo según su contenido y estructura. Se identifican los elementos del formato pero también los elementos lingüísticos para reconocer si se trata de un texto narrativo, argumentativo, descriptivo, explicativo, etcétera. Este método utiliza algunos elementos de lectura global pero da más importancia a la lectura lineal. En general cualquier texto puede ser analizado con esta metodología, así que no plantea problemas en cuanto a la selección de los textos. En todo caso es necesario tomar en cuenta que ...

- a) En el curso para el que se hace esta propuesta no se deben leer todos los tipos de textos –cuentos, novelas, poemas, ensayos, artículos, reseñas-, pero sí se puede reconocer en los que se seleccionen, los elementos narrativos, argumentativos, descriptivos que presentan.
- b) Este tipo de metodología permite dosificar o graduar la enseñanza de los elementos lingüísticos, eligiendo documentos adecuados para cada tema.

1.4.2.3 La traducción por medio de las equivalencias lingüísticas. En este método el lector reconoce los cognados y falsos cognados –palabras que son o no son semejantes al español pero que parecen serlo- e infiere en un primer momento el contenido general o tema del texto. Luego se explican las diferentes construcciones lingüísticas, sobre todo las más complejas, y sus distintas equivalencias al español. Una estructura lingüística en el idioma en que está escrito el texto puede tener más de un significado en español. El lector debe memorizar esas equivalencias para que al leer un texto, pueda encontrar la más adecuada según el contexto en el que aparece. Aquí es muy importante la lectura lineal e incluso la traducción.

1.5 Consideraciones y conceptos para esta propuesta

1.5.1 El concepto de lengua

Para plantear los criterios de selección de textos que se proponen en este trabajo, la lengua es considerada como:

- a) Un medio de expresión, conocimiento y relación con el mundo para el autor del texto y para la cultura a la cual pertenece.²⁰ Así, cada palabra o frase tienen un sentido propio de esa cultura que no es secundario sino que comunica algo de su propio ser pues la lengua, como una forma concreta del lenguaje, “es una condición de la existencia del hombre y no un objeto, un organismo o un sistema convencional de signos que podamos aceptar o desechar” (Paz, p. 31).
- b) Una herramienta para que el lector pueda tener acceso a ciertos contenidos que se han escrito en francés. Estos contenidos pueden ser significativos para el lector pues están relacionados con su área de estudio.
- c) Una estructura bien definida que tiene partes que la conforman y que se unen entre sí: vocabulario, gramática, sintaxis, fonética. Hay cierta progresión entre estas partes que facilitan la enseñanza/ aprendizaje de las mismas.
- d) Una competencia que se puede desarrollar en el lector. Es decir, la lengua no es una lección o concepto que debe memorizarse, sino una habilidad, un saber hacer. En este caso, un saber leer.

1.5.2 El concepto de aprendizaje

Para que los textos puedan realizar su función de herramienta principal de la comprensión de lectura y de organizadores previos, es preciso que se utilicen en un proceso de aprendizaje con las siguientes características:

- a) La comprensión de lectura es una competencia que se desarrolla en el lector que adquiere ciertas habilidades mediante el uso frecuente de las estrategias que aprende en la clase. Por lo anterior, el alumno del curso debe ser una persona activa, dispuesta a realizar las actividades que se le proponen y a interactuar con el texto, con la lengua francesa, con el grupo y con el profesor. Como tal, el alumno puede proponer aspectos concretos que le interesa aprender y debe analizar su propio proceso de aprendizaje.
- b) El alumno está inscrito en la Universidad Pedagógica Nacional en la que cursa alguna licenciatura o posgrado relacionado con la educación. Es muy probable

²⁰ Gracias a la lengua, uno puede apropiarse “de l’univers, que nous pensons et construisons à travers elle [...] On comprend donc qu’elle fonde nos identités, puisqu’elle nous fournit nos manières de voir. Mais l’assiette identitaire produite par le langage n’est pas individuelle: elle est aussi collective”. Jean-Marie Klinkenberg, Comme aujourd’hui une langue, citado por Richer, Didactique du FLE-16D361, Envoi 1.

que no tenga ninguna noción sobre la lengua francesa, pero tiene interés y conocimientos previos sobre las lecturas que realizará en el curso.

- c) El aprendizaje de la comprensión de lectura es un proceso que parte de un conocimiento nulo o muy limitado del francés escrito que se construye, corrige y perfecciona gracias a la lectura de los textos y los otros elementos que integran el curso: las explicaciones de gramática, las estrategias de lectura y las estrategias de memorización, asociación y estructuración.
- d) Los textos que se leen están seleccionados para cumplir el objetivo del curso, pero también en base a las necesidades y la motivación del alumno o lector.
- e) Las explicaciones de gramática tienen como fin el conocer y comprender la estructura de la lengua francesa escrita y las construcciones muy peculiares que la caracterizan. Estas explicaciones se realizan en el contexto: las estructuras se explican a partir de textos auténticos. Además, dos tipos de progresión determinan dichas explicaciones. En la primera, se parte de los elementos más simples de la frase hasta las construcciones más elaboradas y complejas en lo que se refiere al manejo de los tiempos, el tipo de complementos, la relación entre las frases, etcétera. En la segunda, cuando se proponen nuevos contenidos se retoman los ya estudiados con cierta periodicidad para asegurar la adquisición de los mismos y la lectura fluida.
- f) El vocabulario se aprende también en contexto y por medio de actividades que facilitan la asociación palabra-significado e incluso con el sonido. También son excelentes las actividades que ayudan a memorizar las palabras para que se conforme “el archivo de palabras en francés” en la memoria del lector.
- g) Las estrategias de lectura son las acciones que el lector realiza para construir el sentido. A cada texto que se lee en el curso se anexa una guía de lectura que incluye estrategias como las siguientes: adivinar el sentido global de un texto, la utilización del contexto para encontrar el sentido de una palabra, identificar información precisa.
- h) En el curso de comprensión de lectura, la tarea del profesor es preparar la situación de aprendizaje: los textos, los ejercicios, las explicaciones. No debe, como en otros cursos, exponer conceptos ni dar una especie de conferencia. De él depende otro aspecto vital: la motivación de los alumnos-lectores para lo cual, es preciso que él mismo tenga cierto gusto por leer: “pour transmettre l’amour

de la lecture, encore faut-il l'avoir éprouvé. Pourtant, parmi les enseignants –ou parmi les bibliothécaires, les chercheurs, ou les éditeurs- nombreux sont ceux-ci qui ne lisent pas » (Petit, p. 135-136).²¹

El proceso que se describió en los puntos anteriores tiene como fin formar una disciplina mental o herramienta que facilite la comprensión del texto en francés.

1.5.3 La importancia de determinar criterios de selección de textos en la lectura en lengua extranjera.

La reflexión realizada hasta ahora permite ver con claridad que los textos en un curso de comprensión de lectura tienen una función importante:

- a) Se mantienen vigentes y se adaptan a las transformaciones tecnológicas para comunicar.
- b) Por su contenido, motivan al lector pues son fuente de conocimiento y recreación.
- c) Son la principal herramienta para conquistar el sentido y la comprensión de la lectura.
- d) Son organizadores previos o puentes que comunican los conocimientos previos del lector y los nuevos conocimientos. Gracias a ellos, el lector aprende palabras y estructuras en un contexto que le interesa y así se forma en su memoria un archivo o carpeta que se llama “lengua francesa”.

Por lo anterior, en el apartado **Descripción de la propuesta** se mencionarán unos criterios para seleccionar textos que tienen como fin hacer más ágil el trabajo en el curso tanto para el profesor como para los alumnos. Para el primero, porque ofrece una plantilla de análisis y selección justificada que simplifica la tarea de elegir. Para el segundo, porque el proceso de aprendizaje se vuelve más sencillo cuando los objetivos, los contenidos, los materiales y los procedimientos están bien delimitados y no se dejan a la ocurrencia del momento.

²¹ “Para transmitir el amor por la lectura, es necesario haberlo experimentado. Sin embargo, entre los profesores –o entre los bibliotecarios, los investigadores o los editores- son numerosos aquellos que no leen”.

Apartado 2

La situación y su contexto

2.1 La necesidad o el problema que se analiza

En la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco se imparte un curso de comprensión de lectura de textos escritos en francés cuya temática está relacionada con las distintas disciplinas de la educación. Este curso tiene un objetivo bien definido: al finalizarlo el alumno podrá comprender el contenido general de los textos relacionados con su área de estudios; elaborará un resumen del mismo y podrá identificar y traducir las ideas más importantes para precisar la comprensión general del texto. El tiempo establecido para lograr esto es de dos semestres de 64 horas cada uno.

Para alcanzar la meta establecida en el punto anterior hay dos problemas muy concretos: los lectores y los textos. Los lectores son alumnos de licenciatura que no tienen conocimientos de francés y que tampoco son muy hábiles para leer en español. Por las dificultades que ya se mencionaron sobre la lectura en lengua extranjera, es posible imaginar lo complicado que puede ser llegar a la meta planteada: sin ningún conocimiento de la lengua, la lectura se vuelve un intento monótono y lento por descifrar lo escrito. Los alumnos pierden el interés y la motivación. El único atractivo, si se sabe aprovechar, son los textos mismos. El problema es que no hay una antología de textos ya establecidos así que el profesor puede elegir los que considere más adecuados para lograr el objetivo. Pero si no se hace una selección previa se corre el riesgo de la improvisación o de que el

curso sea denso para los alumnos. Por lo anterior, es necesario establecer algunos criterios para seleccionar los textos.

2.2 Características de la comunidad de aprendizaje y de la institución

El curso de comprensión de lectura de textos en francés está dirigido a la comunidad de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la unidad Ajusco. En ella se imparten licenciaturas como Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología Educativa, Educación de adultos y Educación indígena. Además, existe la maestría en Desarrollo Educativo con diferentes líneas y el doctorado en Educación. Como puede verse, el aspecto que los estudiantes tienen en común es que su tema de estudio se relaciona con la educación. Pero su nivel académico o su edad –los más jóvenes tienen 18 años y hay algunos de 45 años o más- puede ser distinto entre los alumnos de un grupo y por ello el interés que tienen en la materia no es el mismo.

Para los alumnos de licenciatura es una materia optativa que pueden cursar para enriquecer su formación y que puede ser una herramienta para sus estudios. Estos alumnos tienen además una idea equivocada del curso: esperan que les permita desarrollar las cuatro habilidades de la lengua. Pero, a partir del semestre que inicia en agosto de 2007, habrá un cambio: el aprobar el curso será un requisito de titulación para los estudiantes de nuevo ingreso. Este detalle puede modificar la actitud del alumno: se verá obligado a asistir a la clase, a trabajar en ella y a realizar las tareas para poder aprobar. Lo que es cuestionable es cómo influirá ese cambio en la motivación y el interés por los contenidos del curso: la obligación no vuelve las cosas más interesantes.

En el caso de los alumnos de maestría o doctorado, para titularse deben aprobar un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera. Así que para ellos el curso es un requisito. Además, la lectura en lengua extranjera es una herramienta que pueden emplear en las investigaciones que están realizando, por lo que en general parecen más motivados que los otros alumnos.

2.3 Características socioculturales de la población

Las características socioculturales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica son variadas. Hay un alto porcentaje de población femenina. El origen de muchos de ellos es la clase media o media baja de la ciudad de México. Hay un buen número que vienen a la Universidad desde las poblaciones más o menos cercanas del Estado de México como Texcoco, Cuautitlán, Ecatepec, Los Reyes, etcétera. Si bien algunos viven al sur de la ciudad, muchos hacen un recorrido de dos horas o más para llegar a la Universidad y luego para regresar a casa. Así que el tiempo que viajan es similar al que permanecen en los salones de clases. Además hay varios estudiantes que son originarios de alguna comunidad indígena del país y que estudian la licenciatura en educación indígena. Otros ya son profesores en su estado de origen y están realizando un posgrado en la unidad Ajusco. Un indicador de su nivel socioeconómico es la dificultad que algunos tienen para comprar el libro para la clase de lengua extranjera y que utilizarán más de un semestre (su costo va de \$ 300 a \$400). Muchos de ellos provienen de familias de comerciantes, obreros o amas de casa. Es decir, sus padres no realizaron estudios universitarios y, muy probablemente, no tienen hábitos de lectura.

Los alumnos que ingresan al CELEX se muestran pasivos y receptivos. Esperan que el profesor aporte la información y la metodología. Aunque no todos, la mayoría está a la espera de lo que el profesor propone. Sólo en contadas ocasiones son organizados y creativos. Por iniciativa propia, el alumno no investiga ni busca información complementaria a menos que se lo pidan. Cuando se le solicita trabajo extra-clase, lo lleva a cabo sólo bajo presión y después de mucha insistencia. Las estrategias que usa para aprender son: elaborar resúmenes; repetir en voz alta o mentalmente; practicar los sonidos y las palabras de una lengua extranjera; estar atento a las explicaciones en la clase; usar palabras clave; tomar notas, analizar lo que estudian; subrayar; utilizar imágenes; razonar o deducir.

La mayor parte de los alumnos no han desarrollado ninguna de las cuatro competencias en lengua extranjera: expresión oral/escrita y comprensión oral/escrita. Eventualmente, manejan algunos elementos de inglés que adquirieron

en sus estudios de secundaria o preparatoria. Pero en realidad no pueden expresarse con claridad en esa lengua o comprender la grabación que forma parte del examen de colocación. En cuanto a las habilidades que se percibe en ellos y que son propias de la comprensión de lectura son: identificar: elementos (autor, fuente, fecha, etcétera) y tema del documento; asociar palabras con significados; búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario. Sus conocimientos en lengua extranjera son limitados: tienen conocimientos básicos de inglés y pueden reconocer algunas palabras escritas en francés (cognados). En español identifican el sujeto, el verbo y el complemento de una frase pero no elementos más precisos como artículos, sustantivos, adjetivos, preposiciones o tipos de complementos (circunstancial, directo, indirecto).

Con respecto a los hábitos de lectura, una encuesta realizada para describir con más precisión este aspecto (puede consultarse en los anexos), muestra que los alumnos le dedican más tiempo al día a leer fotocopias y a navegar en Internet para buscar información relacionada con sus estudios (72 minutos en promedio). Casi no leen el periódico: el tiempo que leen cotidianamente este medio es la décima parte del tiempo que dedican a leer fotocopias o a navegar en Internet. El tiempo de lectura de revistas por distracción o por estudios es muy semejante. Hay quienes leen libros durante dos horas al día para sus estudios de licenciatura o maestría. Y hay agradables sorpresas: el número de alumnos que nunca lee un libro como actividad recreativa es mucho menor que aquellos que lo hacen más de una hora con cierta frecuencia. Entre los lectores muy asiduos a Internet (los que navegan 2 horas al día), hay varios que también leen en otros tipos de formatos (principalmente libros y fotocopias para sus materias de la licenciatura) y le dedican a ello casi el mismo tiempo. Así que, si muchos de los alumnos de la Universidad no son aficionados a la lectura, se ven obligados a hacerlo cotidianamente por los estudios que realizan. Por lo que es preciso que desarrollen mejores estrategias de lectura que les permitan leer de manera eficaz.

Para continuar con el planteamiento de este trabajo se considera al siguiente análisis de las necesidades lingüísticas de la población en la que se aplica la propuesta pues este análisis debe determinar los contenidos y, por lo tanto, la

selección de textos. Existen varias guías o plantillas para determinar las necesidades lingüísticas de los alumnos pero no son adecuadas tal cual para un curso de comprensión de lectura pues están pensadas para desarrollar las cuatro habilidades de una lengua. Se retoman algunos puntos de ellas. De la metodología comunicativa: el ámbito en que se usará, las competencias que se desarrollarán y por medio de qué canales. De la plantilla de Hutchinson-Watters²²: ¿Por qué la lengua es necesaria?, ¿Cómo será utilizada?, ¿Cuáles serán los contenidos? ¿Con quién se utilizará? Se agregan además otros puntos que son importantes para la comprensión de lectura.

Análisis de las necesidades de los alumnos del curso de Comprensión de lectura
Objetivo del curso: Al final del Nivel 2 el alumno podrá comprender textos relacionados con sus estudios
¿Por qué la lengua es necesaria? Para leer textos que complementen los estudios, como parte de la formación universitaria.
¿Cómo se utilizará la lengua? Medio: lectura. Canal: textos auténticos. Registro: standard. Tipo de textos: académicos, por ejemplo: artículos de revistas o extractos de algún libro. Fuentes: textos publicados en periódicos o en revistas como <i>Sciences Humaines</i> , <i>Le monde de l'éducation</i> , <i>L'étudiant</i> , <i>Science et vie-Junior</i> , sitios en Internet, etcétera.
¿Cuáles serán los contenidos? Materias: pedagogía, psicología, didáctica, sociología. Nivel de estudios: licenciatura. Nivel del contenido: de divulgación y especializado.
¿Con qué personas utilizará la lengua el estudiante? Con el profesor y los compañeros para interactuar con el texto; indirectamente, con su autor.
¿Cuáles son las necesidades lingüísticas? Conocer e identificar elementos gramaticales básicos: la estructura de la frase simple y subordinada, los principales tiempos verbales (présent, passé composé, imparfait), los complementos de objeto, las relaciones de causa y consecuencia, etcétera. Sobre el vocabulario: reconocer las palabras que resultan confusas porque son semejantes al español; memorizar las que son difíciles de identificar y aparecen con frecuencia en los textos e implican relaciones de causa, de consecuencia, oposición, sucesión; inferir el significado de las palabras; asociar las palabras con sus campos semánticos (sobre todo el de la educación), etc.
¿Cuáles son las necesidades cognoscitivas? Desarrollar y aplicar estrategias de lectura global y lineal. Por ejemplo: reconocer y analizar los elementos de formato; identificar la intención del autor; continuar la lectura cuando se encuentra un problema (algo difícil de leer); adivinar a partir del contexto; utilizar el diccionario; traducir frases que no se pueden comprender y que son importantes en el texto.
¿Cuáles son las necesidades culturales? La comprensión de los textos será más ágil si el alumno tiene nociones sobre el área que va a estudiar en la cultura francesa. Por ejemplo: algunos problemas sociales que hay en Francia; cómo está estructurado el sistema educativo; cuáles son los temas que motivan las investigaciones educativas; la pedagogía, la psicología y la sociología francesas; problemas educativos en Francia.

²² Richer, J.J., Didactique du FLE-16D361, Envoi 4 et 5.

