

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Propuesta Pedagógica:

**LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA DENTRO DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.**

(Análisis software “Logilire”)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

JACQUELINE BOURLON Y LESBROS

Asesora: Ruth A. Briones Fragoso

MAYO 2008

INDICE	3
INTRODUCCIÓN	4
PARTE I.	7
La lectura y comprensión de textos	7
1. Antecedentes	7
2. La lectura en el contexto del siglo XXI	8
3. Las diferentes modalidades de la lectura	14
4. Los componentes cognoscitivos	17
5. La velocidad y la precisión (Una reflexión imprescindible)	27
Características	34
PARTE II.	36
Análisis del software “ <i>Logilire</i> ”	36
1. Recursos Didácticos para la comprensión de textos.	36
2. Programa (software) “ <i>LOGILIRE</i> ”	43
3. Aplicación del Programa	53
CONCLUSIONES	59
BIBLIOGRAFÍA	69

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analizará la importancia de la práctica de la habilidad de lectura dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esta práctica de comprensión de textos en la lengua meta (francés) nos lleva a la adquisición de conocimientos varios, entre los que podemos mencionar los aspectos socioculturales del país de la lengua que se estudia.

La inquietud de investigar este tema nació durante mi experiencia como docente de francés, a partir de las clases presenciales y de mi experiencia como asesora de francés en el centro de auto –acceso (aprendizaje autodirigido). Durante mi desempeño laboral, se evidenciaron los problemas de los estudiantes para la comprensión de textos en la lengua estudiada, francés, y de los ejercicios relacionados con las tres etapas que se suponen debe de seguir la presentación de textos en el salón de clase.

A través de las prácticas e investigaciones previas conocí los problemas que el alumno enfrenta cuando lee un texto, entre estos obstáculos se mencionaban:

- El vocabulario
- La falta de interés
- El rechazo a la lengua extranjera.

Asimismo, el interés para la comprensión de textos también se derivó de mi experiencia personal como estudiante de una lengua extranjera. Las dificultades que tuve para lograr comprender los textos, por ejemplo:

- Relacionar aspectos socioculturales, como por ejemplo: la gastronomía
- La falta de explicación, por parte del maestro, de la cultura que rodea a la lengua estudiada; éste podría decir que es de las principales dificultades

para entender las lecturas, puesto que las costumbres, ideas y la visión del mundo difieren en las culturas

- Así también, al leer un texto, uno como estudiante, simplemente se preocupa por leerlo y no observamos los indicios iconográficos como dibujos, números, tipos de letras, entre otros

- De igual manera, desconocemos que existen articuladores que le dan cohesión y coherencia a los textos, su función y su significado. Por ejemplo:
 - a) Lógicos: que evidencian la relación de las ideas.
 - b) Retóricos: que *“organizan la presentación del texto”*¹ .
 - c) Temporales: que nos ayudan a ubicar la información en relación al tiempo.
 - d) Anafóricos: que hacen referencia a algo o alguien mencionado antes en el texto.

En la primera parte de mi trabajo presentaré un marco general de lo qué es la lectura, sus modalidades y sus componentes cognoscitivos con el fin de reafirmar la necesidad de modificar los sistemas de enseñanza y adecuarlos a nuestro universo de enseñanza.

Una vez presentado el marco general presentaré la importancia que tienen los recursos didácticos para la comprensión lectura, para lo cual analizaré la propuesta de un software educativo llamado *“Logilire”*, el cual apliqué entre la comunidad estudiantil, para analizar si todos los alumnos sin importar la facultad a la cual estaban inscritos y que pertenecen a diferentes áreas del conocimiento, utilizaban estrategias de lectura, si tenían una lectura eficaz (rápida) la cual permitiese una buena comprensión lectora.

¹ BORIES, C 2000:18

Finalmente concluiré mi trabajo con el resumen de las observaciones realizadas a los alumnos.

PARTE I.

La Lectura y Comprensión de Textos

1. ANTECEDENTES

Breve introducción sobre la lectura.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo XX, los educadores y psicólogos (Huey, 1908 - 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa idea permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70 un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación. *“Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática”².*

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, de lectura y análisis crítico del texto.

“El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en distintos niveles, según la

² FRIES, 1962

*taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora*³. Pero pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. *“Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura”*⁴ (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

Como mencionan Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980, en la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

2. LA LECTURA EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI

¿Qué es leer?

*“Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”*⁵.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Desde una perspectiva interactiva se asume que leer es:

“el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un

³ CLIMER, 1968

⁴ DURKIN, 1978 ; DURKIM, 1981

⁵ ADAM y STARR, 1982

*proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.*⁶

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que cualquier cosa, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Ahora bien, en la actualidad vivimos en una época en la que parece existir un predominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sobre el papel impreso.

Pero al margen de que sea cierta esta influencia o dominación, las *TIC* han contribuido, en gran medida, con la transformación del vínculo de las nuevas generaciones con la palabra, y, en especial, que han obstaculizado la relación de las mismas con el texto escrito. El dinamismo de sus productos, su codificación iconográfica, su poder de impacto visual y las posibilidades interactivas que despliegan, captan con inmediatez la atención de los más jóvenes y, al mismo tiempo, les permiten incorporar destrezas y aptitudes en relación con el conocimiento operativo, al dominar sus intereses y alejarlos de las prácticas reflexivas de lectura y escritura, entorpecen el desarrollo de la competencia comunicativa centrada en la expresión verbal. Inclusive, imponen en ésta su estética, que, fundada en la superposición, la fragmentación, la multiplicidad de los puntos de vista, desafía las dos notas definitorias de la escritura: su linealidad y su carácter secuencial. En el mundo vertiginoso del clip y del videojuego, en el que se

⁶ SOLÉ, Isabel (1992). Estrategias de lectura, Barcelona: GRAO p.18

aparecen nuevas formas de conocimiento y construcción de sentido, el tiempo para la reflexión y el análisis que exigen lectura y escritura asume, para el “videonauta”, la apariencia de una vana eternidad. Al servicio de fines prácticos y funcionales, coherentes con el espíritu de los nuevos tiempos, este personaje de la cibercultura emplazada sobre las ruinas de la cultura de la letra desafía convenciones ortográficas, caligráficas, textuales y discursivas, y evidencia serias dificultades para la lectocomprensión. Su oralidad no supera estos registros y, por el contrario, exhibe en profundidad la crisis desatada. Por otro lado, el placer centrado en la velocidad y el automatismo eclipsa la posibilidad del disfrute con el hábito del ejercicio literario.

Sin embargo, la transmisión del saber y de la información sigue teniendo como canal preponderante el texto escrito; las mismas *TIC* revalorizan, como en el caso del hipertexto, las prácticas de lectura y la escritura.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia lingüística se ha tornado imprescindible en orden al desarrollo individual en el ámbito laboral, académico, social.

A manera de ejemplo hoy pueden identificarse diversos tipos de textos electrónicos:

Hipertexto No Lineal: Un estudiante que visita el popular y bien diseñado sitio Web de la NASA, llamado “StarChild” (Niño Estelar): Un Centro de Aprendizaje para Jóvenes Astrónomos está presentado con un conjunto diferente de características interactivas que no están disponibles en los impresos convencionales. Los más notables son los hipervínculos sobre el sistema solar incorporados dentro de pasajes cortos, que motivan a los lectores a navegar estableciendo su propia ruta a través de la información, en forma no lineal y que puede ser diferente de la ruta de otros lectores o del que tenía en mente el autor. Este sitio permite a cada lector relacionarse activamente con el texto de una manera que le sea personalmente relevante. Sin embargo, se necesitan adquirir nuevas competencias para poder navegar hábilmente por los enlaces de tal manera que mejoren la comprensión. Un

lector debe entender las ventajas y desventajas asociadas con tener el control total de la dirección en la cual progresa el texto y utilizar habilidades de razonamiento deductivo y claves de contexto, para diferenciar un tipo de enlace de otro.

Textos Multimedia: Típicamente, las formas de texto tradicionales incluyen una combinación de dos tipos de medios: impresión y gráficas bidimensionales. “*Los textos electrónicos pueden integrar una serie de símbolos y múltiples formatos multimedia, que incluyen íconos, símbolos animados, fotografías, caricaturas, publicidad, audio y video clips, ambientes de realidad virtual, y nuevas formas de presentar la información con combinaciones no tradicionales en cuanto al tamaño y el color del tipo de letra*”⁷. De igual forma “*Las imágenes y los sonidos son combinados con textos escritos para crear nuevas formas de transmitir significado, explicar procedimientos, y comunicarse interactivamente*”⁸. Para los lectores, estas representaciones multimedia exigen nuevas maneras de pensar sobre como acceder, manipular y responder a la información.

Textos Interactivos. Además de las características del hipertexto y de la hipermedia, los ambientes de texto basados en la Red son interactivos por su naturaleza misma. A los lectores se les invita a ser coautores de los textos en línea, a medida que los navegan por varias rutas, y construyen una adaptación personal de la información que contienen. Los textos convencionales, por otro lado, presentan la información conformada por el autor, y los lectores tienen poca elección fuera de seguir la trama o la estructura de exposición que tenía en mente el autor. En un texto convencional los lectores pueden elegir saltar a través de las páginas siguiendo un orden diferente, pero la mayoría de estos textos se han diseñado para ser leídos de manera lineal, y sus características no son maleables. Goldstone, observó que los autores de textos postmodernos han empezado a funcionar más como facilitadores, invitando a los lectores a construir activamente su propia historia “*participando en la construcción de la trama, aportando elementos faltantes en la estructura de la historia, y atando cabos narrativos menores*”⁹ Los textos en Internet se convierten en ambientes interactivos en oposición a las palabras estáticas impresas en una

⁷ BRUNNER y TALLY, 1999, REINKING y CHANLIN, 1994

⁸ DOWNES y FATOUROS, 1995

⁹ GOLDSTONE, 2002 (p.366).

página. Los textos digitales también ofrecen oportunidades para interactuar con otras personas utilizando herramientas proporcionadas por los programas, tales como foros de discusión activos y ambientes sincrónicos de “Chat”, que a su vez exponen al lector a una gran cantidad de perspectivas diferentes. Finalmente, herramientas de diseño sencillas permiten a los lectores elaborar sus respuestas personales a la información y publicirlas en línea para compartirlas con otros.

Hoy en día, el manejo de las TIC es una parte fundamental dentro de la formación del ser humano, y como hemos mencionado en párrafos anteriores, es necesario desarrollar nuevas competencias para poder navegar hábilmente para mejorar la comprensión, utilizar habilidades de razonamiento deductivo, las TIC requieren una nueva manera de pensar sobre como acceder, manipular y responder a la información.

Sin embargo, el estudio actual se realiza mediante la lectura en un porcentaje muy elevado; a mucha distancia, le sigue la asistencia a clase, las prácticas, la toma de apuntes y el resto de actividades desarrolladas por los estudiantes. A pesar de esta evidencia, la lectura suele quedar relegada a un segundo plano dentro de la formación académica, no se le da la importancia que tiene, pues su enseñanza y adiestramiento se limita a los primeros años de la escolaridad sin que haya una continuidad posterior.

Leer bien, dominar todas las habilidades que requiere la lectura, es imprescindible para cualquier persona que esté estudiando o desee estudiar, lo cual requiere un largo proceso de aprendizaje, que normalmente comienza en la escuela, pero debe ir seguido de una práctica sistemática, de una gran dedicación y de una formación continua que quizá no termine nunca, dado que la lectura es uno de los comportamientos intelectuales más complejos al que puede llegar el ser humano.

Hasta tal punto es importante la lectura que muchas de las dificultades por las que pasan un gran número de estudiantes provienen de sus deficientes habilidades como lectores, deficiencias que suelen provocar problemas de comprensión, de retención y de elaboración y que llevan aparejado un empleo excesivo de tiempo, acumulación de cansancio y fatiga por el esfuerzo que acarrea, incluso,

pensamientos irracionales del tipo «debo ser tonto porque no me entero de nada», «yo no sirvo para estudiar», etc., con el consiguiente deterioro del autoconcepto o autoestima y el riesgo más que posible de abandonar los estudios. Puesto que el estudio es, fundamentalmente abstracto-verbal, resulta absolutamente imprescindible saber leer bien.

Con lo dicho hasta ahora quedará claro cuán importante y ventajoso resulta dominar las habilidades lectoras y estar en posesión de hábitos adecuados. No obstante, conviene hacer hincapié en aspectos que, aunque puedan quedar implícitos, es necesario tener en cuenta, como son las ventajas que se derivan de la lectura. No se pretende hacer una reflexión exhaustiva en este punto, sino señalar algunos de los aspectos más relevantes e incitar a que se descubran otros nuevos.

Entre las ventajas que se derivan de la lectura, quizá una de las más significativas sea la de que, a través de ella, ganamos en autonomía e independencia porque fomenta el sentido crítico y provoca la inquietud intelectual al aportarnos ideas nuevas, proporcionarnos conocimientos y argumentos, lo que viene a estimular el razonamiento y la imaginación. Nos hace más libres en nuestros pensamientos y en nuestros actos al disponer de elementos de juicio y evaluación, favorece la adecuada toma de decisiones y potencia la creatividad personal.

Mediante la lectura se consigue un paulatino y progresivo enriquecimiento personal. Con ella ganamos en vocabulario, aprendemos a hacer una correcta utilización de una lengua y incrementa el conocimiento del idioma, lo que nos permite mejorar en nuestras posibilidades expresivas y de comunicación al dotarnos de mayores recursos. Este mayor conocimiento facilita que transmitamos con una mejor precisión y claridad aquello que deseemos transmitir, tanto si lo hacemos por escrito, como si es verbalmente, a la vez que nos sitúa en una adecuada posición para entender mejor a los demás, sea a través de sus escritos, o sea a través de lo que nos comunican oralmente.

Con la lectura se pueden satisfacer los deseos que cualquiera pueda tener de aprender, pues ya hemos dicho que es la mayor fuente de adquisición de conocimientos además de ser un medio de fácil uso. Los libros, revistas, etc., son

relativamente fáciles de adquirir y de manejar. En cualquier momento se puede acudir a ellos, extraer la información que pueda interesar y repetir esta operación cuantas veces se quiera, es decir; facilita una recuperación inmediata de la información o, si se carece de ella, su adquisición.

Prácticamente todos los conocimientos de la humanidad están en los libros, basta con acudir a ellos para encontrar lo que deseemos saber. Cada lector puede marcar su propio ritmo, pues leer es una actividad intelectual autónoma, así como seleccionar las lecturas, cuándo realizarlas y los objetivos que persigue con ellas dado que se puede leer para aprender, disfrutar, fantasear, pasar el rato, relajarse, etc, según el momento y las necesidades de cada uno.