2.4 Características de los planes y programas de estudio

La idea de ofrecer un curso de comprensión de lectura fue propuesta por la Secretaría Académica de la Universidad en enero de 2005.²³ La decisión es comprensible en un contexto en el que había un alto índice de deserción: tal vez doscientos alumnos ingresaban al primer nivel, pero menos de diez concluían los niveles avanzados. Además, ante la perspectiva de pedir a los alumnos cierto dominio de la lengua como requisito de titulación -lo que incrementaría la demanda por parte de los alumnos- se optó por la modalidad de comprensión de lectura. La característica principal del curso es que debe ser de tipo instrumental: por medio de las clases los alumnos desarrollan una habilidad que es fácil de percibir: “les das un escrito y lo pueden leer”. El plan de estudio no es muy preciso. Hay un programa para los cursos de comprensión de lectura en inglés y francés que está dividido en diez unidades y que describe a grandes rasgos los siguientes puntos: el objetivo a alcanzar, los contenidos lingüísticos que se deben estudiar durante el curso divididos en diez unidades, una ficha de análisis de textos y algunos ejemplos de textos que se pueden emplear en el curso en inglés o en francés.

Ante la perspectiva ya muy próxima de que el CELEX deba atender a 1 500 alumnos que ingresen a partir de agosto cada año, se están elaborando con más precisión los programas de estudio y los materiales para trabajar. El punto de partida son los alumnos con pocos conocimientos de la lengua materna y casi ninguno de la lengua extranjera. Una de las primeras iniciativas que se aplicarán es un examen de valoración para determinar los conocimientos reales que los alumnos tienen. A partir de ellos, se implementará un curso introductorio sobre aspectos de la lengua en español que proporcione a los alumnos algunos elementos básicos que le faciliten el estudio del inglés o del francés. Se ha establecido también la meta que se quiere alcanzar: tomando como modelo las competencias que plantea el Marco Europeo de Referencia para la enseñanza- aprendizaje de las lenguas, es factible que los alumnos desarrollen las siguientes competencias:

²³ Tal vez la idea original del curso de comprensión de lectura es del coordinador del centro de lenguas que, desde hace varios años, trabaja en ese tema. La consigna inicial en la Secretaría Académica fue muy simple: “si yo logro que alumnos de posgrado lean en inglés al asesorarlos para sus tesis en dos o tres sesiones, sin explicaciones de gramática, ustedes que son especialistas pueden hacerlo”.

- a) Al concluir el **Nivel 1**, el alumno podrá identificar elementos gramaticales sencillos y textos cortos y simples (**Nivel A2**)
- b) Al final del **Nivel 2** el alumno podrá comprender textos relacionados con sus estudios (**Nivel B1**).

En el área de francés se tiene el proyecto de realizar un curso en línea que sea un complemento de las sesiones presenciales. Este proyecto, que parece muy ambicioso, se irá realizando por etapas: la primera, trabajar con los sitios que ya existen y, la segunda, subir a la red un curso específico para lectores que no dominan las cuatro competencias lingüísticas; Este curso combinará una sesión presencial de explicación y revisión de dudas y otra en línea de aplicación y desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión de lectura. Por el momento implica llevar a cabo ciertas acciones:

- a) Clasificar los sitios en Internet para aprender francés según su temática: vocabulario, gramática, comprensión de lectura, temas de interés, literatura, etcétera.
- b) Lograr que los alumnos realicen tareas complementarias en esos sitios. Para ello se están elaborando fichas con los ejercicios que deben hacerse al visitar cada sitio.
- c) Cambiar y organizar la forma de trabajo de los profesores: ¿Cómo verificar la realización de las tareas y darles seguimiento a las dificultades?, por ejemplo.
- d) Diseñar ejercicios que puedan subirse a la red. los elementos lingüísticos y aclarar dudas) y otra en línea (de aplicación y desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión de lectura).

2.5 Características del entorno donde se aplica la intervención pedagógica

El Centro de Lenguas Extranjeras de la UPN-Ajusco imparte sólo dos lenguas: el inglés y el francés en la modalidad de comprensión de lectura. Hace dos años las autoridades de la Universidad decidieron no continuar con los cursos en los que se desarrollaba la comprensión y expresión oral y escrita. Las razones que argumentaron eran dos. La primera es que muchos alumnos no concluyen los cursos porque la materia no es obligatoria, entonces, cuando el trabajo al final del semestre se acumula lo dejan. La segunda es que planeaban hacer que la

comprensión de lectura en inglés o francés fuera una materia curricular y requisito de titulación para los estudiantes de licenciatura. Esto entrará en marcha a partir de agosto de 2007.

Apartado 3

Descripción de la propuesta

La finalidad de este trabajo es describir algunos criterios que faciliten, primero, la selección de textos para el Curso de comprensión de lectura de la UPN unidad Ajusco y, luego, la lectura de los alumnos. La mayor parte de éstos no leen por decisión propia. Lo que significa que, en la lectura en lengua materna, no son muy hábiles, no usan estrategias y no conocen la gramática del español. En consecuencia, cuando se enfrentan a la lectura en francés, lengua que no conocen, olvidan fácilmente los elementos gramaticales ya estudiados y no pueden identificarlos y leerlos en los textos. Esto provoca que la lectura sea lenta y monótona.

En esta propuesta los textos tienen un lugar central. Por ello, es necesario plantear el concepto de texto que se emplea para relacionarlo luego con la importancia que los textos tienen en la comprensión de lectura, punto que se desarrolló en el apartado **Posición en torno al tema**. Después, se propondrán los criterios de selección textos que permitan realizar el objetivo del curso.

3.2 El concepto de texto

Al escuchar o leer la palabra texto, inmediatamente se forma una imagen en la mente: una página, casi siempre blanca, en la que hay líneas formadas por palabras. Tal vez el texto tenga alguna foto o dibujo o una distribución particular: en columnas, párrafos, recuadros. O puede tener, tal vez, la apariencia de una

carta, de una página de diccionario o directorio, etcétera. Pero el texto es más que una página con caracteres y líneas en un color contrastante:

- a) Por el origen de la palabra, texto viene de *textus*, *textum* participio pasado del verbo latino *Texo*, *texui*, *textum*: tejer, entretejer (un cesto, una corona), tramar, construir, intercambiar (sermones, conversaciones).
- b) « Le mot texte désigne un énoncé, quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau » (Dubois, citado en Cornaire, p. 54).²⁴
- c) Para el Marco europeo común de referencia el texto es: « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/ apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (C.E.C.R., p. 75).²⁵
- d) Y, en un sentido aún más amplio, el texto puede ser cualquier imagen, signo, símbolo o código que representa algo y tiene la intención de comunicar.

Así que el texto no es una página sino cualquier secuencia discursiva y, más aún, un tejido. Un tejido está realizado con una materia básica, el algodón o la lana, que establece relaciones: se entreteje con ella misma para dar una forma. La materia básica del texto es la lengua: las palabras se unen y separan para conformar un sentido. Así como existen un sinnúmero de puntadas, las relaciones entre las palabras pueden ser infinitas: hay relaciones morfológicas, sintácticas, semánticas, sintácticas, fonéticas, pragmáticas. Cuando el lector reconoce estas relaciones, puede percibir la forma o el sentido del texto y apropiárselo para, más adelante, encontrarle aplicación. E incluso la comprensión es un tejido: es la capacidad de percibir y establecer las relaciones que hay entre las partes del texto, es tejer la red de ideas gracias a la lectura, los procesos de percepción y los conocimientos previos (Vieiro p. 92 y 110).

Pensar que el texto es como un tejido es muy importante para el desarrollo de este trabajo:

²⁴ “La palabra texto designa un enunciado, cualquiera que sea, hablado o escrito, largo o corto, antiguo o nuevo”.

²⁵ “Toda secuencia discursiva oral o escrita que los usuarios/estudiantes reciben, producen o intercambian”.

- a) Los textos son la materia principal del curso de comprensión de lectura. Por medio de ellos, el lector interactúa con la lengua extranjera y sus elementos, entretejidos, facilitarán la comprensión del sentido.
- b) Son el soporte fundamental que sustituye el dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales. Gracias a la interacción con ellos, se formará en la memoria del lector ese archivo de conocimientos previos llamado lengua francesa que le permitirá leer con más facilidad los siguientes textos.
- c) Son un medio de comunicación para relacionarse con otra cultura y fuente de conocimientos nuevos en un área interesante para los lectores.
- d) Cada texto es un organizador previo: puente o tejido que establece relaciones (de vocabulario, de significado, de estructura, de imágenes y analogías) entre texto y texto: comunica a los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. Entre más relaciones provoque o establezca, tendrá un mayor valor en la memoria del lector.
- e) Un texto no es sólo una página impresa sino también los documentos escritos que se presentan en formatos electrónicos y las páginas web con los elementos que las caracterizan (texto, sonido, animación, interacción, hiper vínculos, etcétera).

Claude Germain sintetiza con claridad la importancia de elegir textos para facilitar la comprensión de lectura en la siguiente cita:

Le grand défi de l'avenir dans le domaine de la lecture en langue seconde sera de maintenir en équilibre les caractéristiques du lecteur, entre autres ses intérêts, ses connaissances antérieures et les caractéristiques du texte, tels les critères de sélection, la structure textuelle, etc. (Claude Germain, en Cornaire, p. IV).²⁶

3.3 Las habilidades y estrategias que se desarrollan

La lectura es la actividad gracias a la cual el lector entra en relación con el texto. Esta relación es un proceso activo en el que el lector realiza dos tipos de acciones: unas son las habilidades o acciones que al repetirse muchas veces se han vuelto

²⁶ “El gran desafío para el porvenir en el dominio de la lectura en lengua segunda será mantener en equilibrio las características del lector, sus intereses, sus conocimientos anteriores, y las características del texto, tales como los criterios de selección, la estructura textual, etc”.

automáticas; otras, las estrategias u operaciones que el lector aplica conscientemente según el problema que va a enfrentar. Las dos tienen el mismo fin: construir o descubrir el sentido del texto e implican “mecanismos de percepción, memorización, coordinación y control” (Gaonac’h y Fayol, p. 15). Los textos van a activar o desarrollar dichas habilidades o estrategias. Por lo que es necesario describirlas antes de plantear los criterios de selección que, en cierta manera, estarán orientados por ellas.

Habilidades y estrategias que se desarrollan en el curso de comprensión de lectura en francés²⁷

Habilidades que facilitan la lectura global :

- a) Identificar: elementos del documento, el tema o idea principal, los cognados.
- b) Inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto y el sentido de frases concretas para poder explicarlo.
- c) Asociar: palabras con un significado dado tomando en cuenta su contexto; frases o palabras con un significado y/o un sonido; frases con imágenes.
- d) Memorizar palabras, expresiones, nexos y estructuras gramaticales, sobre todo las que son más difíciles de reconocer o la nueva información, para que las lecturas posteriores sean más ágiles.

Habilidades que se pueden emplear en la lectura lineal :

- a) Releer para aclarar lo que se ha comprendido o no.
- b) Identificar los elementos gramaticales más difíciles.
- c) Comprender: la estructura de las frases y puntos precisos e importantes en el texto para llegar a la comprensión general.
- d) Traducir las frases cuyo sentido es difícil de inferir a partir del contexto.

Estrategias que facilitan la comprensión de lectura :

- a) Anticipar el contenido del texto o formular hipótesis.
- b) Consultar el diccionario.
- c) No tomar en cuenta un problema de lectura : seguir leyendo y verificar más tarde.
- d) Organizar mentalmente la información para utilizarla en las lecturas posteriores.
- e) Leer, comprender y recordar algunas estructuras complejas de la lengua.
- f) Relacionar la información del texto que está leyendo con sus conocimientos previos.
- g) Detectar si un párrafo argumenta a favor o en contra de un tema y la secuencia de un argumento.
- h) Reconocer la intención del autor.

Según el grado de desarrollo de estas habilidades es la sensación de progreso que el lector experimentará al enfrentarse a un texto en general y sobre todo a uno en lengua extranjera. El lector podrá desarrollar esas habilidades si el curso le

²⁷ Este cuadro está elaborado en base a las estrategias que describen Claudette Cornaire y Eric Bouvet, pero no aparece tal cual en ninguno de los dos autores.

proporciona las herramientas apropiadas: explicaciones claras con base en una metodología, un proceso de aprendizaje y material adecuado para el curso.

3.4 Trabajos de investigación sobre textos

Cornaire en *Le point sur la lecture* hace una reseña sobre algunas investigaciones que se han realizado en torno a los textos para facilitar la comprensión de la lectura. Los trabajos en lengua materna analizan las características formales para facilitar la lectura; proponen que la comprensión de lectura depende de las características contextuales (títulos, imágenes, presentación material, etcétera) o abordan las características semánticas de los textos.

Cornaire describe después las investigaciones que se han hecho para estudiar la lectura en lengua extranjera en alumnos que tienen un cierto nivel de francés (el reto para el curso de comprensión de lectura es partir de cero). Menciona, por ejemplo, los trabajos que tienen como fin la facilidad de la lectura en los que destacan dos aspectos importantes en la lectura en lengua extranjera: el grado de complejidad sintáctica y la frecuencia de los cognados. « Les congénères peuvent faciliter la lecture [...] par contre, un degré élevé de complexité des phrases peut contribuer à rendre un texte difficile pour les étudiants en langue seconde » (Cornaire, p. 63).²⁸ Otros trabajos proponen una fórmula o plantilla que indica el grado de dificultad de un texto. Para determinarlo, determinan ciertas variables. Henry, por ejemplo, creó la fórmula más sencilla de aplicar con tres variables: número de palabras por frase, las palabras que no aparecen en la lista del Francés Fundamental y los indicadores de diálogo. Pero una frase corta no es necesariamente más fácil de leer. En esas investigaciones hay algunos elementos que son claves para seleccionar textos que faciliten la lectura

- a) La estructura textual. Los textos bien organizados y con una estructura clara son menos difíciles de comprender.
- b) El contexto. Algunas características del contexto como los títulos y las imágenes pueden facilitar la comprensión de un texto.

²⁸ “Los cognados pueden facilitar la lectura [...] por el contrario, un alto grado de complejidad de las frases puede contribuir a hacer un texto difícil para los estudiantes en lengua segunda”.

- c) La gramática. Los textos que contienen frases densas son difíciles de comprender y también si su sintaxis es muy diferente de la sintaxis de la lengua materna del lector.
- d) El vocabulario. Este puede crear un bloqueo en el lector cuando no puede reconocer las palabras o no conoce más que un significado que es erróneo en el texto que está leyendo. Las investigaciones consideran que, para leer textos auténticos, un vocabulario de 1 500 a 2000 palabras es insuficiente (Cornaire, p. 48)
- e) La temática y el contenido sociocultural. Los textos de tema familiar para el lector son más fáciles de leer y los contenidos muy específicos de una cultura pueden ser inaccesibles.

3.6 Criterios para selección de textos

En los apartados anteriores se ha mencionado ya cuál es la importancia de seleccionar textos: son la principal herramienta para apropiarse, por medio de la comprensión, de los conocimientos que contienen. Además, no hay que olvidar un detalle: las dificultades que normalmente están implícitas en la lectura, aquí se multiplican por la pequeña dificultad, y reto al mismo tiempo, de que los alumnos no saben francés.

Así que, al elegir, hay que reflexionar. Proponer los textos para el curso puede hacerse de manera arbitraria; pero el propósito de este trabajo es mostrar que, gracias a los criterios propuestos, se pueden ofrecer a los alumnos textos que formarán un proceso o estructura que facilitará su lectura y el progreso del lector. Una justificación de la selección de textos se puede encontrar en la estructura de la memoria, en la que “se almacenan informaciones de manera estructurada y frecuentemente jerárquica” (van Dijk, p. 184).

El curso de comprensión de lectura de la UPN Ajusco para el que se plantean los siguientes criterios, consta de un Plan de Estudios que establece los lineamientos generales en cuanto a contenidos y metas que alcanzar. Este Plan deja mucha libertad en puntos como las estrategias y la metodología de trabajo. Por ello, al proponer los criterios de selección es preciso considerar esta flexibilidad metodológica. Su finalidad es hacer más fácil el trabajo de análisis y evaluación de textos. Pero también el facilitar y agilizar la lectura, por lo que el lector, con sus

capacidades y dificultades reales, es central para los siguientes planteamientos. Es él quien determina la sencillez de un texto, su claridad, extensión e interés; es a él a quien hay que motivar. Los criterios de selección se proponen a partir de la experiencia y se respaldan por algunas investigaciones ya realizadas.

3.6.1 La autenticidad. Los textos deben ser “reales” y no creados por el profesor para el desarrollo de la clase. Es decir, pueden tomarse de libros, revistas, periódicos o sitios en Internet **escritos para francófonos y por especialistas en la materia** cuyo contenido presente aspectos vigentes e innovadores sobre las distintas áreas de la educación. Este aspecto es importante para lograr el objetivo del curso, ya que sería difícil crear textos sobre la temática mencionada especialmente para la clase. La autenticidad de los textos tiene, además, otras ventajas. Permite conocer algunos aspectos de la cultura y la realidad educativa en Francia. Se puede descubrir, por ejemplo, que no todo es perfecto y, que aunque sea el “primer mundo”, también tienen problemas en el área de la educación. Y hace más accesible y fácil de aplicar el aprendizaje del francés: los alumnos leen, desde las primeras sesiones, textos auténticos y muy actuales.

En el aspecto de didáctica de la lengua, la metodología comunicativa justifica la elección de documentos auténticos porque motivan al lector y propician su autonomía. Elegir este tipo de textos tiene sus riesgos: a veces contienen muchas estructuras lingüísticas difíciles. Esto puede producir desánimo en el lector o causarle conflicto pues los textos no se ajustan a las necesidades cognoscitivas de organizar y clasificar. Para compensar estas dificultades es necesario que los textos « soient convenablement dosés et dispensés en petit quantité » (Cornaire, p. 70).²⁹ Además, hay que diseñar ejercicios de acercamiento al texto adecuados al nivel del lector y prepararlo para enfrentar la falta de claridad e imprecisión: que acepte, por ejemplo, el hecho de que no es indispensable entender cada palabra.

La autenticidad también es un criterio importante para lograr el objetivo del curso de comprensión de lectura:

3.6.2 La diversidad de fuentes. Deben leerse textos de distintas fuentes y/o formatos: libros, periódicos, revistas, sitios en Internet, informes y programas. Así el

²⁹ “Sean dosificados en pequeña cantidad”.

alumno puede familiarizarse con distintas presentaciones y ser más autónomo en la búsqueda de información actual y de calidad. Es preciso variar estas fuentes o formatos, alternándolos si es posible, para evitar la monotonía en la clase y desarrollar la lectura estratégica. Este tipo de lectura se vuelve más ágil gracias a la habilidad mental para buscar en un texto, lo que se logra “variando el material textual ofrecido. Se puede partir de textos muy explícitos, [...] pasando a textos progresivamente más implícitos, en los que se omiten cada vez más proposiciones así como indicaciones con respecto al tema del texto” (Van Dijk, p. 201).