De todo lo anterior, se deduce que leer favorece el rendimiento intelectual y mejora el académico, porque nos forma, nos instruye y nos hace más cultos, a la vez que proporciona las bases para que el estudio sea una actividad gratificante y lúdica.

Sacarle todo el partido a las lecturas requiere del conocimiento de las diversas modalidades de lectura, experiencia y de los componentes cognitivos que intervienen para realizarla.

La práctica y el dominio del proceso y especialmente los aspectos de velocidad y precisión son fundamentales para mejorar la lectura.

3. LAS DIFERENTES MODALIDADES DE LECTURA¹⁰

Un lector que “sabe leer” (en el sentido definido al inicio de este trabajo) no realiza siempre la actividad de lectura con las mismas estrategias. Estas estrategias serán seleccionadas de acuerdo a su proyecto de lectura. En efecto no siempre se lee con el mismo objetivo uno puede leer para obtener un número máximo de informaciones o bien para sacar una sola información en especial, o bien leer para

¹⁰ Notas personales del curso « Desarrollo de Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas”, Tuxtla Gutiérrez, 2002

analizar y valorar la información, leer por el placer de hacerlo. Se utilizan básicamente dos estrategias diferentes de lectura: lectura integral y la lectura selectiva.

3.1 La lectura integral

Ésta, no debe confundirse con la lectura analítica o lectura-descifrada, consiste en leer todo el texto, siguiendo su orden, línea tras línea. Sin embargo, en este tipo de lectura, el buen lector no ve realmente todos los signos, todas las letras no todas las palabras sino que procede por fijaciones sucesivas que le permiten, en cada “parada”, en lo que en términos de óptica significa “fijación”, apoderarse globalmente de un segmento de línea. Es el tipo de lectura más adecuado para las partes del texto que contienen una información muy importante o cuando el texto es muy abstracto o trata de un tema totalmente nuevo para uno.

3.2 La lectura selectiva

Es esta modalidad, a diferencia de la anterior, no se lee todo sino que se selecciona la información más relevante de acuerdo al proyecto de lectura. Por ejemplo, si estoy buscando el número de teléfono de un amigo, no voy a leer todo el directorio telefónico sino que voy a ir directamente a la página donde se encuentra la letra con la que empieza su apellido. De la misma manera, en un restaurante, al momento de escoger, no voy a leer toda la carta, renglón tras renglón; voy a ver de manera general cuáles son las “categorías” que propone la carta y detenerme a leer en detalle sólo las “categorías” que me interesan: si por ejemplo no me gusta el pescado, brincaré la lista de platillos ofrecidos en esta categoría y me iré directamente a los platillos elaborados con carne. Eso significa que muchas veces, se saltan pasajes bastante grandes, se ignoran muchos detalles, simplemente porque no son relevantes para nuestros intereses o necesidades. En este tipo de lectura selectiva, el ojo puede desplazarse en forma lineal o en diagonal, pero siempre está liberada del orden del texto. El ojo explora el texto como una simple superficie sobre la cual va buscando lo que le interesa. No trata de conocer el texto

en sus detalles sino sólo quiere captar lo esencial del contenido o alguna información en particular.

Este tipo de lectura exige aplicar estrategia de eliminación.

Ahora bien si se trata de eliminar algo del conjunto de la información presentada, debe haber ciertas reglas que nos permitan decidir que información eliminar. Ya que esta selección no puede ser dejada al azar.

La estrategia de eliminación se materializa en la aplicación de dos técnicas: Una de ellas es la técnica del barrido, la segunda es la técnica de la búsqueda de información específica. A continuación, vamos a desglosar en qué consiste cada una de ellas.

3.2.1 La técnica del “barrido” (“écrémage” en francés, “skimming” en inglés)

Se utiliza esta técnica cuando se quiere saber, rápidamente, de que trata un texto, si las informaciones que contiene nos pueden ser útiles; en pocas palabras, si vale la pena detenerse en él por medio de una lectura integral. Se aborda el texto sin idea preconcebida de su contenido, sin saber de antemano lo que se va a encontrar y/o su utilidad, pero con una idea clara de las necesidades o lo que se desea buscar. Esta técnica nos ayuda en decidir por ejemplo si un libro o un artículo nos será de utilidad para la realización de un trabajo escolar.

Para aplicar esta técnica, existen 3 reglas fundamentales:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Encontrar rápidamente la idea principal del texto2. Leer a fondo las frases importantes3. Pasar muy rápidamente sobre las frases secundarias |
|--|

3.2.1.1. REGLA 1: Encontrar rápidamente la idea principal del texto

De manera muy general, en un texto moderno y bien escrito, el autor expone su idea principal en el primer párrafo y resume la conclusión que conlleva esta idea en el último párrafo. Cuando no se encuentra la idea principal en la primera mitad del primer párrafo, se puede brincar al segundo sin necesidad de terminar la lectura del primero.

Por otro lado, las otras ideas importantes del texto suelen presentarse al inicio de cada párrafo. Por lo que muchas veces, basta con leer 2 o 3 líneas en cada párrafo para tener una visión global de la “substancia” del texto. También se puede desplazar siguiendo el margen izquierdo y leyendo sólo el inicio de cada línea o al revés seguir el margen derecho leyendo el final de cada línea.

3.2.1.2. REGLA 2: Leer a fondo las frases importantes

Una vez localizadas las frases importantes del texto, es preciso regresar a una lectura integral para estas partes esenciales del texto; lo que nos permitirá comprenderlas a fondo.

3.2.1.3. REGLA 3: Pasar muy rápidamente sobre las frases secundarias

Las frases importantes son rodeadas de frases de soporte, que aportan informaciones complementarias, que dan ejemplos. Estas frases son secundarias para la comprensión del pensamiento del autor. Sirven para asegurar la transición entre una idea y otra pero no son indispensables para la comprensión del texto y si uno no tiene mucho tiempo, se pueden eliminar.

4. LOS COMPONENTES COGNOSCITIVOS

Coste (1974) relata unos experimentos realizados con un taquiscopio, “aparato que permite proyectar al sujeto, durante una fracción de segundo,

imágenes donde figuran letras aisladas, palabras en desorden o enunciados completos”. El sujeto sometido al experimento, debe reproducir, inmediatamente después, lo que ha percibido o tuvo tiempo de “leer”. Se pudo demostrar que el mismo sujeto, en el mismo lapso de tiempo, es capaz de percibir una palabra construida por 5 ó 6 letras pero no puede identificar más de 2 ó 3 letras sueltas, es decir que no integran una palabra. De la misma manera, puede percibir un enunciado de 7 u 8 palabras pero le es imposible reconocer más de 3 ó 4 palabras aisladas, es decir que no integran un enunciado. De ahí, Coste llegó a la siguiente conclusión: *“las unidades complejas o superiores (palabras, frases) son reconocidas a una velocidad que implica las unidades inferiores que las constituyen (letras, morfemas) no fueron percibidas en forma sucesiva, una tras otra”*¹¹.