3.6.3 Actualidad y vigencia. Los textos deben ser recientes. El objetivo del curso es que los alumnos puedan tener más herramientas para estudiar e investigar. Lo ideal entonces es que puedan tener acceso a lecturas recientes que aporten ideas novedosas o que abran horizontes sobre el trabajo que se está haciendo en el área de estudio. La excepción en este caso sería la selección de textos de autores de referencia obligada, como Piaget, por ejemplo. Este criterio es también una forma de motivar al alumno: es alentador para él leer textos recién publicados en otro país sobre temas de su interés. Además de que sean actuales, el contenido de los textos debe tener una vigencia de tres a cinco años. Es decir, un texto cuyo contenido tiene sólo un interés momentáneo –como ciertas noticias- no es el más adecuado.

3.6.4 La dimensión. Es conveniente que los textos se lean completos. Esto parece difícil, pero no lo es del todo. Como se trata de documentos auténticos, es indispensable « qu'ils soient convenablement dosés et dispensés en petite quantité » (Cornaire, p. 70).³⁰ Los primeros textos pueden ser muy breves, de uno o dos párrafos. Después se va aumentando la extensión y el grado de dificultad. Este punto es importante porque así el lector puede darse cuenta de cómo se organiza la información y por qué se presenta así. Además, dentro de la clase puede combinarse la lectura de un texto largo con otros más breves. No es conveniente leer en una sola clase textos de más de una cuartilla: éstos pueden ser más complejos y los alumnos experimentan entonces mayor dificultad para encontrar los

³⁰ “Que sean convenientemente dosificados y dispensados en pequeña cantidad”.

puntos principales y, por lo tanto, para llegar a la comprensión. Leer textos completos puede ser un elemento que entusiasme al alumno.

3.6.5 El formato. En los primeros textos que se leen en el curso es necesario que los elementos tipográficos o de formato sean fáciles de reconocer: tipos de letra, comillas, paréntesis, títulos y subtítulos, gráficas, fotografías, etcétera. Estos elementos se convierten en “pistas” para inferir el sentido del texto. Y « nombreux didacticiens pensent aussi que ces moyens peuvent faciliter la compréhension » (Cornaire, p. 67).³¹ Así pueden trabajarse al principio las estrategias de lectura global, más accesibles que los otros tipos de lectura. Sin embargo, para permitir que la lectura sea ágil no es tan importante la variabilidad en el tipo de caracteres como la forma en que el texto está distribuido: todos los caracteres usuales tienen el mismo grado de legibilidad y “en lo que respecta a la longitud de las líneas impresas, lo óptimo se sitúa en los 52 caracteres”, pues si las líneas son más largas el lector puede perderse entre línea y línea, y si son más cortas, no tiene suficiente información visual (Golder y Gaonac’h, p. 29).

3.6.6 La estructura. También es importante que los textos tengan una estructura bien definida: introducción; idea principal, un desarrollo en el que se presenten ideas o argumentos relacionados entre sí que explican, critican o describen y, finalmente, una conclusión. Para un lector no familiarizado con la lectura en francés es más sencillo identificar la temática y comprender el sentido de un texto si éste está bien organizado, si su estructura es clara y fácil de identificar : « beaucoup de recherches ont fourni des preuves empiriques du fait que l’organisation rhétorique des textes interagit avec le schéma formel du lecteur et que cette interaction a un effet sur la compréhension écrite » (Carrell, p. 20)³² y « les textes bien organisés et qui présentent une structure régulière offrent moins de difficulté de compréhension [...] et la reconnaissance de la structure permet à l’étudiant de faire des meilleurs rappels » (Cornaire, p. 66).

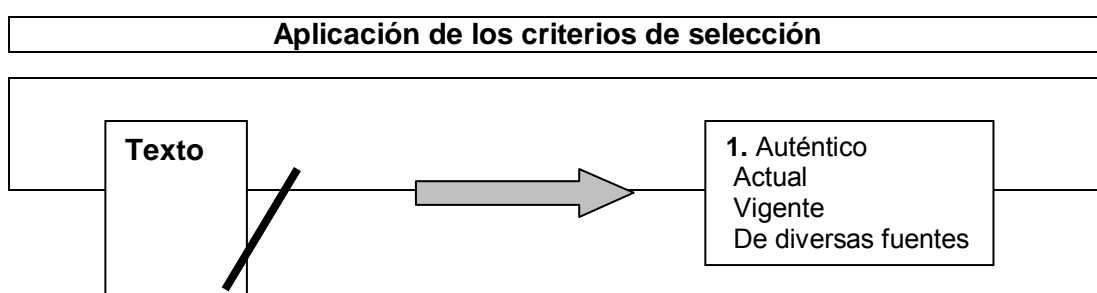
³¹ “Numerosos expertos en didáctica piensan también que estos medios pueden facilitar la comprensión”.

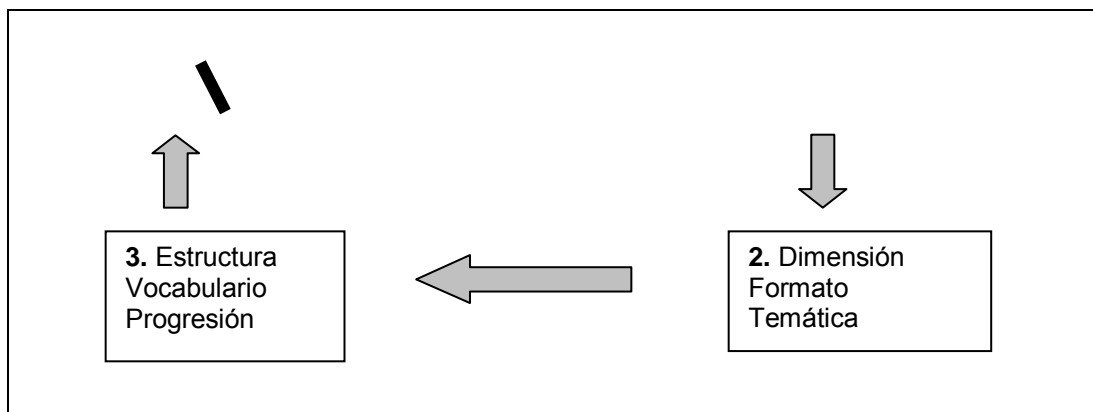
³² “Muchas investigaciones han proporcionado pruebas empíricas del hecho de que la organización retórica de los textos interactúa con el esquema formal del lector y que esta interacción tiene un efecto sobre la comprensión escrita”.

En general, los textos tienen un esquema o superestructura. Esta representa la relación que hay entre las ideas que argumentan o explican en un ensayo o en un informe. Si se trata de un relato, cuento o novela, el esquema representa la relación entre los hechos que se cuentan. El lector conoce algunos de esos esquemas por lecturas anteriores. Y los puede identificar en las nuevas lecturas gracias al título, el subtítulo, las palabras que introducen una oposición, una consecuencia, una conclusión, o por la intención del autor.

El asociar el esquema conocido con la superestructura del texto que se está leyendo facilita la lectura, el almacenamiento de la información en la memoria semántica y, finalmente, la relación de los conocimientos previos con los nuevos. Es decir, se logra la comprensión al darse cuenta de cómo se ha tejido el texto: “comprender equivale a identificar la estructura de relaciones entre las ideas” (Vieiro p. 110). Además, el esquema o estructura no es gratuito: está determinado por la función comunicativa y la función social que cualquier escrito debe cumplir. Entonces, la comprensión es más completa si el lector logra establecer la relación entre el contenido, la estructura y la función del texto.

El lector percibe la estructura del texto no sólo por los elementos lingüísticos o de formato que el texto contiene efectivamente sino también gracias a « sus propios intereses, prejuicios, comprensión, deseos, objetivos, etc.» (Van Dijk, p. 206) que pueden activarse por la temática o contenido. Todo esto influye en la cantidad y la rapidez con que se establecen las conexiones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos. « El mayor conocimiento lleva a una comprensión más rápida, a más relaciones y con ello a un mayor valor estructural del texto en la memoria » (Van Dijk, p. 208) y, por lo tanto, influye en la calidad de la lectura: en la percepción, la atención, la retención y la interpretación. Aspectos que deben conducir a la aplicación o uso de la información: se lee para algo, con un objetivo concreto.





En la siguiente página, el texto *Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant* es un buen ejemplo de un texto con una estructura fácil de reconocer, incluso visualmente, y una organización del contenido muy sencilla y elocuente. Se trata de una comparación sobre distintas maneras de explicar el desarrollo de la inteligencia en el niño. Las gráficas facilitan la lectura: cada una representa una manera distinta de abordar el tema (Cornaire, p. 87).

Si el cuadro se analiza como una imagen, por simple observación es posible saber que la primera teoría plantea el desarrollo por etapas sucesivas; la segunda lo concibe como altibajos caóticos; la tercera lo piensa como distintos elementos que evolucionan paralelamente y la última lo coloca en el centro de distintos factores que influyen en él. Las gráficas, asociadas a los títulos y las frases que sintetizan las ideas principales dentro de los recuadros, ayudan a recordar de qué se trata el texto. Esos elementos cumplen con una condición importante para incorporarse a la memoria semántica: están bien organizados. Además de la forma en que están presentadas las ideas, este texto tiene otra característica que le da un mayor “valor estructural” en la memoria: el contenido es familiar para los lectores y tal vez les resulte interesante. Así, pueden establecer sin dificultad distintos tipos de relaciones con sus conocimientos previos: de vocabulario (cognitif, stade); de contenido (las teorías de Piaget o Vigotsky) y gramaticales (los verbos regulares).

Además de la organización tan clara, la sencillez del texto se percibe también en el vocabulario: son muy numerosas las palabras transparentes que hay en él. Éstas ayudan a inferir el significado de las palabras que no son cognados. Las frases son simples y abundan los verbos regulares. Se pueden emplear estrategias de lectura global o de lectura crítica para buscar información muy específica. El alumno puede comprenderlo en la segunda clase.

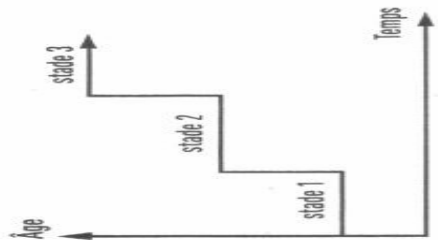
QUATRE NOUVELLES APPROCHES

Les néopiagétiens

- Tentent de concilier les théories du développement de Jean Piaget et la psychologie cognitive.
- Découpent le développement cognitif en stades.

QUELQUES REPRESENTANTS :

- **Pierre Mounoud**, université de Genève, a été l'assistant de Jean Piaget au Centre international d'épistémologie et génétique (Genève).
 - **Juan Pascual Leone**, université de Toronto (Canada), considère comme le « père incontesté » des néopiagétiens, est l'auteur d'une « théorie des opérateurs constructifs ».



- **Robbie Case**, université de Stanford (Etats-Unis). Sa théorie en psychologie du développement a exercé un fort impact.

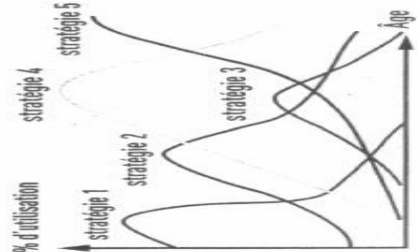
Les évolutionnistes

- Abordent le développement cognitif comme une évolution au sens de Charles Darwin, en intégrant variation et sélection.
- Ont une conception dynamique de l'intelligence, qui évolue selon eux de façon graduelle et chaotique.

QUELQUES REPRESENTANTS :

- **Robert Siegler**, université Carnegie Mellon de Pittsburg (Etats-Unis), compare le développement cognitif à des « vagues qui se chevauchent ».

- **Paul Van Geert**, université de Groningen (Pays-Bas), voit la pensée comme un système dynamique non linéaire, qu'illustrent des courbes du développement irrégulières et chaotiques.



DE L'INTELLIGENCE DE L'ENFANT

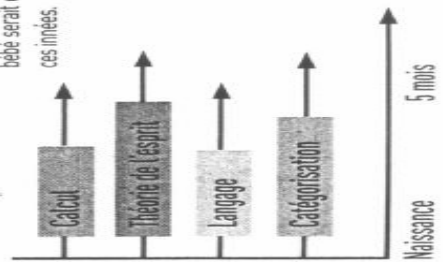
Le courant du développement précoce

- Etudie un domaine cognitif (ou module pour les tenants de la théorie modulaire) particulier pour une tranche d'âge donnée.
- Décrit le fonctionnement de l'enfant sans se préoccuper des notions de structure ou de stade.
- Discute du caractère inné des compétences observées.

QUELQUES REPRESENTANTS :

- **Renée Baillargeon**, université de Pennsylvanie (Etats-Unis). Seule la perception serait « pré-programmée ».

- **Jacques Mehler**, CNRS. Le bébé serait doté de compétences innées.



Le courant de l'environnement social

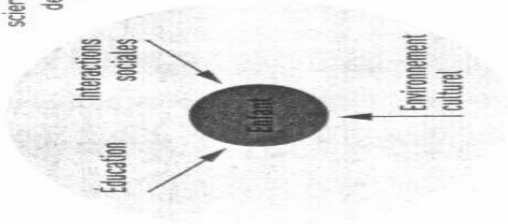
- Considère le contexte - les interactions sociales, l'éducation, la culture - comme des acteurs déterminants du développement cognitif.
- S'inscrit dans la lignée de Lev S. Vygotski et Henri Wallon.

QUELQUES REPRESENTANTS :

- **Willem Doise**, université de Genève, insiste sur le rôle des « conflits sociocognitifs ».

- **Jerome Bruner**, pionnier des sciences cognitives, fondateur de la psychologie culturelle, tente de concilier les approches de J. Piaget et L.S. Vygotski.

- **Albert Bandura**, université de Stanford (Etats-Unis), estime que l'apprentissage passe avant tout par l'expérience.



3.5.7 La sencillez del vocabulario. El léxico o vocabulario de los primeros textos tiene que ser al principio muy sencillo pues, « plus encore que la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte » (Cornaire, p. 48).³³ En ellos puede haber muchos cognados –palabras transparentes, semejantes al español- o palabras en las que la o las primeras sílabas desencadenen la búsqueda y asociación con palabras conocidas. Este tipo de vocabulario facilita la lectura y puede ser una especie de puente que permite la comprensión del texto (las investigaciones en lengua extranjera mencionadas antes justifican esta afirmación). A continuación se ejemplifica esto con algunas frases del texto anterior:

En la siguiente frase sólo hay una palabra que no es transparente pero que puede inferirse por la estructura del texto (dividido en cuatro partes que corresponden a los cuatro *approches*).

Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant

Lo mismo sucede con frases como « Décrit le fonctionnement de l'enfant **sans** se préoccuper des notions de structure ou de stade » o « Discute du caractère **inné** des compétences observables » en las que sólo hay una palabra complicada. Y, según las teorías que explican el reconocimiento de las palabras, **inné** o **précoce** son más fáciles de asociar a su significado en español (innato, precoz) pues “ las dos o tres primeras letras de la palabra constituyen la información más eficaz para efectuar un procesamiento “ (Golder y Gaonac’h, p. 36). Esto es una gran ayuda en la lectura basada en estrategias pero también en la lectura lineal. Al leer cada texto, el lector se familiariza con nuevas palabras en francés que le harán más sencilla la lectura del siguiente texto que será paulatinamente más complicado y extenso. En lecturas posteriores, el lector identificará las palabras conocidas, pues “se conoce mejor (se lee más fácilmente) una palabra cuyo sentido se conoce” (Golder y Gaonac’h, p. 20) y procesará con menos dificultad las palabras nuevas que no son transparentes.

Smith explica la importancia que tiene en la lectura el reconocimiento de las palabras. Si se adquiere un **vocabulario visual**, es decir, palabras que se identifican fácilmente, la comprensión es mucho más ágil. Este vocabulario visual, formado por los cognados, es la primera etapa para integrar el archivo de palabras

³³ “más todavía que la gramática, un vocabulario restringido podría limitar la capacidad de comprender un texto”.

en francés en la memoria del lector. Después se van aprendiendo nuevas palabras en un contexto significativo : « las palabras rara vez se pueden leer o aprender cuando se encuentran en una situación aislada no significativa » (Smith, p. 162, ver también Vieiro p. 27).

3.5.8 La estructuración del vocabulario. Una palabra que se ha visto una sola vez no es asimilada por el lector. El criterio de sencillez del vocabulario y la facilidad para reconocer las palabras resulta insuficiente: es preciso además que las palabras se integren en la memoria del lector. La memoria tiene una importancia fundamental: « l'enseignement du lexique pose inévitablement la question de la mémorisation [...] dans les langues rien ne va sans la mémoire, rien » (Richer, p. 222).³⁴ Entonces, el vocabulario debe cumplir ciertas condiciones : frecuencia, forma de percepción y organización.

Después del **vocabulario visual**, fácilmente identificable, hay que incorporar palabras nuevas al archivo de palabras en francés para lo cual no basta leerlas una vez en un texto o en una lista de palabras. Un texto y luego otro van a entretrejer ese archivo, conectando el vocabulario de uno y otro, de manera que

« la rencontre fréquente de certains mots induit leur mémorisation et la constitution d'un lexique mental [sorte de dictionnaire des formes écrites, disponible en mémoire]. Les données issues de la recherche comme les témoignages des enseignants montrent que ce lexique joue un rôle fondamental dans la compréhension de la lecture » (Fournier, p. 12, ver también Vieiro, p. 40-41).³⁵

Además de encontrar con frecuencia una misma palabra, para que ésta se incorpore al archivo de palabras en francés de la memoria a largo plazo, hay que procesarla y organizarla. Hay distintos factores que intervienen en el reconocimiento de las palabras y en la organización del vocabulario. « Un mot, par exemple, n'est pas stocké tel quel, mais décomposé en modules visuel, auditif et lexical. On retient d'un côté sa « carrosserie », la façon dont il se prononce et s'ortographie, de l'autre sa signification et les concepts qu'il véhicule » (Charles, p.

³⁴ “La enseñanza del léxico plantea inevitablemente la cuestión de la memorización [...] en las lenguas nada va sin la memoria, nada”.