Una opinión muy parecida es expresada por F. Richardeau quien fue iniciador en Francia de los métodos para una lectura rápida, cuando afirma: *“la unidad de lectura de percepción –el signo leído no es la letra sino la palabra o el grupo de palabras., superpalabras o supersigno de la lectura.”*¹²

La reconstrucción del sentido

Puesto que el ojo, en el proceso de lectura, no tiene el tiempo suficiente para percibir todas las unidades inferiores (letras, signos de puntuación, dibujo general de cada letra en el caso de la escritura manuscrita) su trabajo es “complementado” por otro proceso de la mente que **construye un sentido** a partir de los elementos aislados, los indicios, proporcionados por los receptores sensoriales.

Por ejemplo, un artículo femenino singular *une* (sustantivo femenino singular de la lengua francesa) hace esperar un sustantivo en femenino singular así como un verbo en tercera persona del singular. La expresión – *je voudrais que* – deja esperar un verbo en subjuntivo presente – *je voudrais que tu parles de tel thème* –

¹¹ COSTE D., 1974, “Lire le sens” in *Le français dans le monde*, N° 109, diciembre '74 Paris Hachette/Larousse

¹² RICHARDEAU F., 1985, “La lectura” in Ladrón de GuevaraM., (comp) “La Lectura” , México, el Caballito, SEP-Cultura

(aunque el lector en este momento no conozca el nombre gramatical del tiempo del verbo pero si intuitivamente es lo que espera leer).

Como le dolía la cabeza fue a tomar... deja prever: *tomar un vaso de agua, una aspirina*, en lugar de: *tomar el avión* igualmente correcto desde el punto de vista gramatical, más no semántico. Estos ejemplos nos muestran que el acto de reconstrucción del sentido está basado en una actividad esencial:

hacer hipótesis, anticipar lo que va a seguir

Los trabajos de los especialistas en didáctica de las lenguas, en particular Coste (1974) y Moirand, (1982), han demostrado que la facultad de hacer estas hipótesis depende de tres tipos de conocimiento:

El conocimiento del código lingüístico

Corresponde al conocimiento de la lengua en la que está escrito el texto. Este conocimiento puede ser parcialmente intuitivo cuando se trata de la lengua materna o más razonado cuando se trata de una lengua adquirida posteriormente a la materna. Entran en juego el conocimiento de las reglas gramaticales o sintácticas (por ejemplo, en español, la concordancia entre masculino y femenino para los adjetivos, la correspondencia de tiempo para los verbos) y de las reglas semánticas (por ejemplo el uso del condicional en un texto científico o periodístico nos indica que la información no es totalmente verificada).

El conocimiento del tipo de texto y de su organización interna

Aquí se está haciendo referencia a la organización interna de los diferentes tipos de textos. Estos se pueden ordenar según su clasificación interna, su “arquitectura” propia. Conocer esta arquitectura nos permitirá hacer hipótesis más adecuadas.

El conocimiento de campo de referencia

Es decir todo lo que concierne a la referencia extra-lingüística de los textos: experiencia vivida, los saber-hacer, al acervo socio-cultural y la percepción “cultura” que se tiene del mundo. En otras palabras el contexto de cada uno de los lectores.

Este acto de reconstrucción del sentido, el hacer hipótesis, se efectúa, como lo hemos mencionado antes:

A partir de indicios que el ojo percibe cuando, por intervalos regulares, se detiene en un punto del texto.

Estos indicios pasan a la **memoria de trabajo** que realiza un tratamiento sobre los datos proporcionados y envía la información, bajo la forma de hipótesis, a la **memoria a largo plazo**, la cual a su vez va verificando cada nueva hipótesis, rechazándola o conservándola en relación a la coherencia global del texto, a la hipótesis del sentido global y en función de su propio conocimiento del mundo (por ejemplo, los conocimientos anteriores sobre el tema tratado).

Estas operaciones –recolección de indicios y tratamiento de la información- se dan simultáneamente. Además, la recolección de indicios es parte integrante del funcionamiento de las dos memorias ya que el sistema perceptivo-cognoscitivo almacena y transforma la información registrada por los receptores sensoriales y permite que las dos memorias traten la información con el fin de tomar las decisiones en cuanto a qué tipo de indicios se deben recolectar.

Ahora bien, como la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, al contrario de la memoria a largo plazo, que tiene una capacidad ilimitada, la capacidad de la memoria de trabajo cubre un promedio de siete informaciones, que pueden ser letras, palabras, cifras, etc. y la duración de conservación de estas informaciones no rebasa los veinte segundos. Al final de este lapso de tiempo, la

memoria de trabajo se encuentra saturada y debe enviar la información tratada y sintetizada a la memoria a largo plazo para poder seguir adelante con la reconstrucción del sentido.¹³

De no llevarse a cabo este proceso se perdería la información adquirida. En el caso de la lectura, el lector sería incapaz de comprender el texto. Estos fenómenos pasan muy a menudo en la lectura de un texto en lengua extranjera no dominada. El lector sufre una especie de regresión y trata de descifrar el texto palabra tras palabra (como un niño que está aprendiendo a leer; por eso se habla de regresión) Entonces la memoria a corto plazo (o memoria de trabajo) se satura por un número demasiado alto de informaciones que no puede transformar a tiempo en secuencias más económicas (hipótesis sobre el sentido global) y mandar a la memoria a largo plazo. El lector entretenido en decodificar las unidades inferiores, una tras otra, no tiene la capacidad suficiente para hallar la relación entre unidades y hacer hipótesis sobre el sentido. Cabe mencionar que este fenómeno no sucede exclusivamente con textos en lengua extranjera sino también con los textos sintácticamente erróneos o que tratan de un tema desconocido por el lector.

5. Los diferentes tipos de memoria

En 1972, el psicólogo americano Endel Tulving propuso propuesto un modelo explicativo de la organización de la memoria humana. Posteriormente, en 1995, afinó su modelo y nos propone una distinción entre cinco tipos de memoria: el sistema de representaciones perceptivas, la memoria procedural, la memoria semántica, la memoria episódica y la memoria de trabajo¹⁴.

Traduciendo a Sprenger-Charolles, a continuación se detallan los cinco tipos de memoria propuestos por Endel Tulving (1995):

¹³ Notas personales del curso « Desarrollo de Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas », Tuxtla Gutiérrez, 2002

¹⁴ Sprenger-Charolles, L. 1981 "L'activité de lecture". Dimensions linguistiques et psycholinguistiques" in *Les cahiers du CREDLEF*, n° 13, Besançon CRDP

- **El sistema de representaciones perceptivas:**

Este sistema nos permite reconocer una flor, un rostro, un caballo, una palabra... a partir de algunos elementos aislados. Registra las características perceptivas de una situación, las compara a las informaciones que almacenó y organiza en imágenes estructuradas las líneas, los colores, los sonidos múltiples del medio ambiente. Trabaja de manera automática y no-consciente.

- **La memoria procedural**

Esta memoria nos permite aprender a montar bicicleta o a realizar una multiplicación. Está especializada en la memorización de los procedimientos motrices o cognoscitivos. Trabaja de manera automática y no-consciente.

- **La memoria de trabajo**

También denominada “memoria a corto plazo”, es la que permite conservar una información algunos segundos; retener por ejemplo un número de teléfono al tiempo de marcarlo. Esta memoria registra y mantiene una información procedente de la memoria semántica de manera accesible durante un periodo breve de tiempo. Permite conservar la impresión de un estímulo después de su desaparición física y ejercer operaciones cognoscitivas. En el caso de la lectura, es esta memoria de trabajo la que nos permite acordarnos de las primeras palabras de una oración el tiempo de terminar de leer esta misma oración.