³⁵ “El encuentro frecuente de ciertas palabras induce su memorización y la constitución de un léxico mental [especie de diccionario de las formas escritas, disponible en la memoria]. Tanto los datos provenientes de la investigación como los testimonios de los profesores muestran que este léxico juega un papel fundamental en la comprensión de lectura”.

24).³⁶ O, en otras palabras, en el archivo en francés que se ha ido formando en la memoria del lector es ideal que estén « disponibles las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas de las palabras » (Vieiro, p. 27). Pero también el archivo de palabras en francés se formará más fácilmente si las palabras aparecen en un contexto significativo para el lector: los textos de tema familiar para el estudiante. Se ha descubierto que “certains mots sont détectés plus rapidement lorsqu’ils sont précédés par une amorce relevant du même domaine sémantique” (Weinberg, p. 59).³⁷ Por lo anterior, se comprende la utilidad en la clase de comprensión de lectura de hacer ejercicios de pronunciación de las palabras o frases y la de ejercicios que permiten establecer redes de asociaciones (como los que clasifican las palabras en campos semánticos): el sonido y el significado facilitan el reconocimiento y la memorización.

3.5.9 El grado de dificultad de los elementos gramaticales. En el proceso de la lectura, cuyo punto de partida es la identificación de las palabras, hace falta conocer otro tipo de aspectos de la lengua en que está escrito el texto “Para comprender una frase o un párrafo, además de identificar las palabras, es necesario reconocer las relaciones semánticas y sintácticas que se establecen entre ellas, para lo cual aplicamos las reglas gramaticales convencionales de estructura de frases” (Vieiro, p. 51 y 85). Entonces, es importante que el alumno se familiarice con las estructuras propias del francés, por lo que el grado de dificultad de los elementos lingüísticos que contienen los textos debe dosificarse o graduarse.

Los textos difíciles de leer, incluso si son interesantes, se vuelven aburridos. La iniciación a la lectura es más ágil con textos en los que abundan las frases simples y en los que pueden explicarse los elementos esenciales de la gramática francesa: los determinantes, los pronombres, los tipos de verbos, los tiempos, los complementos. « Posséder un bon vocabulaire et connaître les mécanismes grammaticaux de base ne peuvent être que des avantages pour le lecteur en langue seconde » (Cornaire, p. 49).³⁸ Después se pueden explicar las

³⁶ “Una palabra, por ejemplo, no es almacenada tal cual, sino dividida en módulos visual, auditivo y lexical. Se retiene por un lado su “carrocería”, la manera como se pronuncia y su ortografía; por el otro, su significado y los conceptos que implica”.

³⁷ “Ciertas palabras son detectadas más rápidamente cuando son procesadas por un anzuelo que proviene del mismo campo semántico”.

³⁸ “Poseer un buen vocabulario y conocer los mecanismos gramaticales de base no pueden ser más que ventajas para el lector en lengua segunda”.

frases subordinadas y las diferentes formas de coordinación. Además, es conveniente que el lector/ alumno tenga algunos conocimientos de gramática y sintaxis en español para que pueda comprender las estructuras básicas del francés porque « si la syntaxe du texte présente des caractéristiques très différentes de celle de la langue maternelle de l'étudiant, la tâche deviendra encore plus ardue » (Cornaire, p. 67).³⁹

3.5.10 La progresión de los elementos gramaticales. En el punto anterior se plantea que es conveniente partir de elementos gramaticales simples. Pero este criterio no basta: la memoria no asimila con facilidad ciertas estructuras y tiende a olvidar las que se aprendieron al principio. Esta situación es natural; sucede porque la memoria conserva más tiempo el contenido semántico (el tema o contenido) que las estructuras:

La información fonológica, morfológica y sintáctica precisa, relativa a la estructura de partes de la oración, se necesita sólo para la oración en sí y acaso para la oración anterior y posterior [...] sin embargo, el contenido de una oración, es decir, su estructura semántica, por lo general deberá quedar disponible durante un tiempo mucho más largo (Van Dijk, p. 181).

Por ejemplo, retomando el texto *Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant*, el lector puede recordar:

La teoría evolucionista concibe el desarrollo intelectual como una serie de curvas caóticas.

Pero el texto dice:

Van Geert voit la pensée comme un système dynamique non linéaire qu'illustrent des courbes du développement irréguliers et chaotiques.

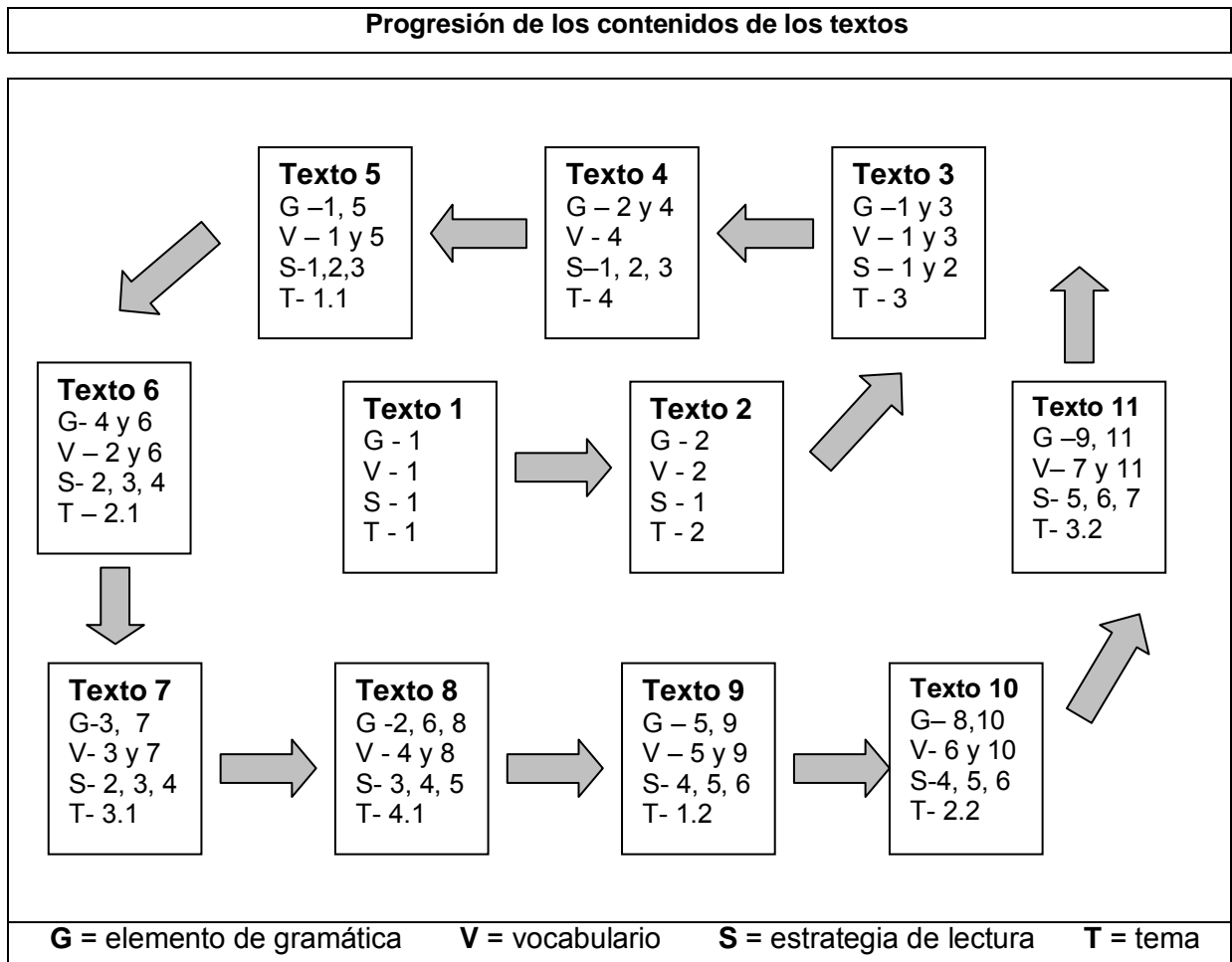
Así parece secundario el contenido gramatical de los textos y del curso en general. Sin embargo, en la lectura en francés, sin conocimientos previos de la lengua más que los asimilados durante el curso, las estructuras gramaticales tienen que estar presentes en la memoria del lector durante más tiempo. De lo contrario, si el lector escuchó una

³⁹ "Si la sintaxis del texto presenta características muy diferentes a las de la lengua materna del estudiante, la tarea llegará a ser más ardua".

explicación sobre los verbos irregulares pero todavía no puede reconocerlos y, por lo tanto, leerlos, tendrá interferencias y dificultad para comprender puntos precisos del texto. O, en los casos más graves, las frases serán siempre incomprensibles: no tendrán ningún sentido para quien las lee pues no entiende las palabras ni la relación que hay entre ellas.

Ejemplos de frases en las que hay elementos gramaticales difíciles de leer	
Van Geert voit la pensée	El verbo ver.
Il lis plus que Jacques Il a lu plus que Jacques	El verbo leer en las personas del singular en presente. El participio pasado de leer.
Vous avez écrit un livre Vous n'avez rien écrit	Puede leerse: "usted tiene" o "usted escribe" pero no "usted escribió o ha escrito". La negación separa al auxiliar del verbo, lo que hace difícil reconocer el passé composé.
D'abord, je choisis un cd D'abord, j'ai choisi un cd	No se distingue el presente del pasado. La tendencia es leerlos de la misma manera.
Il y a deux livres Il y a deux semaines	Las construcciones son idénticas pero la diferencia de sentido la da el complemento: dos libros, dos semanas. Lo que no siempre se recuerda.
Je ne vais pas à l'école. Je n'y vais pas	El verbo aller en presente en las personas del singular no es difícil de leer. Pero si se sustituye el circunstancial de lugar ...
Ils lui téléphonent souvent ? Vous leur donnez des leçons de français ?	Cuando se utilizan los pronombres complemento de objeto indirecto es difícil identificar el complemento al que han sustituido y por lo tanto encontrarle sentido a la palabra y a veces a la frase.

Entonces es conveniente considerar la progresión en espiral que plantea la metodología comunicativa. Esta progresión cuestiona la eficacia de los procesos que dosifican paso a paso y propone la introducción de nuevos elementos mientras se retoman y completan los elementos gramaticales anteriores: "la comprensión de secuencias de oraciones de un texto debe poseer una especie de carácter cíclico: registramos una serie de proposiciones, las interrelacionamos, luego aceptamos una nueva serie de proposiciones y, a ser posible, la ligamos con la serie anterior (Van Dijk, p. 194).



3.5.11 Los ejercicios de lectura. Un criterio que debe tomarse en cuenta para seleccionar un texto sería cómo analizarlo y la elaboración de una guía de lectura con ejercicios que faciliten la comprensión de su contenido. No es conveniente dar al alumno un texto que no haya sido analizado previamente con detenimiento. A veces puede pensarse que trabajarlo mediante la lectura global y el análisis de los elementos generales del texto permite construir el sentido. Sin embargo, al hacer preguntas concretas sobre el texto uno descubre que no se ha comprendido. Además, este tipo de lectura no puede aplicarse a todos los textos: hay algunos en los que la única manera de abordarlos es la lectura lineal. Se piensa entonces que la lectura lineal es suficiente y que se irán explicando las dificultades lingüísticas cuando se presenten. Pero el riesgo que se corre es la monotonía de la clase y la dificultad para hacer la inferencia o deducción de lo que se descifró poco a poco. Es decir, “entendí cada palabra pero no sé de qué se trata lo que leí”. Lo que significa

que, la lectura lineal, sin el uso de estrategias, puede resultar monótona e ineficaz. Por lo anterior, el profesor debe tener muy claros los criterios con los cuáles va a analizar los textos en general y, en base a ellos, es indispensable elaborar una guía de lectura.

La guía de lectura para cada texto debe facilitar la comprensión. El primer paso en su elaboración debe ser entonces el planteamiento del o de los objetivos que se quieren lograr con la lectura del texto y las actividades propuestas para que el alumno sepa cuál es la finalidad del trabajo que realizará. Después, se presentan los distintos tipos de ejercicios:

- a) Unos que faciliten un **acercamiento global** y permitan reconocer los elementos del documento y asociarlos con sus puntos principales. Pueden ser ejercicios de ordenar los puntos principales, de falso o verdadero o asociar columnas. En el caso de *Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant* se propusieron los siguientes ejercicios :

Ejercicios de lectura global para Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant			
1. Observa el documento de la parte inferior y menciona los elementos que lo componen:			
<input type="checkbox"/> Fotos	<input type="checkbox"/> Título	<input type="checkbox"/> Subtítulos	<input type="checkbox"/> Gráficas
<input type="checkbox"/> Viñetas	<input type="checkbox"/> Negritas	<input type="checkbox"/> Párrafos	<input type="checkbox"/> Comillas
2. ¿En cuántas partes está dividido? _____			
3. ¿Esta división se relaciona con el título? ¿Cómo? _____ _____			
4. ¿Qué palabra no se entiende en el título? ¿Qué crees que significa? _____ _____			

- b) Es conveniente que haya ejercicios que ayuden a percibir la **estructura del texto**: cómo está organizado en cuanto a formato pero sobre todo la manera en que se desarrollan y relacionan las ideas. Los ejemplos anteriores también se aplican para este ejercicio.
- c) Es ideal que las guías de lectura incluyan también actividades que faciliten la **comprensión crítica o detallada** del contenido del texto: pueden proponerse

tablas para completar, cuestionarios para responder, identificar en una serie de frases las que expresan mejor el sentido del texto, etcétera.

- d) Otro tipo de ejercicios que es preciso incluir son aquellos que facilitan **el identificar las palabras transparentes** y la inferencia de las que no lo son. Se necesitan también actividades de vocabulario que actualicen mentalmente las palabras conocidas, pues si esto no sucede, todas las palabras son siempre nuevas y no es posible hacer progresos en la lectura. Los ejercicios pueden ser de asociar palabras con un significado dado, buscar la palabra que falta para completar el sentido de la frase, elegir entre varios significados posibles el adecuado al contexto, identificar palabras o frases fuera de lugar, etcétera. Para ejemplificar lo anterior, se presenta en la siguiente página el texto *L'école en débat* y luego los ejercicios.

Ejercicios de lectura crítica para Quatre nouvelles approches de l'intelligence de l'enfant		
Teoría	Idea central	Algunos representantes

- e) Para que las palabras que aparecen en cada texto no sean siempre nuevas y se forme efectivamente el “archivo de palabras en francés” en la memoria del lector pueden proponerse, como parte de las guías de lectura, ejercicios **que facilitan el identificar y memorizar palabras**, ejercicios que permitan **asociar los sonidos del francés con frases escritas o el significado en español con la frase o palabra en francés**. “Hay que tomar conciencia de que las palabras escritas deben corresponder a sonidos conocidos, oídos y que signifiquen algo” (Golder y Gaonac’h, p. 19). Si esto se aplica a la lectura en general, no es

despreciable en el caso de la lectura en francés. Un ejercicio que ha tenido buenos resultados es leer en voz alta palabras o frases en español que los alumnos deben asociar con las correspondientes en francés de entre varias opciones por palabra/frase leída, o palabras/frases en desorden que deben corresponder con lo que se escuchó. Así se practica la lectura rápida con la que se activa la habilidad de asociar palabras con un significado dado e incluso un sonido y se facilita la memorización del vocabulario. Otra alternativa de ejercicio de memorización es escribir palabras en el pizarrón que los alumnos deben retener, luego se borran y se completa una tabla o una red de campos semánticos.

Qu'est-ce que l'hyperactivité ?

LE MEILLEUR MOYEN DE DÉCRIRE UN HYPERACTIF est de le saisir sur le vif – par exemple, Stéphane, un enfant de 7 ans dont la description ouvre un ouvrage récent destiné aux parents (1). L'école menace de le renvoyer tant il perturbe la classe : il se lève et se déplace à tout propos, interrompt le maître, répond aux questions avant même d'en avoir entendu la fin ; ses cahiers sont mal tenus, il ne finit presque jamais un exercice, omet la moitié des consignes. Et à la maison, c'est pareil : il ne tient pas assis à table, ne fait attention à rien et il faut lui répéter dix fois de se laver ou de s'habiller. Il n'a guère d'amis et n'est jamais invité à un goûter d'anniversaire : il ne suit pas les règles des jeux ou veut tout de suite passer à un autre, est parfois brutal... Le pire, c'est qu'il est malheureux : il a l'impression qu'il n'est bon à rien, qu'il ne vaut rien. Stéphane est un exemple typique d'enfant hyperactif. La littérature médicale, à la

suite du *DSM IV*, le manuel américain qui propose une classification de tous les troubles psychiques, parle de «*trouble déficitaire de l'attention avec hyperkinésie*» (TDAH). Ce manuel donne une liste de neuf symptômes d'inattention («*semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement*», «*se laisse facilement distraire*», «*a des oublis fréquents*»...), et neuf d'hyperactivité («*se lève souvent en classe*», «*parle trop*»...) et d'impulsivité («*interrompt souvent les autres, fait irruption dans la conversation ou les jeux*»...). Pour diagnostiquer l'enfant comme atteint de TDAH, le manuel demande les deux types de symptômes, distinguant un sous-type dans lequel l'hyperactivité-impulsivité prédomine, avec au moins six symptômes de la liste correspondante ; un autre dans lequel l'inattention prévaut, avec au moins six symptômes de cette liste ; et un type mixte (six symptômes au moins de chaque liste). ■

Ejercicio de lectura rápida para Qu'est-ce que l'hyperactivité ?

En un ejercicio de lectura rápida se leen las frases en español y el alumno debe identificar esa misma frase en francés:

5. En qué orden escuchaste las siguientes frases:

- a) Un enfant hyperactif ne fait pas son devoir.
- b) Les enfants hyperactifs vont à l'école mais ils ont des problèmes.
- c) Un enfant hyperactif n'est pas sympathique. Il est triste et il pense qu'il n'est bon à rien.
- d) Les enfants hyperactifs ne sont pas contents dans sa maison.
- e) Il est très actif mais il travaille en désordre. Il ne finit pas les exercices.
- f) L'enfant hyperactif n'écoute pas les questions avant de répondre.

f) Con el fin de despertar en el lector la sensibilidad a las diferencias culturales, si el tema del texto lo permite se pueden proponer **ejercicios interculturales**. En estos ejercicios se comparan la cultura que se estudia y la del estudiante-lector, pues “una correcta interpretación pragmática de los textos requiere a la vez un análisis sistemático del contexto social” (Van Dijk p. 227). Los ejercicios interculturales facilitan el conocer y comprender una cultura extranjera e, indirectamente, la propia cultura. Además, al conocer las condiciones de producción del texto o el contexto en el que fue escrito, la comprensión es mucho más sencilla y enriquecedora. Pueden considerarse dos frases para percibir la complejidad de lo anterior:

*Il y a des **ZEP** en France.*

*Les filles ne portent plus de **foulard** à l'école*

Las dos frases son muy sencillas. Pero las palabras que están en negritas tienen una connotación cultural tan importante que la traducción (Zona de educación prioritaria y velo) es insuficiente para comprender a qué se refieren.⁴⁰

A manera de ejemplo de ejercicio intercultural se propone el texto *Quelle laïcité pour l'école?* Se trata de un texto cuyos elementos lingüísticos no son tan complicados para el lector. Pueden plantearse preguntas como: ¿Qué es *laïcité*? ¿En México se usa el término? ¿Por qué? ¿Asociar educación y religión es un problema en México? ¿Qué sabes sobre los problemas religiosos en Francia? ¿Tienen la misma connotación que en México? ¿Qué prohibiciones existen en ambos países con respecto a la religión? ¿Son las mismas? ¿Qué importancia tiene el velo en Francia?

Quelle laïcité pour l'école ?

La loi votée en 2004, qui interdit tout signe ostentatoire, a



Pierre Gagnepain

suivi un débat fortement médiatisé sur la question de la laïcité de l'école. Après une période d'ouverture, depuis les premières affaires de foulard en 1989, les politiques sont donc redevenues plus fermes: l'école, en tant qu'institution de l'Etat a pour rôle de garantir l'égalité de tous les citoyens et protéger les jeunes des divisions de la société civile. Néanmoins, une fois la fermeté rappelée par la loi, il est évident que son application, dans des établissements qui ont plus d'autonomie qu'avant, doit autant que possible passer par la négociation.

⁴⁰ Las ZEP surgieron en los 60's para atender a los niños de las *cités* o de las *banlieue*, zonas en las que viven personas en situación socioeconómicas difícil. El velo es el que usan las mujeres musulmanas.

3.5.12 La temática de los textos. El contenido temático general está determinado por el objetivo del curso: debe estar relacionado con las distintas áreas de la educación. Se mencionó también otra característica: los textos deben ser actuales. Por lo anterior se sabe ya que la temática puede ser sobre pedagogía, didáctica, problemas administrativos en la escuela, reseñas de investigaciones educativas, sociología y psicología de la educación. Se puede precisar más diciendo que es deseable que los textos planteen aspectos interesantes porque son novedosos; porque permiten conocer las circunstancias reales de la educación en Francia; porque por su temática o estructura permiten conocer cómo desarrollar y aplicar una investigación educativa o plantear un problema; porque abordan problemas o conceptos que están en debate.

Hay dos razones que justifican la temática de los textos. La primera ya se explicó: así lo pide el objetivo del curso. La segunda es que, para la comprensión de lectura en general, los textos ideales son aquellos que tienen ciertos puntos en común con los conocimientos del lector: “deben aportarle cierta información que tenga conexión significativa con lo que ya conoce” (Vieiro, p. 123). Lo anterior es más importante cuando el lector no conoce bien la lengua en que está escrito el texto: “le matériel d’une discipline familière est plus facile à lire et à comprendre [...] Ce sont les textes les plus spécialisés et non les plus généraux qui constitueraient les meilleurs tests de capacité de lecture en langue étrangère”.⁴¹

Además del objetivo del curso y la familiaridad con el tema, no debe olvidarse que el contenido de un texto es el que determina qué tan significativo es para el lector. Y el grado de interés por el texto influye en la atención y la concentración con que se lee, es decir, en la facilidad o dificultad de la lectura. Hay que considerar también que el valor estructural de los elementos del texto tiene que ver con su potencial *conector*: “para poder establecer relaciones, se requiere algo más; un tema [...] con relación al cual se logre establecer las relaciones de conexión y coherencia” en la memoria (Van Dijk p. 194). Es decir, si el tema es interesante, será más fácil retenerlo y recordarlo cuando, más adelante, el lector necesite la información que encontró en él.

⁴¹ Carrell, “Rôle des schémas de contenu et des schémas formels”, p. 19.

Otro aspecto importante en la temática del texto es que se lee no sólo para comprender y retener sino también para aplicar su contenido, por lo que es importante “dar a las informaciones almacenadas una función para una tarea concreta, es decir, para la realización de un objetivo concreto” (Van Dijk, p. 210). En este sentido es importante despertar en los alumnos la conciencia de que esos temas que están leyendo son útiles para sus estudios universitarios.

Si los puntos anteriores resultan muy teóricos para valorar la importancia de la temática de los textos, es posible confrontar la teoría con la opinión de los lectores. Después de preguntarles el título de los textos que les habían parecido más interesantes, se les preguntó ¿por qué? Las respuestas más numerosas corresponden al tema como la principal causa de interés (ver las fichas de resultados en los **anexos** y los comentarios en el apartado **Resultados e interpretación**). Y, cuando se les pregunta qué tipo de textos no incluirían y por qué, respondieron:

**¿Por qué algunos textos no son interesantes para los alumnos?
(Respuestas tomadas de la evaluación del Anexo)**

1. Porque no están relacionados con las licenciaturas que estudian
2. Porque son largos o porque tienen muchas palabras que no se entienden y confundirían o complicarían la traducción
3. No incluiría textos no relacionados con las licenciaturas, porque el curso nos ayuda a comprender teorías de los pedagogos franceses.
4. Me parece que los textos van de acuerdo a la UPN (un poco de todo).
5. No incluiría textos científicos pues tienen terminologías difíciles de traducir.
6. Todos me gustaron porque son temas relacionados con la escuela y de diferentes fuentes.
7. No incluiría deportes, notas referentes al espectáculo, no las considero interesantes ni algo que me pueda beneficiar.

3.5.13 La secuencia entre los textos. A partir de los criterios que se han descrito hasta ahora (la progresión en el vocabulario, en los elementos lingüísticos o de formato que contienen los textos, en el tipo de análisis o metodología que permite trabajar y, finalmente, en el contenido mismo) se puede buscar que haya cierta **secuencia** entre los textos.

Es deseable que, entre uno y otro, haya progresión en cuanto a las dificultades que implica y cierta variedad por el contenido o temática que aborda. Con un ejemplo esta explicación será más clara: entre los primeros textos puede

proponerse al alumno un cuadro sinóptico sobre cuatro maneras/teorías diferentes de abordar el problema/concepto de la inteligencia. En este cuadro hay palabras transparentes, gráficas que representan lo que el texto define, un formato muy claro y explícito y distintos elementos tipográficos. El lenguaje es sencillo. No es conveniente leer un texto muy largo después, sino uno que sea un párrafo breve. Tampoco es interesante leer otro texto sobre el mismo tema de inmediato. Más adelante puede leerse de nuevo un texto sobre la inteligencia: su extensión es de una página; sólo hay un pequeño gráfico; se describen y critican distintas teorías al respecto; la intención ya no es sólo comparar, como en el cuadro sinóptico, distintas teorías, sino confrontarlas –hay crítica y argumentación. Con el curso ya más avanzado, podría leerse de nuevo otro texto sobre la inteligencia en el que sólo hay texto en dos páginas y la intención es analizar la evolución histórica del concepto de inteligencia. Es decir, en el texto ya no hay elementos tipográficos sobresalientes, pero sí aspectos de contenido importantes y también de tipología del texto en cuanto a elementos discursivos: pueden encontrarse elementos descriptivos, narrativos y argumentativos.

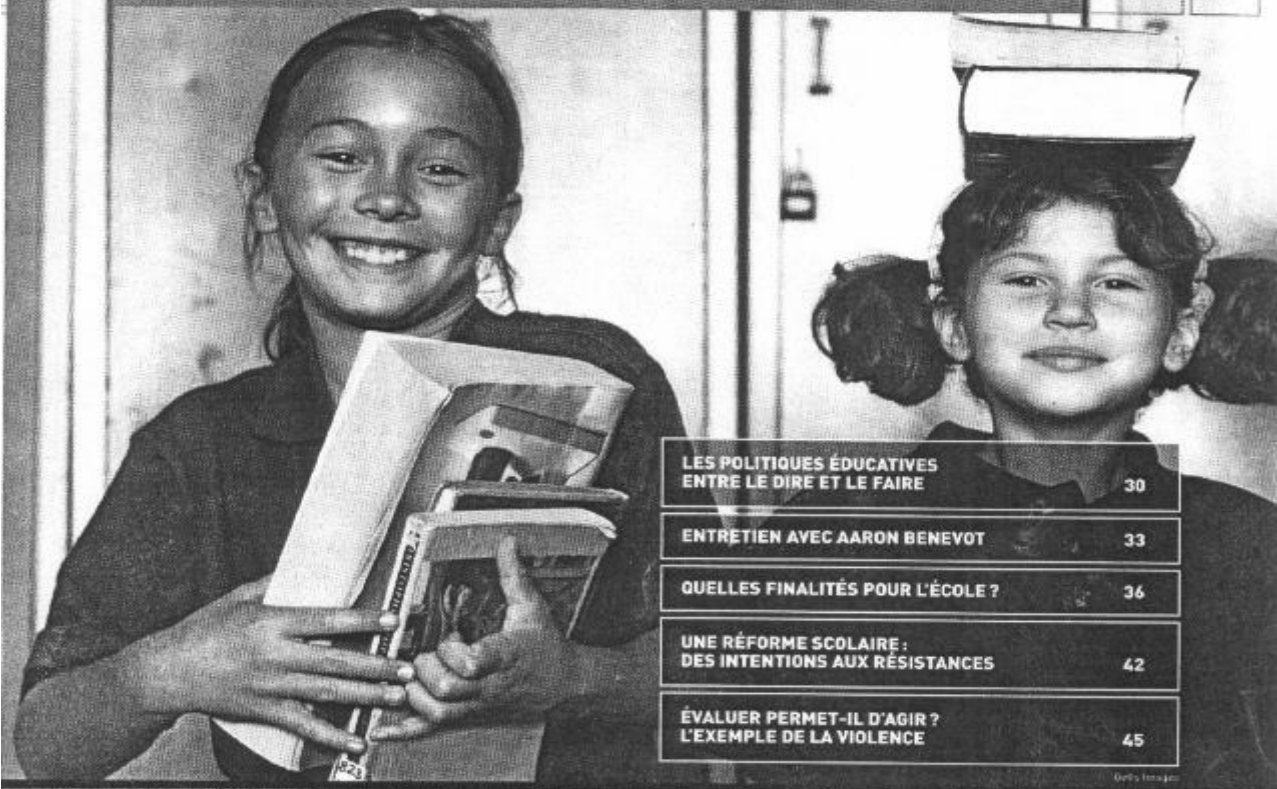
Además de la familiaridad con el tema de un texto y de la cantidad de relaciones que puedan establecerse con él en el nivel lingüístico, semántico o esquemático pueden tomarse en cuenta otros aspectos en la secuencia de los textos. Uno de ellos, muy importante, otro es el “*detalle sorprendente*” que ayuda a la comprensión de un texto y hace que se vuelva significativo. A través de experimentos se ha comprobado claramente el hecho ya intuido de que no sólo retenemos lo importante o relevante sino también detalles completamente triviales. (van Dijk, p. 211). Es decir, si bien el criterio principal es la progresión o proceso entre los distintos criterios que se han considerado, es preciso que en la secuencia de los textos o en un texto mismo haya detalles que rompan con lo que se ha visto hasta el momento para que sorprendan al lector y activen o desencadenen toda una serie de nuevas asociaciones o nuevas relaciones entre los contenidos del texto y los conocimientos adquiridos del lector.

En resumen, para establecer la secuencia de los textos es necesario considerar los siguientes puntos: la extensión, el formato - tipos de letra, comillas, paréntesis,

títulos y subtítulos, distribución de las columnas, imágenes-, la progresión –en extensión, vocabulario y elementos lingüísticos-, los elementos discursivos que contiene, la secuencia temática y la ruptura, el factor sorpresa en un texto que plantee un esquema o temática muy diferentes.

3.5.14 El grado de interés del texto. ¿Cómo determinar qué tan interesante puede ser un texto para el lector? Si los criterios definidos en los puntos anteriores se han tomado en cuenta para elegir el texto es probable que éste resulte interesante para el lector. Si para empezar se propone un texto complicado en todos los aspectos (vocabulario, gramática, conceptos), muy largo y sin imágenes, lo más probable es que haya no sólo desinterés sino rechazo incluso si la temática es interesante. La temática también es muy importante: hay textos que plantean aspectos novedosos, problemas difíciles de solucionar, información especializada, etcétera. Aquí se puede incluir además temas que sean interesantes para los alumnos por su especialidad o necesidades y a los que les encuentren aplicación. Incluso ellos mismos pueden proponer textos o elegir, al final de cada unidad, entre dos o tres opciones que el profesor les presente.

Un ejemplo de la aplicación de los criterios de selección de textos es *L'école en débat: quelles politiques pour l'éducation?* Como puede observarse en el extremo superior derecho, el texto es auténtico y actual (por la fecha y el título de la publicación), además está vigente pues el tema del que habla sigue estando en discusión. El formato es sencillo y claro: hay distintos tamaños de letras, una imagen, título, signos de interrogación. Si estos elementos se asocian, no es difícil descubrir que el tema es la escuela y que sobre ella hay distintas preguntas y, posiblemente, respuestas. La estructura también es fácil de identificar: en la primera línea aparece la idea principal y a partir de ella se describe y argumenta por medio de ejemplos (movilizaciones, debate, sesiones en la Asamblea). En el segundo párrafo se plantean las cuestiones que la escuela suscita y, finalmente, en el tercero, se menciona a las disciplinas que analizan y aclaran esas cuestiones. Al leer el texto, puede percibirse que el vocabulario es sencillo:



LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE	30
ENTRETIEN AVEC AARON BENEVOT	33
QUELLES FINALITÉS POUR L'ÉCOLE ?	36
UNE RÉFORME SCOLAIRE : DES INTENTIONS AUX RÉSTANCES	42
ÉVALUER PERMET-IL D'AGIR ? L'EXEMPLE DE LA VIOLENCE	45

L'école en débat : quelles politiques pour l'éducation ?

L'école est une question politique. En France, suite aux mobilisations enseignantes massives de 2003, le gouvernement a initié un vaste débat : 26 000 réunions à travers toute la France, 400 000 visites et 50 000 messages sur le site Internet... et deux après-midi à l'Assemblée nationale.

Mobilisation considérable, à la mesure des enjeux que l'éducation représente dans les sociétés contemporaines : quelles sont les finalités de

l'école ? Comment se décident et s'orientent les politiques éducatives ? L'éducation est-elle globalisée ? Comment s'appliquent les réformes ? Comment évalue-t-on les problèmes et leurs solutions ?

La philosophie, les sciences sociales, les sciences de l'éducation produisent des analyses et des recherches qui éclairent le débat public.

DOSSIER COORDONNÉ PAR
GAËTANE CHAPELLE

Como puede verse, en *L'école en débat* hay muchas palabras transparentes que pueden reconocerse fácilmente y otras que se pueden inferir. La mayoría de las frases son simples y pueden leerse sin problemas. Un ejemplo de los ejercicios que pueden hacerse con este texto son los siguientes:

**Ejercicios para identificar cognados y de relacionar con significados para
L'école en débat : quelles politiques pour l'éducation ?**

5. Completa la siguiente tabla:

Palabras transparentes	
En el título y los recuadros.	Sólo en el texto

6. Relaciona las dos columnas:

a) école	Cambio que se lleva a cabo (en los hábitos, las instituciones, las leyes) con el fin de obtener mejores resultados.	
b) question	Carácter de lo que tiende hacia un objetivo.	
c) politique	Establecimiento en el que se da una enseñanza colectiva.	
d) débat	Materia, problema o punto a discutir que implica dificultades.	
e) finalité	Relativo a la organización y al ejercicio del poder en una sociedad organizada.	
f) éducative	Acto en el que se examina contradictoriamente un punto con uno o varios interlocutores.	
g) réformes	Que tiene la educación como fin; que educa o forma eficazmente	

En este texto la temática está relacionada con el área de estudio de las licenciaturas de la Universidad. Pero, ¿qué tan interesante es para los alumnos? En un primer momento puede parecerles poco interesante pues habla de aspectos que parecen ajenos a ellos: ¿qué saben sobre Francia? En general muy poco. Así que el aspecto intercultural puede tener una función importante: gracias a él puede despertarse el interés por el contenido del texto. En este sentido pueden abordarse

diversos puntos: ¿Crees que haya problemas educativos en Francia? ¿Cuáles conoces? ¿Sabes cómo se solucionan? ¿Cómo se toman las decisiones relacionadas con las políticas educativas en Francia y en México? ¿En qué circunstancias se recurre a la movilización y al debate? ¿Las reformas educativas se imponen o se llevan a la discusión antes de convertirse en ley?

3.6 Fichas de evaluación para el profesor:

La ficha de evaluación es un formato que permite verificar en qué medida un texto cumple con los criterios de selección propuestos y qué tanto contribuyen para lograr el objetivo del curso. Este formato tiene como fin que el profesor pueda revisar el material con el que trabaja y seleccionar los textos más adecuados. Según las respuestas obtenidas el profesor tiene elementos para estructurar el material del curso valorando cada texto individualmente y en relación con los demás. Al final tiene elementos suficientes para determinar la pertinencia del material que está revisando y algunos puntos para tener en cuenta una vez que el material ha sido empleado en clase.

Un primer formato que se había diseñado planteaba preguntas de opción múltiple o abiertas en las que se pedían respuestas muy concretas en función de los criterios mencionados. Pero para mayor claridad y con el fin de agilizar el proceso de análisis y selección, se dio prioridad a las preguntas con respuestas de opción múltiple. Las preguntas de este tipo facilitan la evaluación del texto sin necesidad de detenerse mucho en cada punto, detalle importante a la hora de elegir: con una plantilla difícil, el profesor termina por no emplearla.

Durante la primera etapa del trabajo, era una sola ficha dividida por secciones: fuente de la que proviene; tipo y fecha de publicación; elementos que forman el documento; cuál es su extensión; los elementos tipográficos y discursivos que contiene; las características del vocabulario y de los elementos lingüísticos; la guía de lectura; evaluación del contenido; el lugar del texto en la secuencia del curso; justificar por qué se elige y evaluación después del trabajo en clase. Las secciones corresponden a los criterios de selección.