- **La memoria a largo plazo**

Se encuentra clasificada en semántica y episódica:

La memoria semántica significa “conocimiento del mundo”. Contiene todos nuestros conocimientos generales y abstractos. Por consiguiente, depende de la formación escolar y de la experiencia de la persona, de su cultura general. No está envuelta en un contexto particular. Da una significación a los objetos al compararlos con los conocimientos almacenados con anterioridad.

- *México D.F. = capital de México, tiene más de 20 millones de habitantes, hay mucha contaminación en esta ciudad.*
- *El agua hierve a 100° C.*
- *La guayaba tiene mucha vitamina C.*
- *En Brasil se habla portugués.*
- *Paris es la capital de Francia.*

Se puede acceder a estos conocimientos de manera automática y no-consciente (en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana) o bien de manera voluntaria (por ejemplo cuando se realiza un trabajo de tipo académico).

- **La memoria episódica**

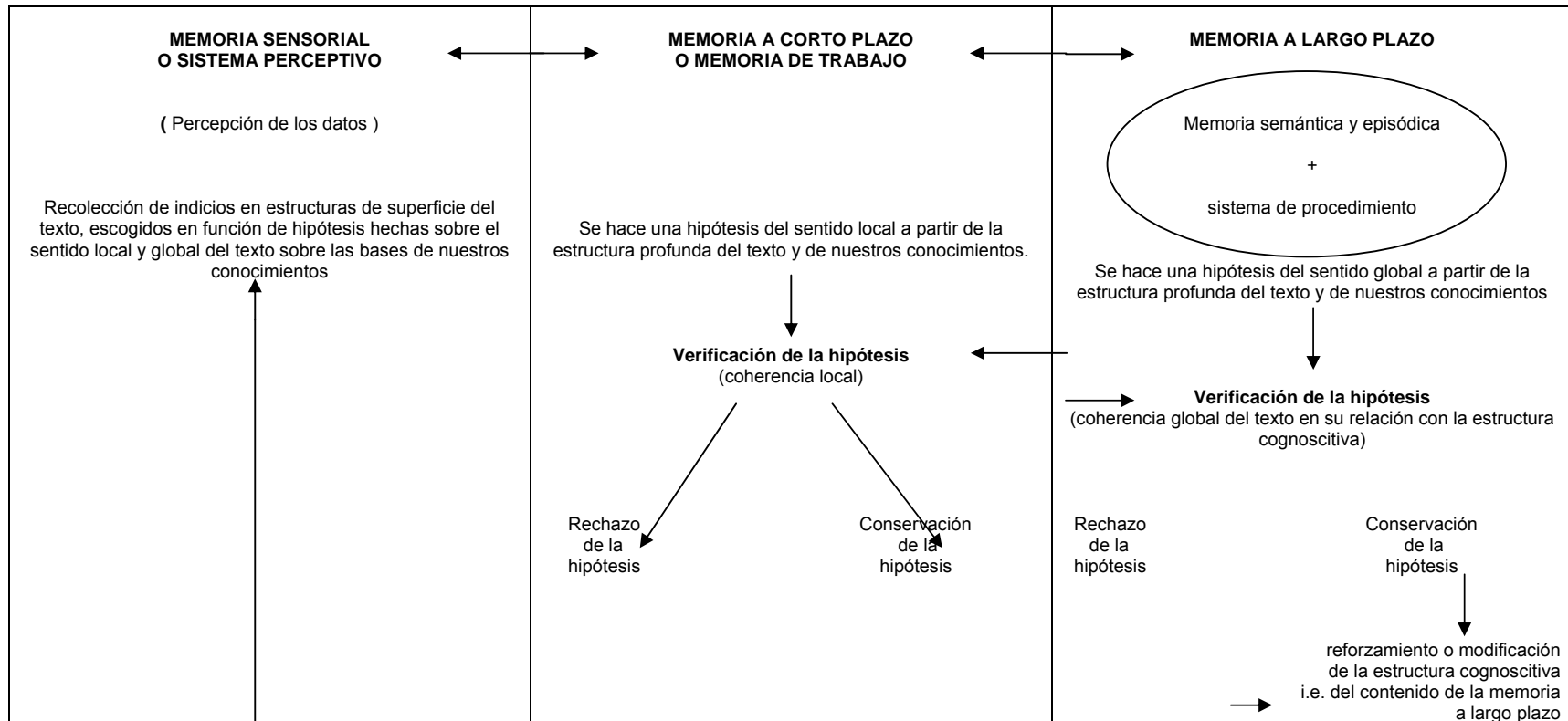
También llamada autobiográfica. representa la capacidad de acordarse y tal vez de “volver a vivir” acontecimientos específicos tal como:

- *Ayer vi a mi hermana.*
- *El profe estaba de mal humor.*
- *Empecé a leer los apuntes de la materia “evolución en la Metodología” y me faltan 2 páginas.*

Esta memoria tiene dos funciones: Acordarse de acontecimientos específicos y alimentar la memoria semántica. Es esencial para orientarse en el tiempo y en el espacio.

El siguiente cuadro de Sprenger – Charolles (1981) resume las relaciones entre estas diferentes memorias y la estructura cognoscitiva en el acto de lectura: cómo interactúan estas memorias en la reconstrucción del sentido.

**MEMORIA Y ESTRUCTURA COGNOSCITIVA
(CUADRO DE SPRENGER-CHAROLLES)**



6. La Velocidad y La Precisión

Velocidad de Lectura.

Ni todas las personas leen a la misma velocidad, ni tampoco cada persona lo lee todo a igual velocidad siempre, sino que varía en función de los intereses y necesidades de cada lector y de cuáles sean sus hábitos cuando lee. El mal lector es aquel que carece de hábitos y estrategias adecuadas de lectura, el que lo lee todo a la misma velocidad, como si fuera un mal conductor, que siempre lleva la misma velocidad independientemente de que marche por una autopista o por una carretera local, mientras que el buen lector es el que sabe adaptar la velocidad a sus propias necesidades de comprensión (según la dificultad del texto, sus conocimientos sobre el tema...), al contenido (según sea novela, poesía, ensayo, prensa...), a su objetivos (entretenerse, saber, recoger información...) y al ritmo que imponga el autor. Así, la velocidad ideal será la que convenga al lector en cada momento.

En el mundo actual, caracterizado por el desarrollo de la informática, se puede notar una fuerte correlación entre la intensidad de la producción escrita y el grado de estructuración y de difusión de la red audio-visual. Entre más importante el número de libros editados anualmente en un país, mas desarrollada está su red informática. Pero esta enorme cantidad de información, proporcionada tanto por lo medios impresos como por las *TIC*, implica que el lector debe ser veloz y debe saber adaptar sus estrategias de lectura al objetivo previamente determinado. La velocidad de lectura es muy importante ya que nos permite ser más eficientes y, sobre todo, asegura una mejor comprensión. Como lo comenta Cornaire: “Las investigaciones han demostrado que los lectores veloces comprenden mejor que los lectores lentos”¹⁵

¹⁵ Cornaire, 1999:49

Tomando en cuenta el papel decisivo que ocupa la lectura en el proceso formativo del ser humano, desde los primeros contactos con la escuela primaria hasta los niveles más altos del aprendizaje; actualmente nos enfrentamos aun reto mayor: los medios interactivos. Ya que estos implican diversas actividades de lectura, así como estimulación visual, auditiva e incluso, sensorial. De cualquier forma, el inicio de todo este proceso nos lleva, indiscutiblemente, a la eficiencia del proceso de lectura. Es por esto, que a continuación revisaremos la importancia de la velocidad de lectura y su eficiencia.