Para hacerlo más claro y funcional, el formato inicial se dividió en dos fichas:

- a) Una primera ficha para analizar y seleccionar los textos según los criterios que se proponen en el trabajo, ya mejor fundamentados y estructurados. Una primera sección valora la autenticidad, actualidad y vigencia del texto. Luego se revisan los aspectos de formato y extensión. Después se evalúan el vocabulario, los elementos gramaticales, los estructurales y, finalmente, la temática o contenido del texto. Si después de esta revisión se considera que el texto es adecuado para el curso, hay que definir el objetivo general de su lectura.
- b) Si después de la primera ficha se considera que el texto es adecuado para el curso, se responde el segundo formato. Éste no es propiamente una evaluación sino un análisis de las estrategias con las que se va a trabajar. Responder este formato puede ser algo previo o simultáneo a la elaboración de la guía de lectura. Está pensado como un medio para clarificar la manera de abordar el texto en cuanto a los objetivos, los ejercicios y su lugar en la secuencia de los textos. Plantea al final el que se delimiten los objetivos particulares que se quieren lograr y una evaluación después de ser aplicado en base a los mismos objetivos.

3.7 Ficha para determinar la variabilidad y la repetición de las estrategias en las guías de lectura según la secuencia establecida. El formato de esta ficha es muy simple: en la columna de la izquierda se mencionan los títulos de los documentos según la secuencia propuesta después de haber realizado la evaluación de cada documento. En las siguientes columnas hay que señalar las estrategias que se emplean en la guía de lectura correspondiente. El objetivo de esta ficha es analizar con qué frecuencia se repiten las mismas estrategias entre uno y otro texto. Si una estrategia se repite en varios textos y clases seguidos, la clase puede volverse monótona y los textos pierden interés. Cuando se detecta que esto sucede, lo ideal es corregir las guías de lectura y buscar que haya más variedad en las estrategias de lectura empleadas.

3.8 Cuestionario evaluación para los alumnos (formato y resultados)

El fin del cuestionario de evaluación es que los alumnos revisen el material que emplearon durante el curso. Es un cuestionario breve (una página) que está

formado por preguntas precisas y las respuestas pueden ser abiertas o de opción múltiple. Con las preguntas abiertas se busca detectar el grado de interés que el material tuvo para los estudiantes. Sería sencillo preguntarles: ¿el material fue interesante? ¿por qué? En el caso del cuestionario, la pregunta no es tan directa pues se les pide recordar textos concretos que en su opinión fueron interesantes. La ventaja de este tipo de pregunta es que, si efectivamente recuerdan dos o tres textos interesantes, pueden opinar al respecto. De lo contrario, la opinión será más vaga y como reacción a la petición de responder más que una verdadera valoración del trabajo.

Además de los puntos mencionados, el cuestionario aborda también puntos concretos como las guías de lectura, las estrategias y los ejercicios de síntesis y traducción de textos. Lo importante de las guías es descubrir si el alumno las considera como una herramienta para leer el texto o si resultan innecesarias. Sobre las estrategias es importante determinar si el alumno desarrolló la lectura por estrategias o si necesita siempre leer palabra por palabra y línea por línea. La habilidad que desarrollaron o no resulta un indicador de qué tan denso o ágil resulta para las personas el curso y por qué. Interrogarlos sobre los ejercicios de traducción es conveniente para detectar qué tanto asimilaban de las explicaciones de gramática y del gusto por la lengua misma. Además, en ellos se percibe con facilidad los progresos realizados y, en tal caso, se vuelven una experiencia grata. Por último se pide a los alumnos que valoren los progresos que han hecho y una opinión sobre los textos menos interesantes para ellos. Como corrección al cuestionario se agregó un punto para detectar las dificultades que encuentran en la lectura.

Aplicación de la propuesta

Una manera de verificar los criterios propuestos es aplicarlos en la selección de textos que se emplean ya como material para la clase. Luego, hay que confrontar la selección que realiza el profesor con la opinión de los destinatarios: los alumnos. Para ello se aplicó el cuestionario-evaluación que se describe en el apartado **descripción de la propuesta**.

Al finalizar el Curso de Comprensión de Lectura en Francés del CELEX de la unidad Ajusco de la UPN en los semestres 2006-2 y 2007-1, se pidió a los alumnos que contestaran el cuestionario. Se les explicó que el objetivo del mismo era revisar y corregir el material empleado; se mencionó el tipo de preguntas que encontrarían en él y cómo algunas respuestas eran abiertas y otras de opción múltiple; se les pidió también que hicieran sugerencias en el reverso de la hoja. Veinticinco estudiantes inscritos en los semestres antes mencionados respondieron el cuestionario. La característica que tienen en común todos ellos es que son alumnos de licenciatura de la universidad, pero se distinguen por la edad que tienen y el semestre y la licenciatura que cursan.

4.1 Resultados e interpretación

Los resultados de la aplicación del cuestionario para los alumnos pueden contarse con facilidad. Para el conteo es preciso elaborar una plantilla para contar los resultados en la que se incluyan las distintas variables para que sean interpretados posteriormente. En esa plantilla se menciona el título de los textos más y menos interesantes para los estudiantes. De los más interesantes se contabilizan las razones por las que se les considera así. Luego se cuentan también las respuestas sobre las guías de lectura, las estrategias, las explicaciones de gramática, los ejercicios de traducción y resumen de textos y los progresos que el alumno percibe en el nivel de comprensión que ha alcanzado. Finalmente, deben citarse las principales causas por las que un texto se califica como no interesante.

Después es necesario interpretar los resultados y aplicarlos en la corrección del material del curso. Los criterios de interpretación y aplicación son los siguientes:

4.2 El interés de los textos

Gracias al cuestionario de evaluación, es fácil identificar por qué los textos son interesantes para los alumnos. Entonces, esas características pueden considerarse como determinantes para establecer la selección de textos que se utilizará en cursos posteriores. Claro que también es necesario analizar las respuestas. Si el mayor número de respuestas mencionara a “facilidad de lectura” o “el tema es familiar”, esto podría indicar que se eligieron los textos porque eran más fáciles de leer y no más interesantes. Si son más numerosas las respuestas para “explican claramente”, “son sintéticos” o “comparan conceptos”, se da más importancia a la forma de presentar la información. Finalmente, si entre las características que resultaron más importantes se mencionan “son novedosos”, “comparan conceptos”, “cuestionan teorías” o “confrontan métodos”, el punto de interés fue el contenido o tema del texto.

¿Cómo aplicar lo anterior para revisar el material propuesto? Hay que emplear dos criterios: el numérico y el interpretativo. Para proponer textos nuevos y dejar de lado algunos que ya se han trabajado, es preciso tomar en cuenta las características que mencionaron más los alumnos. Esta sería una primera etapa de selección. La segunda etapa podría ser un análisis con base en el grado de dificultad del texto, a la forma que está presentada la información y la importancia del contenido. Si ambas revisiones se confrontan, hay textos que quedarían definitivamente eliminados y otros seguirían usándose en el curso.

Después de aplicar este formato al concluir dos semestres, se observa en las respuestas de los alumnos el título de los textos que les parecieron más interesantes son: los que tienen una temática conocida o actual; los que presentan una estructura muy clara que hace fácil el recordarlos; aquellos que rompen la secuencia de lo que se ha leído hasta el momento y los que describen investigaciones educativas de una manera muy clara. Y esto se confirma en las razones que ellos dan; les parecen interesantes por: la temática, porque son

didácticos, explican claramente, son novedosos, fáciles de leer, cuestionan teorías, etc.

4.3 Las guías de lectura

Lo que debe evaluarse aquí es muy simple: la presentación o elaboración de las guías y su utilidad para comprender la lectura. Las respuestas deben interpretarse en este sentido: ¿están bien planeadas? y ¿son una herramienta para la lectura o puede prescindirse de ellas?

Los alumnos que han respondido el cuestionario opinan que las guías son útiles para la lectura: sus ejercicios facilitan la comprensión, son claras, aclaran la estructura del texto y tienen buena presentación.

4.4 Las estrategias de lectura

En este punto es importante determinar, primero, si el alumno reconoce que hay distintos tipos de estrategias de lectura. Luego, es preciso detectar si aprendió a usarlas o si sus hábitos de lectura son los mismos que antes del curso. En este caso, debe buscarse la causa y, si es necesario, corregir las explicaciones en cuanto a estrategias y revisar los ejercicios de las guías de lectura.

Los alumnos piensan que las estrategias que emplearon en el curso facilitan el análisis; desarrollan la observación; sirven para asociar y comparar; son una herramienta útil y generan información nueva.

4.5 Las explicaciones de gramática y de vocabulario

A partir de las respuestas del cuestionario habría que revisar el método de enseñanza de la gramática: ¿fue progresivo? ¿demasiado detallado? ¿a un ritmo muy rápido? ¿durante la clase se percibió si esas explicaciones habían sido claras o no? ¿fueron accesibles para los alumnos? ¿ellos las aplicaron en la lectura de los textos? A partir de estas preguntas, cada profesor puede adaptar la dinámica de la clase y la metodología de enseñanza de la gramática.

“Ayudan a leer los textos” es la respuesta más frecuente de los alumnos a la pregunta sobre las explicaciones de gramática. Consideran además que fueron

claras y semejantes al español. En este punto se perciben dos dificultades: no es sencillo recordar esas explicaciones y, además, son muy rápidas.

4.6 Los ejercicios de traducción y resumen de textos

Este punto está relacionado con el anterior. Si las estructuras gramaticales y el vocabulario se han ido asimilando, no habrá gran dificultad al traducir un texto o al resumirlo si es adecuado para el nivel del grupo. Se verificará además si han hecho progresos en la lectura lineal y qué tanto disfrutaron al leer todo el texto y el constatar que lo que habían comprendido por inferencia es cierto. Sobre el resumen es importante detectar si los alumnos descubrieron por qué es útil: permite organizar, sintetizar, aclarar y asimilar la información que se leyó. Desarrolla también la capacidad de síntesis y la facilidad para discriminar la información secundaria y la esencial.

¿Cómo aplicarlo a la revisión del material? Según los resultados, habrá que proponer ejercicios de traducción y síntesis con más o menos frecuencia o variando el tipo de ejercicios.

Los alumnos piensan que estos ejercicios desarrollan habilidades, son satisfactorios porque indican que se han hecho progresos, sirven para aplicar la clase, facilitan la lectura lineal, son sencillos y agilizan la lectura.

4.7 La percepción sobre el propio progreso en la comprensión de lectura

Si en el resto del cuestionario hubo un buen número de respuestas positivas, es muy probable que el alumno considere que ha hecho progresos. Esto significa que los textos le parecieron más o menos interesantes, que asimiló algunas estrategias de lectura y explicaciones gramaticales. En caso de respuestas negativas, es necesario detectar si el curso le resultó indiferente o si tiene algún problema que le dificulta desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión de lectura. Este punto es la evaluación final de todo el material: si el alumno hizo progresos, fue en parte gracias a las herramientas de que disponía.

La percepción sobre los progresos que los alumnos realizaron es la que sigue: comprenden el 50% de un texto; buscan algunas palabras en el diccionario y las ideas principales del texto; analizan la información, aplican estrategias. La sensación de progreso fue más palpable en un semestre en el que el nivel de exigencia fue mayor.

4.8 Los textos menos interesantes

Aquí es preciso hacer un listado de los textos poco interesantes. Leerlos de nuevo y también la ficha de evaluación para seleccionar textos para el curso. Luego hay que confrontar el análisis del profesor con los comentarios de los estudiantes. ¿Son estos muy subjetivos? ¿Son adecuados y descubren dificultades o puntos que el profesor no había percibido? ¿Presentan una perspectiva distinta del material?

¿Deben incluirse estos textos en cursos posteriores? Después de comparar los resultados del cuestionario y el propio análisis del texto, el profesor juzgará si hay detalles que pueden corregirse en los ejercicios de la guía de lectura. O determinará que el texto no conviene y podrá explicar por qué.

Las respuestas sobre los textos que no incluirían de nuevo en el curso son variadas:

- a) Muchos dejan esta parte en blanco pues piensan que todos los textos fueron interesantes.
- b) Las personas que citan títulos concretos dicen que resultaron aburridos o que no fueron útiles para las estrategias.
- c) Hay quienes proponen el tipo de textos que no incluirían: sobre política, deportes, espectáculos porque son ajenos a sus estudios o no les encuentran utilidad; los que no se relacionan con las licenciaturas de la universidad; cierta variedad ayuda a comparar; textos largos, confusos y sin imágenes. ¿Por qué? El contenido no es interesante, pueden ser complicados o poco útiles.

Conclusiones

Para alguien que ha pasado varias horas entre libros y los ha considerado a veces como amigos inseparables, es interesante observar las dificultades que los alumnos tienen al leer. Algunas de ellas se describieron ya en el desarrollo de este trabajo. En cierta forma, esas dificultades le han dado sentido a estas páginas: su finalidad es buscar que la comprensión de lectura de textos en francés sea una actividad sencilla e interesante para el profesor y los alumnos. Para lograrlo, se plantearon en la introducción los siguientes objetivos:

- a) Delimitar los conceptos y aspectos metodológicos que fundamentan los criterios propuestos.
- b) Establecer los criterios que se consideran más adecuados para elegir el material para el curso de comprensión de lectura en francés de una manera ágil y con cierta justificación.
- c) Elaborar a partir de esos criterios una evaluación que permita revisar cada texto y determinar así si es conveniente o no usarlo en el curso.
- d) Elaborar un cuestionario por medio del cual los alumnos puedan evaluar el material con el que trabajaron durante el curso.
- e) Presentar los resultados del cuestionario de evaluación para los alumnos y la forma de interpretarlos.
- f) Corregir el material que se usa en el curso a partir de la ficha de evaluación de textos y los resultados del cuestionario para los alumnos y sacar las conclusiones al respecto.

Si se hace una revisión del trabajo realizado y se compara con los objetivos que se plantearon en la introducción se concluye lo que sigue:

- a) Los conceptos que se describen en el primer apartado permiten ver con más claridad cuáles son las dificultades que implica el proceso de comprensión de lectura en francés. En ese contexto, se entiende por qué es importante establecer criterios de selección. Lo interesante de este apartado es que algunos conceptos y problemas que se describen en él se habían intuido por la

experiencia en el salón de clases y fue posible fundamentarlos con las teorías de los especialistas.

- b) Los criterios para la selección de textos que se mencionan en la propuesta señalan características importantes de los textos. Al plantear los criterios, se describió a qué se refiere cada una de esas características. Se explicó también cuál es su relación con el curso de comprensión de lectura en francés y se justificó por qué deben tomarse en cuenta.
- c) El siguiente punto que se menciona en la introducción es elaborar un formato como ayuda para que el profesor pueda evaluar cada texto. Ese formato se concretó en una primera **ficha de evaluación** elaborada con base en los criterios propuestos. La ficha original que ya se ha aplicado se corrigió para que fuera más clara y el formato final son dos fichas de evaluación: la primera evalúa un texto según los criterios de selección. La segunda permite ubicar al texto en la secuencia del curso, determinar los objetivos y ejercicios con los que se trabajará el texto. Incluye además algunas cuestiones que el profesor puede valorar después de haber empleado el material en la clase. Las cuestiones planteadas tienen como fin determinar si el lector logró comprender el texto y qué tan difícil le resultó hacerlo. Entonces, se puede recomendar o no el uso de ese material en un curso posterior.
- d) En el cuestionario para que el alumno revise el material empleado en el semestre, se evalúan los distintos elementos que se trabajan en la comprensión de lectura: las dificultades que experimentaron al leer, las guías de lectura, las estrategias, los ejercicios de traducción o de síntesis. Lo más importante aquí es identificar los textos que resultaron más interesantes para los alumnos y por qué. Al aplicarlo se percibe que el cuestionario es claro para quien va a responderlo.
- e) Después de evaluar en dos semestres el material del curso, los resultados indican que los alumnos piensan que los textos son interesantes pues su contenido está relacionado con sus estudios. En general la opinión sobre los ejercicios de lectura, de traducción, sobre las explicaciones de gramática y de vocabulario además de los progresos realizados es positiva. Lo anterior puede verse en la plantilla para vaciar resultados. Se proponen además algunos lineamientos o sugerencias para interpretarlos. En ellos se analizan los distintos

puntos que incluye el cuestionario de evaluación y se resalta la importancia que tiene el detectar qué tipo de textos interesan a los alumnos y por qué.

- f) Lo que está en proceso es la revisión del material que ya está realizado y que ha sido empleado en algunos cursos. Falta completar la ficha de evaluación para cada texto y luego corregir lo que sea necesario en cada guía de lectura. Se detectó que también puede ser útil elaborar una plantilla que ayude a establecer la secuencia de los textos en el curso. En ella se haría un listado tentativo de los textos y se revisaría el tipo de ejercicios que se trabajan en cada uno. Así, con el panorama general, podría verse los puntos que resultan repetitivos y aquellos en los que es necesario insistir.

No es fácil poner un punto final a un trabajo que ha resultado enriquecedor. Así que, antes de hacerlo, es necesario hacer un balance del ciclo de estudios que concluye con su realización y plantear las perspectivas para darle continuidad.

Algunos de los cursos de la LEF aportaron herramientas valiosas. El módulo de psicología de la educación permitió conocer la teoría de Ausebel y la necesidad de articular los contenidos del aprendizaje por medio de los organizadores previos. Esta idea fue una especie de detonador para buscar un proceso progresivo entre texto y texto que facilitara el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y temáticos. El módulo de Didáctica del Francés como lengua extranjera proporcionó una herramienta de análisis de la situación y de las necesidades lingüísticas y didácticas de los destinatarios del curso de comprensión de lectura. También dio pauta para conformar una especie de metodología de enseñanza de la comprensión de lectura. El módulo de aprendizaje del náhuatl permitió experimentar en carne propia la dificultad de enfrentarse a una lengua desconocida sin los elementos necesarios para aprenderla. Se comprendió así la importancia de las palabras, de las estructuras y la ansiedad y desesperación que produce el no poder entenderlas. Es decir, el interactivo de náhuatl despertó la empatía hacia el alumno que tiene que llegar a leer textos en francés de contenido más o menos especializado sin conocimientos previos de esa lengua.

Pero, como gran parte de los estudios de la Licenciatura en enseñanza del francés, este trabajo ha sido también una experiencia de autoaprendizaje. Al no tener las herramientas teóricas necesarias para fundamentar esta propuesta pedagógica, fue necesario buscarlas. En este sentido, el gran descubrimiento

fueron la psicolingüística y la psicología de la lectura. Ambas disciplinas asocian el análisis de los procesos cognitivos de producción, percepción, procesamiento, reconstrucción y almacenamiento organizado de las competencias de la lengua y el discurso. La realización de este trabajo no ha permitido conocerlas a profundidad, pero se han estudiado lo suficiente para entender el proceso de la comprensión de lectura y para aportar algunas soluciones a las dificultades que se han detectado en los cursos. Además, sería ideal considerar el incluirlas como parte de los contenidos de las materias de la LEF.

Una dificultad para realizar este trabajo fue cierta confusión sobre las características que debería tener y el objetivo del mismo. Pero la orientación y las sugerencias recibidas fueron muy oportunas. Primero, para delimitar la idea inicial que era muy ambiciosa. Luego, para emplear una metodología adecuada y organizarlo de una forma sencilla, clara y coherente. Sin ellas no habría superado la confusión inicial y no estaría a punto de terminarlo pues fueron como una especie de chispa o lucecita que aclaraba el panorama y desencadenaba un montón de ideas.

Ya se dijo más arriba: es difícil poner un punto final a este trabajo. Es casi seguro que no será un punto y aparte, sino “punto y seguido”. Pues aunque esta reflexión se termine, el curso de comprensión de lectura y las dificultades y retos que plantea no. Es algo con lo que se trabaja día a día. Los conceptos aprendidos al llevar a cabo este trabajo han permitido entender mejor el complicado proceso de la comprensión de lectura. Gracias a él se han percibido fallas o vacíos en la selección de textos o en los ejercicios de lectura. Y se han abierto nuevos horizontes teóricos, metodológicos y de aplicación que tienen mucho que aportar al curso de comprensión de lectura. Así que, hacia el futuro, se intuyen ciertas perspectivas para continuar la búsqueda de herramientas que hagan la lectura más ágil y descansada para los alumnos del curso.

a) El proceso de selección y corrección de textos debe ser continuo: durante el curso y al final de cada semestre se puede verificar que tan adecuado fue el material para un grupo específico. Es posible retirar, si así se considera necesario, los textos que ya no funcionan y proponer nuevos textos. Y claro que se pueden

conservar los que siguen siendo una excelente herramienta para que los alumnos lean en francés.

En cuanto a las guías de lectura es conveniente que se incluya en ellas el objetivo del texto y los ejercicios propuestos para que el alumno pueda auto evaluar sus progresos. Es indispensable hacer ejercicios que faciliten la estructuración del vocabulario y su memorización. Este tipo de ejercicios puede incluirse en la guía de lectura o como parte de la dinámica de la clase. Los ejercicios de traducción pueden ser más variados para evitar la monotonía.

Y, como algo totalmente nuevo, es necesario redactar ejercicios interculturales que permitan analizar la cultura francesa y contrastarla con la realidad educativa en México. El objetivo de estos ejercicios es comprender la cultura de origen de los textos, sus condiciones de producción y la función que en ella tienen, lo que contribuye a una mejor comprensión del texto. La evaluación y la corrección frecuente de los ejercicios propuestos a los alumnos deben verificar que han sido útiles para lograr el objetivo: comprender el texto. Estos ejercicios funcionarán mejor si al principio del curso se aplica un test de exploración que ayude a identificar las principales dificultades que los alumnos tienen en la comprensión de lectura. Así que entre las tareas que pueden realizarse está la elaboración de ese test y luego, el análisis de los resultados, la revisión de los ejercicios propuestos y la elaboración de otros que sean complementarios y más adecuados para atacar las dificultades detectadas.

b) Si el curso debe ser una herramienta para el alumno y éste es la parte central del mismo, es preciso que el alumno pueda interactuar con el material y el profesor. Para lograrlo, durante el curso el profesor puede ofrecer distintos materiales para que el alumno elija o proponga, los más afines, interesantes o útiles para sus estudios. Es decir, aunque haya una selección básica de textos como ruta principal para llegar a la meta, debe haber caminos alternos que hay que elaborar.

c) En la parte teórica, hay que seguir investigando sobre la importancia de la memoria y cómo se organizan en ella los contenidos para comprender mejor las dificultades que se observan en clase y proponer soluciones. También es preciso

conocer mejor ciertos elementos y categorías que forman los textos y son importantes en el proceso de percepción: los distintos niveles de estructurales y cómo aparecen en el lenguaje de los textos. Ambos puntos –memoria y niveles estructurales- aplicados a la lectura en francés para lectores que no dominan esa lengua. Además es necesario determinar con más precisión aspectos relacionados con el reconocimiento de las palabras y el diseño de estrategias específicas para facilitar la percepción, organización y retención de los contenidos de los textos. Gracias a este trabajo fue posible descubrir dos disciplinas muy interesantes: la psicolingüística y la psicología de la lectura. Así que, para responder a las incógnitas que se acaban de mencionar, es indispensable estudiarlas con mayor profundidad.

d) La clase de lengua extranjera es más eficaz cuando el alumno logra estar en contacto con ella fuera del salón de clases. En semestres anteriores se les pedía que buscaran algún texto en francés en las revistas que hay en la biblioteca de la Universidad. Pero casi no hay o son muy antiguas. Así que, salvo en los estudiantes de maestría que tienen que leer textos para sus investigaciones, la idea no resultaba muy buena. Una alternativa era pedirles que visitaran la mediateca de la Casa de Francia ... pero en realidad no lo hicieron. La solución ha sido, desde el semestre 2007-1, diseñar actividades de lectura o vocabulario que puedan realizar en Internet. Y esta propuesta ha tenido mejores resultados (la encuesta que se aplicó indica que los alumnos dedican más de una hora al día a leer en este medio). Al mismo tiempo, implica una forma de continuar este trabajo.

Es conveniente revisar los criterios aquí propuestos para precisar cuáles son válidos en los textos en Internet y delimitar los que son exclusivos de esta forma de lectura. Después, hay que fundamentar esos criterios y analizar con ellos los sitios o textos que leerán los alumnos. Ya se han elaborado algunas guías de lectura o **fichas con ejercicios** que se realizan en línea, pero son insuficientes. También se ha iniciado la creación de **misiones virtuales** con un software especial para hacer este tipo de actividades. Las misiones virtuales son una forma organizada de búsqueda en Internet que plantea retos de lectura y actividades significativas.

Además, se necesitan nuevas estrategias de lectura y de interacción: el profesor puede sugerir un camino, pero el alumno puede encontrar y seguir uno o muchos otros distintos para llegar al mismo fin. Cuando el profesor propone un texto impreso, éste es limitado: físicamente está en una o varias hojas; su estructura y contenido no pueden escapar de este límite espacial, que el profesor conoce bien. No sucede así en la lectura en línea. Lo importante entonces es dar las herramientas básicas para que el alumno pueda encontrar y recorrer esos caminos, pues los obstáculos planteados en este trabajo seguirán siendo válidos: la lectura en línea no deja de ser lectura en lengua extranjera.

La lectura en formatos electrónicos, sobre todo en páginas en Internet, podría cuestionar todo lo propuesto en este trabajo. La forma en que los estudiantes se desenvuelven en las actividades en línea es tan ágil que supera muchas de las dificultades que se mencionaron aquí: esfuerzo, atención, monotonía, percepción, estructuración de los contenidos, almacenamiento en la memoria, formación de un vocabulario mental, asociación de palabras, imágenes y sonidos. Así que dar el paso hacia este tipo de lectura será la gran interrogante para lo planteado aquí, pero al mismo tiempo una forma de continuar y orientar este trabajo hacia nuevos retos.

Anexos

- 6.1 Ficha para analizar y seleccionar textos
- 6.2 Ficha para determinar las estrategias y la secuencia de los textos.
- 6.3 Cuestionario para que los alumnos evalúen el material
- 6.4 Plantilla para vaciar resultados.
- 6.5 Resultados de algunas evaluaciones.
- 6.6 Encuesta sobre hábitos de lectura de los alumnos.

6.1 Ficha para analizar y seleccionar textos

Autenticidad y vigencia de la fuente:			
Título: _____		Fecha: _____	
Tipo de publicación:	<input type="checkbox"/> Revista	<input type="checkbox"/> Libro	<input type="checkbox"/> Tesis
	<input type="checkbox"/> periódico	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Proyecto de investigación
	<input type="checkbox"/> Especializada en el tema		<input type="checkbox"/> De divulgación general
Formato y extensión. El documento está formado por:			
<input type="checkbox"/> Título	<input type="checkbox"/> Imágenes	<input type="checkbox"/> Uno o dos párrafos cortos	
<input type="checkbox"/> Encabezado	<input type="checkbox"/> Pie de foto	<input type="checkbox"/> Media cuartilla	
<input type="checkbox"/> Subtítulos	<input type="checkbox"/> Elementos tipográficos	<input type="checkbox"/> Una cuartilla	
<input type="checkbox"/> Pies de página	<input type="checkbox"/> Llamadas	<input type="checkbox"/> Dos cuartillas o más	
Estos elementos: 8	<input type="checkbox"/> Son explícitos sobre el contenido 8	<input type="checkbox"/> No tienen relación con él 8	
El texto puede: 8	<input type="checkbox"/> Leerse en una clase 8	<input type="checkbox"/> En dos o más clases	
Vocabulario: sencillez y estructuración.			
<input type="checkbox"/> 10% de cognados	<input type="checkbox"/> Hay palabras frecuentes en francés.	<input type="checkbox"/> El contexto facilita descubrir el sentido.	
<input type="checkbox"/> 25% de cognados	<input type="checkbox"/> Hay palabras ya conocidas	<input type="checkbox"/> Es fácil de retener y asociar	
<input type="checkbox"/> 50% o más de cognados	<input type="checkbox"/> Las primeras sílabas facilitan su reconocimiento	<input type="checkbox"/> La pronunciación de palabras desconocidas facilita acceso al significado.	
Contenido y progresión gramatical.			
<input type="checkbox"/> Frases simples	<input type="checkbox"/> Verbos en futuro	<input type="checkbox"/> Complementos de objeto	
<input type="checkbox"/> Frases complejas	<input type="checkbox"/> Verbos en subjuntivo	<input type="checkbox"/> Complementos circunstanciales	
<input type="checkbox"/> Verbos en presente	<input type="checkbox"/> Verbos en gerundio	<input type="checkbox"/> Pronombres relativos	
<input type="checkbox"/> Verbos en pasado	<input type="checkbox"/> Preposiciones	<input type="checkbox"/> Frases subordinadas	
<input type="checkbox"/> Primera vez en un texto.	<input type="checkbox"/> Ya habían aparecido en otros textos.	<input type="checkbox"/> Elementos frecuentes y ya bien conocidos por los lectores.	
Estructura. En el texto se identifican fácilmente las siguientes partes: 8			
<input type="checkbox"/> Historia	<input type="checkbox"/> Circunstancias	<input type="checkbox"/> Hipótesis	<input type="checkbox"/> Resultado
<input type="checkbox"/> Trama	<input type="checkbox"/> Punto de vista	<input type="checkbox"/> Explicación	<input type="checkbox"/> Términos de comparación
<input type="checkbox"/> Episodios	<input type="checkbox"/> Justificación	<input type="checkbox"/> Conclusión	<input type="checkbox"/> Serie de pasos
<input type="checkbox"/> Resolución	<input type="checkbox"/> Problema	<input type="checkbox"/> Experimento	<input type="checkbox"/> Relaciones causa-efecto
El texto es: 8	<input type="checkbox"/> Narración 8	<input type="checkbox"/> Argumentación 8	<input type="checkbox"/> Informe experimental 8
<input type="checkbox"/> Causal 8	<input type="checkbox"/> Enumeración 8	<input type="checkbox"/> Secuencia 8	<input type="checkbox"/> Comparación 8
Contenido o temática del texto			
<input type="checkbox"/> Está relacionado con la temática del curso	<input type="checkbox"/> Permite tener un acercamiento con la cultura francesa		
<input type="checkbox"/> Es de interés general	<input type="checkbox"/> El planteamiento del problema o de la investigación es muy didáctico		
<input type="checkbox"/> Plantea un punto de vista novedoso sobre un tema conocido	<input type="checkbox"/> No es muy interesante pero el texto es bueno para trabajar estrategias.		
<input type="checkbox"/> Los conceptos que propone son importantes hoy	<input type="checkbox"/> El tema y la forma en que está planteado pueden ser sorpresivos para el lector.		
¿Cuál es el objetivo al elegir este texto?:			

6.2 Ficha para determinar las estrategias y el lugar del texto en la secuencia general.

Título: _____	
Objetivo: _____	
Estrategias propuestas en la guía de lectura:	
<input type="checkbox"/> Identificar: elementos del documento, el tema o idea principal, los cognados. <input type="checkbox"/> Asociar: palabras con un significado, con un sonido; frases con imágenes. <input type="checkbox"/> Determinar la temática y el sentido global a partir de los elementos externos del texto. <input type="checkbox"/> Agilizar la búsqueda de palabras o información específica mediante ejercicios de discriminación.	<input type="checkbox"/> Memorizar palabras, expresiones, nexos y estructuras gramaticales. <input type="checkbox"/> Inferir el significado de palabras o frases a partir del contexto <input type="checkbox"/> Organizar vocabulario y/o información en tablas, redes semánticas o mapas mentales. <input type="checkbox"/> Identificar elementos gramaticales complejos y traducir las frases cuyo sentido es difícil de inferir a partir del contexto.
Para establecer el lugar del texto en la secuencia general	
<input type="checkbox"/> Es el primer texto sobre ese tema. <input type="checkbox"/> Ya se ha leído otro sobre la misma temática <input type="checkbox"/> Amplía y profundiza el tema <input type="checkbox"/> Lenguaje más difícil <input type="checkbox"/> Permite una progresión lingüística o temática. <input type="checkbox"/> Facilita la memorización de vocabulario. <input type="checkbox"/> Ayuda a organizar los conocimientos adquiridos.	<input type="checkbox"/> El tema se aborda de otra manera <input type="checkbox"/> Por la extensión <input type="checkbox"/> El otro texto era descriptivo, este es argumentativo. <input type="checkbox"/> El texto anterior era una preparación para éste. <input type="checkbox"/> Reafirma las estrategias conocidas. <input type="checkbox"/> Plantea un punto de vista distinto. <input type="checkbox"/> Activa nuevas relaciones de contenido y elementos lingüísticos.
Lugar del texto en la secuencia general	
<input type="checkbox"/> Al principio del curso <input type="checkbox"/> A la mitad del curso <input type="checkbox"/> Al final del curso	Después del documento: _____ Antes del documento: _____ Simultáneamente a: _____
Justifique la elección del texto:	
Determine los objetivos a alcanzar con esta lectura y los ejercicios propuestos:	
Temático: _____	
Lexical: _____	
Gramatical: _____	
Estructural: _____	
Estratégico: _____	
Secuencial: _____	
Intercultural: _____	
En función de estos objetivos, evalúe el texto después de alguna aplicación en clase:	
a) Aspectos positivos:	
b) Dificultades observadas	

6.3.1 Material empleado en el curso de comprensión de lectura en francés

Cuestionario de evaluación para los alumnos 1 (ya se ha aplicado)

Menciona el título o el tema de tres textos leídos en clase que te parecieron interesantes:

1. _____
2. _____
3. _____

¿Por qué esos textos fueron interesantes? (indícalo en los siguientes puntos)

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tema | <input type="checkbox"/> Son novedosos | <input type="checkbox"/> Comparan conceptos | <input type="checkbox"/> Cuestionan teorías |
| <input type="checkbox"/> Facilidad de lectura | <input type="checkbox"/> Explican claramente | <input type="checkbox"/> El tema es familiar | <input type="checkbox"/> Son didácticos |
| <input type="checkbox"/> Tipo de texto | <input type="checkbox"/> Son sintéticos | <input type="checkbox"/> Confrontan métodos | <input type="checkbox"/> Otros |

¿Cuáles? _____

¿Qué aprendiste al leerlos? **8** _____

¿Qué otro tema te gustaría leer? **8** _____

Las guías de lectura son:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Monótonas y confusas | <input type="checkbox"/> Comprensibles | <input type="checkbox"/> Están improvisadas |
| <input type="checkbox"/> Repetitivas | <input type="checkbox"/> Son útiles para la lectura | <input type="checkbox"/> Los ejercicios que contienen facilitan la comprensión. |
| <input type="checkbox"/> Aclaran estructura del texto | <input type="checkbox"/> Tienen buena presentación | |

Estrategias de lectura

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Desarrollan la observación | <input type="checkbox"/> Facilitan el análisis. | <input type="checkbox"/> Desarrollan la síntesis |
| <input type="checkbox"/> Ayudan a comparar | <input type="checkbox"/> Organizan y clasifican | <input type="checkbox"/> Evalúan la comprensión |
| <input type="checkbox"/> Sirven para asociar | <input type="checkbox"/> Generan información nueva | <input type="checkbox"/> Agudizan el sentido crítico |
| <input type="checkbox"/> Son herramienta útil | <input type="checkbox"/> No ayudan a la lectura | <input type="checkbox"/> Puedo leer con o sin ellas |
| <input type="checkbox"/> Otras. ¿Cuáles? | | |

Las explicaciones de vocabulario o gramática son:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Claras | <input type="checkbox"/> Difíciles de recordar | <input type="checkbox"/> Aburridas |
| <input type="checkbox"/> Confusas | <input type="checkbox"/> No se relacionan con textos | <input type="checkbox"/> Novedosas |
| <input type="checkbox"/> Ayudan a leer los textos | <input type="checkbox"/> Muy rápidas | <input type="checkbox"/> Semejantes a las del español |
| <input type="checkbox"/> Otras. ¿Cuáles? | | |

Los ejercicios de traducción o de resumen de textos son:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sencillos | <input type="checkbox"/> Innecesarios | <input type="checkbox"/> Monótonos |
| <input type="checkbox"/> Complicados | <input type="checkbox"/> Desarrollan habilidades | <input type="checkbox"/> Sirven para aplicar la clase |
| <input type="checkbox"/> Facilitan la lectura lineal | <input type="checkbox"/> Agilizan la lectura | <input type="checkbox"/> Satisfactorios para verificar que se han hecho progresos |

Si te enfrentas a un texto desconocido en francés, ¿te sientes igual que al principio del curso o has hecho progresos? ¿cuáles?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comprendo el 25% | <input type="checkbox"/> Leo cada palabra | <input type="checkbox"/> Analizo la información |
| <input type="checkbox"/> Comprendo el 50% | <input type="checkbox"/> Busco las ideas principales | <input type="checkbox"/> Hago un resumen mental |
| <input type="checkbox"/> Comprendo todo el texto | <input type="checkbox"/> Aplico estrategias | <input type="checkbox"/> Busco algunas palabras en el diccionario. |

Imagina que debes planear el curso de comprensión de lectura. ¿Qué textos no incluirías?