Es bien sabido que no todos los lectores leen a la misma velocidad. Sin embargo, un lector “promedio” es capaz de **leer** unas **27,000 palabras por hora**, aproximadamente 135,000 signos. En cambio el **locutor** más veloz no puede pretender alcanzar una velocidad superior a **9,000 palabras por hora**. Dicho de otro modo, el mismo número de palabras en su forma escrita, serán percibidas por el ojo tres veces más rápido que si fueran pronunciadas o escuchadas.

Pero la velocidad de lectura tiene unos determinantes que son clave.

Son muchos los factores que influyen en la velocidad de lectura de las personas. Durante el proceso de lectura, entran en juego dos grandes grupos de componentes: los perceptivos, o sea, el aspecto físico de la lectura y los cognoscitivos que se refieren básicamente a la selección de los indicios y al tratamiento de la información. Los cuales están íntimamente ligados y se encuentran en interacción permanente. De éstos, el primero que vamos a contemplar es la vista, determinante puramente fisiológico, y es un componente perceptivo.

El proceso de lectura visual fue estudiado en laboratorio, por primera vez, en la primera década del siglo XX por Emile Jabalí, investigador francés, director del laboratorio de oftalmología de la Sorbona. Este investigador demostró que durante la lectura, los ojos no se desplazan de forma continua por los renglones, sino que van dando «saltos», se mueven con una serie de rápidos movimientos bruscos, denominados saccades (del francés, «el flamear de una vela»), esto quiere decir que

el ojo no "ve" realmente cada letra, cada palabra, sino que se desplaza en forma discontinua.

A cada uno de estos saltos, este investigador, les dio el nombre de "**fijación**", así, una fijación es el número de palabras que cada persona abarca en un golpe de vista, número que varía de unas personas a otras. En cada fijación los ojos permanecen quietos, porque es necesario para poder leer, operación en la que invierten un cuarto de segundo aproximadamente. Durante este instante, el ojo permanece inmóvil y fija un conjunto de letras o de palabras, luego se desplaza rápidamente por un cuarto de segundo y se vuelve a fijar en un nuevo conjunto de letras o palabras durante otro cuarto de segundo, y así sucesivamente.

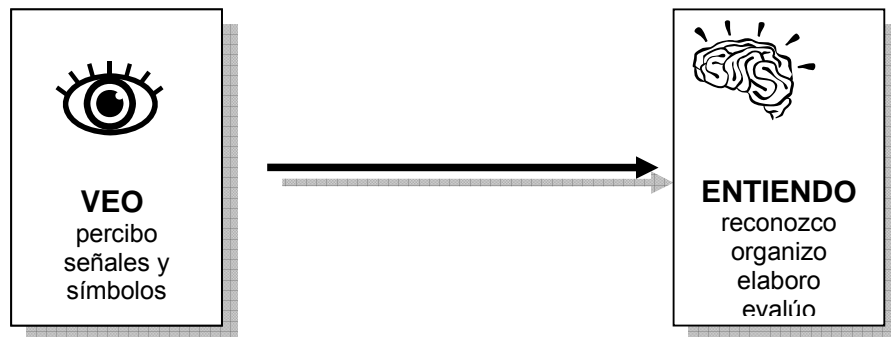
Por tanto, la velocidad de lectura dependerá, de una parte, de la velocidad de la vista y, de otra, del número de palabras que se captan en cada fijación. Si una persona realiza ocho fijaciones por línea, empleará el doble de tiempo en leer el mismo texto que una persona que realice cuatro fijaciones por línea. Cuanto menor sea el número de fijaciones por renglón, mayor será la velocidad y mejor la comprensión.

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia de comportamiento ocular entre un lector lento y un lector veloz o fluido? El ojo del lector veloz no se desplaza más rápidamente que el del lector lento. Además el tiempo que el ojo se queda detenido en los distintos puntos de fijación es similar en ambos tipos de lector. La diferencia radica entonces en una amplitud del campo visual, es decir en el número de letras o palabras percibidas por el ojo durante la fase de fijación. Por lo tanto, menor será el número de puntos de fijación realizado en una línea del texto:

El lector lento percibe, en cada punto de fijación de 1 a 2 palabras mientras un lector veloz percibe de 5 a 10 palabras.

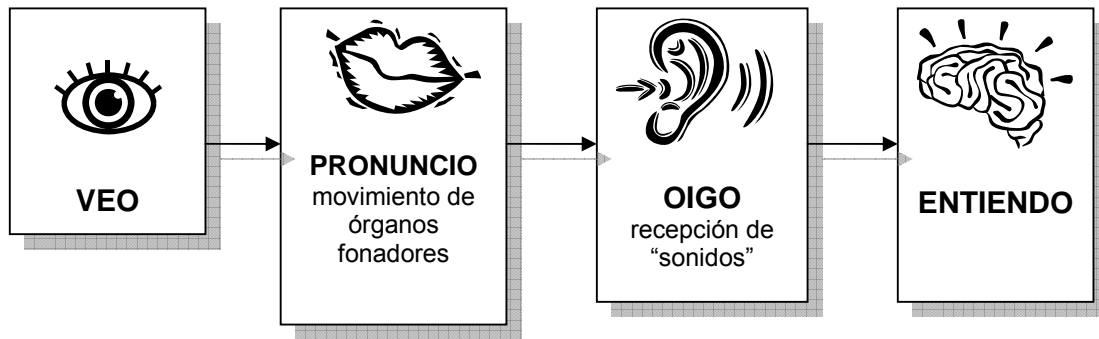
Dentro de este mismo proceso perceptivo, que consiste en captar una información, se contempla el enviar ésta al cerebro operación que se hace a través

de la vista (exceptuando los casos de ceguera, que se hace a través de las manos, lo cual sigue constituyendo un proceso perceptivo). En el cerebro se produce el segundo proceso: el comprensivo, que consiste en decodificar un sistema de señales e interpretar símbolos abstractos. Si no se domina dicho sistema, la lectura será lenta y con un nivel de comprensión muy reducido, en el supuesto de que llegue a producirse. La siguiente figura ilustra la interacción entre ambos procesos.



La velocidad depende de la interacción entre el proceso perceptivo y el proceso comprensivo de tal manera que, a mayor velocidad, se producirá una mejor comprensión, lo que, a su vez permite ir más rápido. Quizá convenga recordar que no es mejor lector el que lo lee todo muy rápido, sino el que, como se ha dicho anteriormente, adapta su velocidad a las necesidades de cada momento. Dentro de éstas es donde tiene sentido la afirmación anterior.

Son muchas las personas que entre ambos procesos incluyen dos pasos completamente innecesarios para la velocidad y que perjudican notablemente la comprensión, como se representa en la figura que sigue.



Ya hemos visto que para leer sólo se precisa percibir y entender, cosa que no ocurre en este caso, porque el lector, después de percibir, pronuncia y se escucha, tras lo cual entiende, con lo que la comprensión no se produce de forma directa mediante la visión, sino de forma, o sea, a través del oído. A este hábito se le llama vocalización. El mantenimiento de las vocalizaciones en la lectura impide que la velocidad pueda aumentarse, pues queda constreñida a los estrechos límites que impone esta secuencia.