1. _____
2. _____

¿Por qué? _____

6.3.2 Evalúa el material empleado en el curso de comprensión de lectura 2 (corregido)

Menciona el título o el tema de tres textos leídos en clase que te parecieron interesantes:			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
¿Por qué esos textos fueron interesantes? (indícalo en los siguientes puntos)			
<input type="checkbox"/> Tema	<input type="checkbox"/> Novedosos, actuales	<input type="checkbox"/> Comparan conceptos	<input type="checkbox"/> Cuestionan teorías
<input type="checkbox"/> Facilidad de lectura	<input type="checkbox"/> Explican claramente	<input type="checkbox"/> El tema es familiar	<input type="checkbox"/> Son didácticos
<input type="checkbox"/> Tipo de texto	<input type="checkbox"/> Son sintéticos	<input type="checkbox"/> Confrontan métodos	<input type="checkbox"/> Son auténticos
¿Qué aprendiste al leerlos? _____			
¿Qué otro tema te gustaría leer? _____			
Señala tres puntos que consideres como principales dificultades para comprender los textos:			
<input type="checkbox"/> Son muy largos	<input type="checkbox"/> Frases confusas	<input type="checkbox"/> Falta organización	<input type="checkbox"/> Vocabulario difícil
<input type="checkbox"/> No puedo recordar el vocabulario.	<input type="checkbox"/> No puedo identificar sus partes.	<input type="checkbox"/> No entiendo las Ideas ni el tema.	<input type="checkbox"/> No puedo inferir el significado.
Las guías de lectura son:			
<input type="checkbox"/> Monótonas y confusas	<input type="checkbox"/> Comprensibles	<input type="checkbox"/> Están improvisadas	
<input type="checkbox"/> Repetitivas	<input type="checkbox"/> Son útiles para la lectura	<input type="checkbox"/> Los ejercicios que contienen facilitan la comprensión.	
<input type="checkbox"/> Aclaran estructura del texto	<input type="checkbox"/> Tienen buena presentación		
Estrategias de lectura			
<input type="checkbox"/> Desarrollan la observación	<input type="checkbox"/> Facilitan el análisis.	<input type="checkbox"/> Desarrollan la síntesis	
<input type="checkbox"/> Ayudan a comparar	<input type="checkbox"/> Organizan y clasifican	<input type="checkbox"/> Evalúan la comprensión	
<input type="checkbox"/> Sirven para asociar	<input type="checkbox"/> Generan información nueva	<input type="checkbox"/> Agudizan el sentido crítico	
<input type="checkbox"/> Son herramienta útil	<input type="checkbox"/> No ayudan a la lectura	<input type="checkbox"/> Puedo leer con o sin ellas	
Las explicaciones de vocabulario o gramática son:			
<input type="checkbox"/> Claras	<input type="checkbox"/> Difíciles de recordar	<input type="checkbox"/> Aburridas	
<input type="checkbox"/> Confusas	<input type="checkbox"/> No se relacionan con textos	<input type="checkbox"/> Novedosas	
<input type="checkbox"/> Ayudan a leer los textos	<input type="checkbox"/> Muy rápidas	<input type="checkbox"/> Semejantes a las del español	
Los ejercicios de traducción o de resumen de textos son:			
<input type="checkbox"/> Sencillos	<input type="checkbox"/> Innecesarios	<input type="checkbox"/> Monótonos	
<input type="checkbox"/> Complicados	<input type="checkbox"/> Desarrollan habilidades	<input type="checkbox"/> Sirven para aplicar la clase	
<input type="checkbox"/> Facilitan la lectura lineal	<input type="checkbox"/> Agilizan la lectura	<input type="checkbox"/> Satisfactorios para verificar que se han hecho progresos	
¿Qué progresos has hecho?			
<input type="checkbox"/> Comprendo el 25%	<input type="checkbox"/> Leo cada palabra	<input type="checkbox"/> Analizo la información	
<input type="checkbox"/> Comprendo el 50%	<input type="checkbox"/> Busco las ideas principales	<input type="checkbox"/> Hago un resumen mental	
<input type="checkbox"/> Comprendo todo el texto	<input type="checkbox"/> Aplico estrategias	<input type="checkbox"/> Busco algunas palabras en el diccionario.	
Imagina que debes planear el curso de comprensión de lectura. ¿Qué textos no incluirías?			
1. _____			
2. _____			
¿Por qué? _____			

6. 4 Plantilla para vaciar los resultados de los cuestionarios de evaluación del material para los alumnos - 1

¿Cuántos cuestionarios se aplicaron?		¿El total de alumnos pertenece a un solo grupo?	
Mencione el título de los diez textos más interesantes para los alumnos en orden de importancia (por las veces que fueron mencionados):			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
4. _____			
5. _____			
6. _____			
7. _____			
8. _____			
9. _____			
10. _____			
¿Por qué esos textos fueron interesantes?			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Tema		<input type="checkbox"/> Comparan conceptos	
<input type="checkbox"/> Facilidad de lectura		<input type="checkbox"/> El tema es familiar	
<input type="checkbox"/> Tipo de texto		<input type="checkbox"/> Confrontan métodos	
<input type="checkbox"/> Son novedosos		<input type="checkbox"/> Cuestionan teorías	
<input type="checkbox"/> Explican claramente		<input type="checkbox"/> Son didácticos	
<input type="checkbox"/> Son sintéticos		<input type="checkbox"/> Otros	
Sobre las guías de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Monótonas y confusas		<input type="checkbox"/> Tienen buena presentación	
<input type="checkbox"/> Repetitivas		<input type="checkbox"/> Están improvisadas	
<input type="checkbox"/> Aclaran estructura del texto		<input type="checkbox"/> Los ejercicios que contienen	
<input type="checkbox"/> Comprensibles		facilitan la comprensión.	
<input type="checkbox"/> Son útiles para la lectura			
Sobre las estrategias de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Desarrollan la observación		<input type="checkbox"/> Generan información nueva	
<input type="checkbox"/> Ayudan a comparar		<input type="checkbox"/> No ayudan a la lectura	
<input type="checkbox"/> Sirven para asociar		<input type="checkbox"/> Desarrollan la síntesis	
<input type="checkbox"/> Son herramienta útil		<input type="checkbox"/> Evalúan la comprensión	
<input type="checkbox"/> Facilitan el análisis.		<input type="checkbox"/> Agudizan el sentido crítico	
<input type="checkbox"/> Organizan y clasifican		<input type="checkbox"/> Puedo leer con o sin ellas	
Otras respuestas _____			

6. 4 Plantilla para vaciar los resultados de los cuestionarios de evaluación - 2

Sobre las explicaciones de gramática o de vocabulario			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Claras		<input type="checkbox"/> Muy rápidas	
<input type="checkbox"/> Confusas		<input type="checkbox"/> Aburridas	
<input type="checkbox"/> Ayudan a leer los textos		<input type="checkbox"/> Novedosas	
<input type="checkbox"/> Difíciles de recordar		<input type="checkbox"/> Semejantes a las del español	
<input type="checkbox"/> No se relacionan con textos		<input type="checkbox"/> Otras	
Sobre los ejercicios de traducción y de resumen de textos:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Sencillos		<input type="checkbox"/> Agilizan la lectura	
<input type="checkbox"/> Complicados		<input type="checkbox"/> Monótonos	
<input type="checkbox"/> Facilitan la lectura lineal		<input type="checkbox"/> Sirven para aplicar la clase	
<input type="checkbox"/> Innecesarios		<input type="checkbox"/> Satisfactorios para verificar que se han hecho progresos	
<input type="checkbox"/> Desarrollan habilidades			
Sobre el progreso que el alumno percibe en la comprensión de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Comprendo el 25%		<input type="checkbox"/> Aplico estrategias	
<input type="checkbox"/> Comprendo el 50%		<input type="checkbox"/> Analizo la información	
<input type="checkbox"/> Comprendo todo el texto		<input type="checkbox"/> Hago un resumen mental	
<input type="checkbox"/> Leo cada palabra		<input type="checkbox"/> Busco algunas palabras en el diccionario.	
<input type="checkbox"/> Busco las ideas principales			
Mencione el título de los cinco textos menos interesantes para los alumnos en orden de importancia (por el número de veces que fueron mencionados):			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
4. _____			
5. _____			
Cite algunas causas por las que esos textos carecieron de interés para los alumnos:			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
4. _____			
5. _____			
6. _____			

6.5 Plantilla para vaciar los resultados de los cuestionarios de evaluación del material para los alumnos – 1 Semestre agosto-diciembre 2006

¿Cuántos cuestionarios se aplicaron?	16	¿El total de alumnos pertenece a un solo grupo?	No
Mencione el título de los diez textos más interesantes para los alumnos en orden de importancia (por las veces que fueron mencionados):			
1. Guide pour visiter Paris			
2. Quatres approches sur l'intelligence et La violence à l'école			
3. Mélanie, passe au tableau			
4. L'atelier de peinture			
5. L'art en s'amusant, visita a un sitio en internet. Lecture des Bandes Dessinées-Titeuf			
6. Les petites classes ca marche. Devenir prof			
7. Recherches sur le développement. Christophe Colomb, aventurier de l'inconnu.			
8. Quand la parole du maître est en or. Les punitions à l'école			
9. Les ateliers de découverte. Biographie de Cousinet, description de personnages			
10. L'usage de l'ordinateur à l'école, Comment les enfants apprennent-ils à parler, les jeux.			
¿Por qué esos textos fueron interesantes?			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Tema	9	<input type="checkbox"/> Comparan conceptos	1
<input type="checkbox"/> Facilidad de lectura	5	<input type="checkbox"/> El tema es familiar	4
<input type="checkbox"/> Tipo de texto	5	<input type="checkbox"/> Confrontan métodos	1
<input type="checkbox"/> Son novedosos	5	<input type="checkbox"/> Cuestionan teorías	5
<input type="checkbox"/> Explican claramente	6	<input type="checkbox"/> Son didácticos	7
<input type="checkbox"/> Son sintéticos	2	<input type="checkbox"/> Otros	
Sobre las guías de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Monótonas y confusas		<input type="checkbox"/> Tienen buena presentación	9
<input type="checkbox"/> Repetitivas	1	<input type="checkbox"/> Están improvisadas	
<input type="checkbox"/> Aclaran estructura del texto	4	<input type="checkbox"/> Los ejercicios que contienen	12
<input type="checkbox"/> Comprensibles	12	facilitan la comprensión.	
<input type="checkbox"/> Son útiles para la lectura	10		
Sobre las estrategias de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Desarrollan la observación	10	<input type="checkbox"/> Generan información nueva	5
<input type="checkbox"/> Ayudan a comparar	3	<input type="checkbox"/> No ayudan a la lectura	
<input type="checkbox"/> Sirven para asociar	7	<input type="checkbox"/> Desarrollan la síntesis	3
<input type="checkbox"/> Son herramienta útil	8	<input type="checkbox"/> Evalúan la comprensión	4
<input type="checkbox"/> Facilitan el análisis.	12	<input type="checkbox"/> Agudizan el sentido crítico	3
<input type="checkbox"/> Organizan y clasifican	7	<input type="checkbox"/> Puedo leer con o sin ellas	

6.5 Plantilla para vaciar los resultados de los cuestionarios de evaluación - 2 Semestre agosto-diciembre 2006

Sobre las explicaciones de gramática o de vocabulario			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Claras	11	<input type="checkbox"/> Muy rápidas	3
<input type="checkbox"/> Confusas		<input type="checkbox"/> Aburridas	
<input type="checkbox"/> Ayudan a leer los textos	12	<input type="checkbox"/> Novedosas	2
<input type="checkbox"/> Difíciles de recordar	3	<input type="checkbox"/> Semejantes a las del español	6
<input type="checkbox"/> No se relacionan con textos		<input type="checkbox"/> Otras	
Sobre los ejercicios de traducción y de resumen de textos:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Sencillos	6	<input type="checkbox"/> Agilizan la lectura	5
<input type="checkbox"/> Complicados	2	<input type="checkbox"/> Monótonos	1
<input type="checkbox"/> Facilitan la lectura lineal	8	<input type="checkbox"/> Sirven para aplicar la clase	9
<input type="checkbox"/> Innecesarios		<input type="checkbox"/> Satisfactorios para verificar que se han hecho progresos	9
<input type="checkbox"/> Desarrollan habilidades	9		
Sobre el progreso que el alumno percibe en la comprensión de lectura:			
Punto a evaluar	No. de respuestas	Punto a evaluar	No. de respuestas
<input type="checkbox"/> Comprendo el 25%	1	<input type="checkbox"/> Aplico estrategias	6
<input type="checkbox"/> Comprendo el 50%	10	<input type="checkbox"/> Analizo la información	9
<input type="checkbox"/> Comprendo casi todo el texto	1	<input type="checkbox"/> Hago un resumen mental	
<input type="checkbox"/> Leo cada palabra	3	<input type="checkbox"/> Busco algunas palabras en el diccionario.	10
<input type="checkbox"/> Busco las ideas principales	10		
Mencione el título de los cinco textos menos interesantes para los alumnos:			
Casi todos dejaron este espacio en blanco. Algunos mencionaron lo siguiente: textos de política y recursos naturales; los muy largos, los muy confusos; textos que no tengan relación con las licenciaturas de la universidad; incluiría un poco de todo, ya que se me hace interesante manejar todos los estilos de textos; los textos científicos; deportes, notas referentes al espectáculo			
Cite algunas causas por las que esos textos carecieron de interés para los alumnos:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque no están relacionados con las licenciaturas que estudian 2. Porque son largos o porque tienen muchas palabras que no se entienden y confundirían o complicarían la traducción 3. No incluiría textos no relacionados con las licenciaturas, porque el curso nos ayuda a comprender teorías de los pedagogos franceses. 4. Me parece que los textos van de acuerdo a la UPN (un poco de todo). 5. No incluiría textos científicos pues tienen terminologías difíciles de traducir. <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos me gustaron porque son temas relacionados con la escuela y de diferentes fuentes. 2. No incluiría deportes, notas referentes al espectáculo, no las considero interesantes ni algo que me pueda beneficiar. 			
Otros temas que les gustaría leer: Cultura francesa (libros, música, actores, historia, tradiciones), psicología, administración, canciones, cuentos cortos, pedagogía, educación, temas fáciles de leer y recordar, política).			
¿Qué aprendiste al leerlos? Reafirmé teorías/conocimientos, conocí cosas de Francia y cómo se maneja allá la educación y las investigaciones, cosas novedosas y algunas que se aplican a la práctica, gramática, vocabulario, datos interesantes, vocabulario, distinguir palabras y partes importantes de un documento, la importancia del título en relación con el contenido del documento y la licenciatura, teorías nuevas, asociar imágenes con temas y frases.			

6.6 Formato de la encuesta sobre tiempo y tipo de lectura que realizan los alumnos

La siguiente encuesta se aplicó a 65 alumnos del CELEX de la UPN-Ajusco inscritos en distintos grupos de comprensión de lectura en inglés o francés al final del semestre 2007-1.

Semestre que cursas:	Elige sólo una opción por tipo de lectura:					
	No leo	Sólo a veces	30 min	1 h	1h 30	2 h
Tiempo que dedicas por día a la lectura de:						
a) El periódico por entretenimiento.						
b) El periódico por tareas escolares.						
c) Una revista por distracción.						
d) Una revista por los estudios.						
e) Navegar en Internet por estudios.						
f) Navegar en Internet por distracción (no chat ni correo)						
g) Libros para asuntos escolares.						
h) Libros por pasatiempo.						
i) Fotocopias para las materias escolares.						
j) Apuntes escolares.						

Resultados de la encuesta

Tiempo por día que los alumnos dedican a la lectura de:

	promedio
a) El periódico por entretenimiento.	7 min
b) El periódico por tareas escolares.	17 min
c) Una revista por distracción.	22 min
d) Una revista por los estudios.	27 min
e) Navegar en Internet por estudios.	72 min
f) Navegar en Internet por distracción (no chat ni correo)	60 min
g) Libros para asuntos escolares.	35 min
h) Libros por pasatiempo.	46 min
i) Fotocopias para las materias escolares.	72 min
j) Apuntes escolares.	59 min

Bibliografía

1. Fuentes de información

CARRELL, Patricia, L. Rôle des schémas de contenu et des schémas formels en Daniel Gaonac'h, coordinador, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Rennes, Hachette, 1990.

CORNAIRE, Claudette, Le point sur la lecture, Paris, CLE, 1999.

FIJALKOW, Jacques y Éliane Fijalkow, La lecture, Paris, Le cavalier Bleu, 2003.

GAONAC'H, Daniel y Michel Fayol, Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia, Paris, Hachette éducation, 2003.

GOLDER, Caroline y Daniel Gaonac'h, Leer y comprender. Psicología de la lectura, México, Siglo XXI, 2002.

JOBARD, Gaël, La lectura des mots en Olivier Houdé, Bernard Mazoyer et Nathalie Tzourio-Mazoyer, Cerveau et psychologie, Paris, PUF, 2002.

LEGROS, Denis y Jacques Crinon, Psychologie des apprentissages et multimédia, Paris, Armand Colin, 2002.

MANGUEL, Alberto, Une histoire de la lecture, Arles, Actes du Sud, 1998.

PAZ, Octavio, El arco y la lira, México, FCE, 1986.

PETIT, Michèle, Éloge de la lecture. La construction de soi, Paris, Éditions Belin, 2002.

SMITH, Franck, Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, México, Trillas, 2003.

VAN DYJK, Teun A., La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario, México, Paidós, reedición de 1996.

VAN DYJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI, 2005.

VIEIRO IGLESIAS, Pilar y Isabel Gómez Veiga, Psicología de la lectura, Madrid, Pearson Educación, 2004.

2. Fuentes hemerográficas

FOURNIER, Martine, Débat autour de la lecture, en Sciences Humaines, Avril 2006, No. 170.

CHARLES, Michel, en Cerveau : les régions clés de la mémoire, en L'Express, 12 avril 2007.

WEINBERG, Achille, À quoi ressemble notre dictionnaire mental, en Les grands dossiers des Sciences Humaines, Juin-Juillet-Août 2007, No. 7.

WEINBERG, Achille, Lectura. Des signes aux paysages mentaux, en Les grands dossiers des Sciences Humaines, Juin-Juillet-Août 2007, No. 7.

3. Sitios en internet

EATON, Louise, La lecture et la compréhension de textes, <http://platon.lacitec.on.ca/appui/troubles/lecturec.htm>, 10 de noviembre de 2006.

BOUVET, Eric y Dany Bréelle, Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique, <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>, 5 de febrero de 2007.

VANDENDORPE, Christian, La lecture de l'énigme, Université d'Ottawa, Canada, <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>, 5 de febrero de 2007.