La subvocalización consiste en repetirse mentalmente lo que se va leyendo, como si el lector se estuviese leyendo a sí mismo manteniendo un lenguaje interior que interfiere en la interacción percepción-comprensión. No resulta fácil conocer si una persona realiza subvocalizaciones, salvo por sus consecuencias, pues la velocidad no supera las doscientas cincuenta palabras por minuto. Personalmente se puede intentar saber si uno está realizando subvocalizaciones durante la lectura poniéndose las yemas de los dedos en la parte exterior de la laringe. Si se detectan los movimientos producidos por los órganos fonadores es señal inequívoca de que sí se realiza la subvocalización.

Otro determinante de la velocidad son las repeticiones o regresiones. Una regresión consiste en volver a leer una palabra, ya leída, que se entiende, que forma parte del vocabulario habitual del lector y de su propio idioma. Las regresiones son voluntarias y refieren a un solo renglón. Cuando la palabra es desconocida o pertenece a otro idioma, volver a leerla puede ser necesario para que la percepción sea buena y posibilitar la comprensión. Relacionado con las regresiones está el

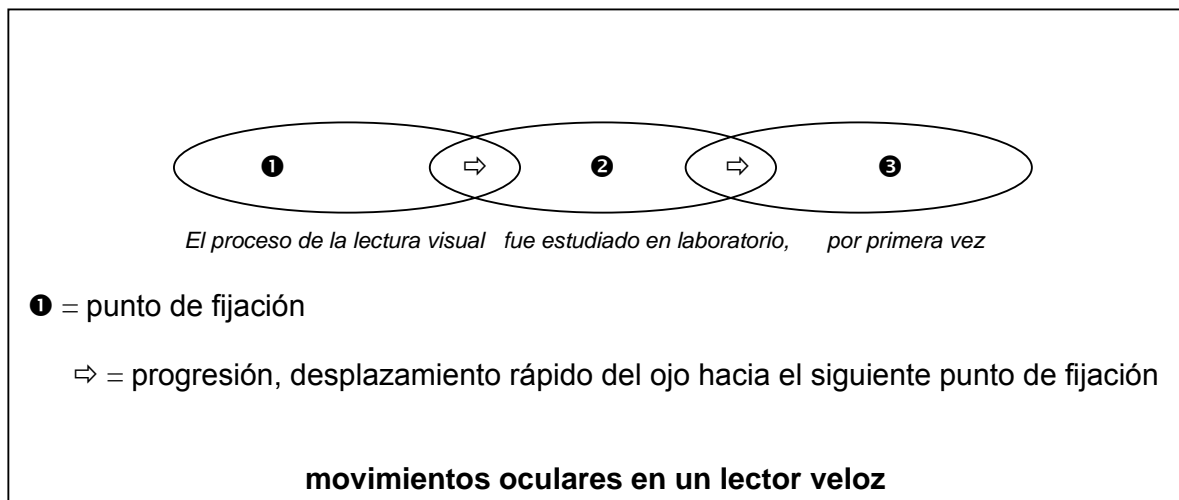
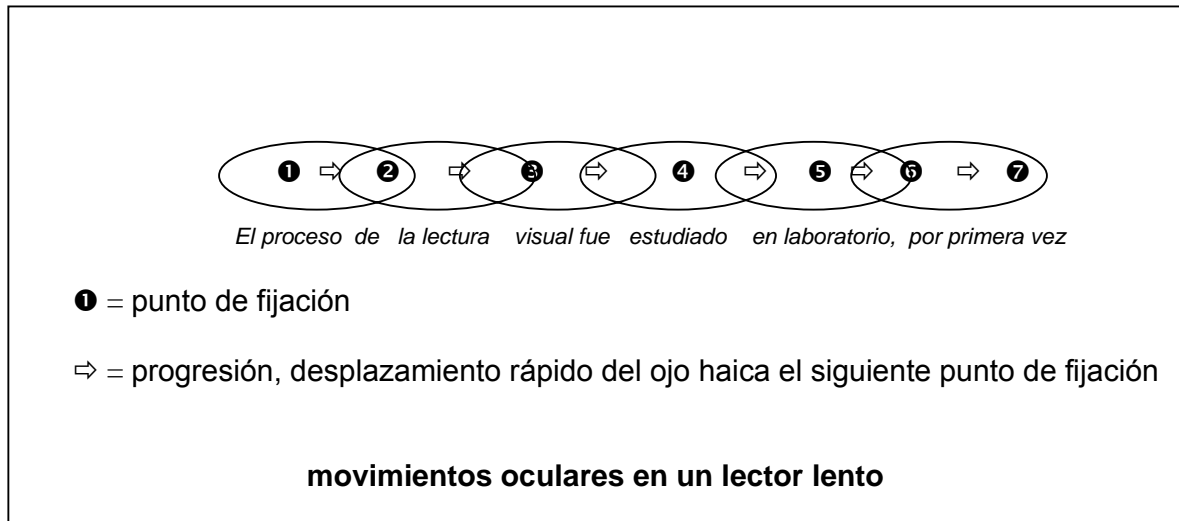
vocabulario del lector. Cuanto más amplio sea éste, más rápidamente se producirá la lectura. Normalmente las regresiones son completamente innecesarias e inútiles, dificultan la comprensión y disminuyen la velocidad.

Conviene no confundir las regresiones con los retrocesos. Por retroceso se entiende cuando se vuelve a leer un párrafo ya leído, lo que con frecuencia resulta necesario para entender lo que en él se dice. Hay que evitar los retrocesos innecesarios, puesto que si está entendido lo que se ha leído, no aportan ningún beneficio a la comprensión y suponen una pérdida de tiempo considerable.

La velocidad lectora también se encuentra determinada por la práctica diaria, una persona que lea todos los días dispondrá de buenos hábitos de lectura. Con esto podrá realizar el proceso perceptivo con mayor eficacia, en la medida en que el reconocimiento de los símbolos y las señales se mejora con el ejercicio, y con ello mejorará el proceso comprensivo. De igual manera habrá suprimido los movimientos corporales que pueden observarse en personas carentes de esta práctica (movimientos de la cabeza en el sentido de la lectura, guiarse con el dedo...) y que dificultan la lectura. Para leer sólo es necesario mover los ojos. La cabeza, así como el resto del cuerpo, ha de permanecer quieta, lo cual no debe entenderse como que para leer haya que estar corporalmente rígido, pues tendrán que moverse, por ejemplo, brazos y manos para pasar las páginas, sino que se han de eliminar todos los movimientos innecesarios y centrarse exclusivamente en los contenidos.

También se han de tener en cuenta las condiciones ambientales y personales, tal y como se ha ido señalando en capítulos precedentes, que constituyen otro importante grupo de determinantes, tanto de la velocidad como de la comprensión.

A continuación, se presentan cuadros para ejemplificar la percepción en un lector lento y en un lector fluido



Como se puede aplicar en los cuadros anteriores, lo que es importante es la cantidad de palabras percibidas en cada punto de fijación. El ojo lector veloz se desplaza de manera regular y en cada fijación abarca un número mayor de

palabras mientras que los movimientos oculares del lector lento son mas irregulares, son una amplitud visual menor y frecuentes regresiones hacia atrás.

Las velocidades de lectura pueden variar de 50 a 9000 palabras por minuto según lo demuestra Bellenger en un cuadro que reproducimos a continuación¹⁶:

Velocidad de lectura	Características
50 a 100 palabras por minuto	Lectura silábica con deletreo y movimiento de los labios.
100 a 150 palabras por minuto	Lectura con pronunciación mental de todas las palabras con la velocidad de la lectura
150 a 250 palabras por minuto	Lector lineal, palabra tras palabra del adulto sin entrenamiento
250 a 500 palabras por minuto	Lectura semi-global con ampliación del campo visual, disminución de las regresiones hacia atrás
500 a 900 palabras por minuto	Lectura visual: campo visual amplio, anticipación, poca resonancia mental.

Para mejorar la capacidad lectora y de manera general, se pueden hacer las siguientes recomendaciones:

- **Incrementar la amplitud de su campo visual**

Por ejemplo si en un punto de fijación se percibe las letras

fría

hay que tratar de ver lo más lejos posible de ambos lados del punto central

enfría

enfriamiento

¹⁶ BELLENGER, 1978

- **Los puntos de fijación deben variar según el tipo de presentación del texto**
En un texto que ocupa la página completa y que contiene de 10 a 12 palabras por línea, tratar de realizar sólo 2 o 3 puntos de fijación. En un texto presentado en columna estrecha (tipo periódico) se debe hacer un sólo punto por línea. Si la columna es más ancha, puede incrementar a 2 el número de fijaciones. Se buscará automatizar los reflejos:
 - Entrar en la línea después de la primera palabra o sea realizar el primer punto de fijación después de la primera palabra.
 - Quitar la línea antes de la última palabra, es decir realizar el último punto de fijación en la penúltima palabra
- **Evitar las regresiones o sea la costumbre de retroceder para verificar una palabra o una oración.**

Estas regresiones implican una pérdida de tiempo y rompen el ritmo de fijación. Es mejor, en caso de duda, no regresar hasta la palabra problema sino llegar al final de la frase o del párrafo. El sentido se aclara por si mismo. Las razones de la regresión pueden ser de varias índoles:

- El texto es difícil, en este caso la regresión es admisible.
 - Hay confusión de palabras, por ejemplo: *constatación* en lugar de *contestación*.
 - También se debe a la mala costumbre que consiste en ser demasiado prudente. El lector quiere asegurarse que ha percibido perfectamente cada una de las palabras y pierde de vista el conjunto.
- **Evitar la subvocalización**

Es decir pronunciar en voz baja las palabras que estemos leyendo ya que ello nos obliga a leer cada una de dichas palabras, cada una de las letras que las componen y, esto alenta la lectura.

PARTE II.

Análisis del software “Logilire”

En la primera parte hemos dado un marco general de lo que es la lectura, así como de los componentes que la integran. Sin embargo tomar en cuenta estos elementos en actividades concretas en el aula de clase resulta complicado debido a que los grupos son heterogéneos y cada aprendiz/estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Por esto, en el presente apartado mostraré la importancia, así como las dificultades que tiene seleccionar o producir un material que permita el desarrollo de las habilidades que hemos expuesto.

1. Recursos Didácticos para la comprensión de textos.

Entendemos por medios y recursos didácticos todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje. En este apartado voy a describir los medios basados en el uso de las Nuevas Tecnologías. Dos razones apoyan esta decisión: por un lado, la gradual importancia e impacto de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la sociedad de nuestros días, y, por otro, las especiales características de estas tecnologías en los procesos de aprendizaje autónomo.

Así, podemos afirmar que los medios y recursos didácticos pueden considerarse como herramienta de ayuda para llevar a cabo la tarea formativa, siempre que se haga un uso correcto y adecuado de ellos. Al igual que podemos encontrar una gran variedad de definiciones acerca de lo que se entiende por medios y recursos didácticos, existen también muchas maneras de clasificarlos. Con

el objetivo de facilitar su estudio y elección he optado por hacer una división en tres grandes grupos:

- Medios tradicionales
- Medios audiovisuales
- Medios basados en las tecnologías de la información y la comunicación

En función de quién sea el encargado de elaborar estos medios podemos diferenciar entre:

- Diseñados por el formador y/o los alumnos
- Diseñados por profesionales de la producción

Los medios elaborados por el formador se caracterizan por tener un alto valor educativo, que viene dado fundamentalmente por el proceso seguido en su diseño y producción. De esta forma, animo a que los formadores "se atrevan" a construir y utilizar medios artesanos propios adaptados a sus situaciones concretas de formación.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta algunos criterios en el diseño y elaboración de los medios didácticos:

Los medios didácticos deben apoyar y facilitar la labor docente, no entorpecerla. Por esta razón, no es preciso la elaboración de medios muy sofisticados que el formador tenga que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a manejarlos.

Adecuación a los objetivos perseguidos. Los medios deberán construirse teniendo siempre presente las funciones que van a desempeñar.

- Adecuación a las necesidades y características de los alumnos, (nivel, contexto, etc.). Elaborar los propios medios facilita tener en cuenta estos requisitos

Ahora bien entendemos por TIC a todos aquellos medios que surgiendo de la unión entre los avances informáticos y tecnológicos, contribuyen a la mejora de la formación.

La implantación de las TIC en nuestra sociedad ha modificado sustancialmente nuestra vida cotidiana. No cabe duda de que nos hallamos inmersos en la era de revolución de la informática y las telecomunicaciones.

Es una época en la que un número de aplicaciones y desarrollos tecnológicos influyen profundamente en la industria de las comunicaciones y la sociedad.

En la actualidad las TIC nos están ofreciendo nuevas posibilidades y escenarios para re-pensar y replantear la formación y el trabajo. La teleformación y el teletrabajo nos ofrecen solventar, en cierta medida, algunos problemas como la falta de tiempo o las distancias, ahorrando esfuerzos en el desplazamiento a centros de reunión "físicos" con otros profesionales. La comunicación también se hace más fluida gracias al empleo de herramientas tales como el correo electrónico, foros de debate,...para resolver dudas, intercambiar opiniones, etc.

De acuerdo con los planteamientos de Cebrián (1998), con el desarrollo de las TIC estamos asistiendo a nuevas formas de participación en la educación, a una cierta solidaridad universal del conocimiento, ya que por ejemplo, habitantes de lugares lejanos, o personas con discapacidad, pueden encontrar mayores oportunidades para su formación y posterior integración en el mercado de trabajo.

Se facilita de esta forma el acceso a la formación de un número cada vez más amplio de personas, puesto que podemos transferir más rápida y eficazmente nuestro saber.

Así, podemos afirmar que un uso adecuado de las TIC pueden contribuir a democratizar la enseñanza. Por ejemplo, el uso de la tecnología para el aprendizaje a distancia y la formación profesional a través de cursos y programas de enseñanza

asistida por computadora, vídeos, CD-Rom, etc., son una manera de permitir y facilitar la formación a todos los miembros de nuestra sociedad.

Describimos algunos de estos medios basados en el uso de las TIC:

- Enseñanza Asistida por Computadora (E.A.C.)
- CD-ROM
- DVD
- Internet
- Entornos Virtuales de Aprendizaje a Distancia

a) La enseñanza asistida por computadora (EAC)

Es una metodología que posibilita y facilita la adquisición de unos contenidos de formación a través de un programa de computadora.

Uno de los aspectos formales más interesantes de la EAC es el de establecer un diálogo con el usuario a partir de la sucesión de preguntas y respuestas, permitiendo al alumno avanzar a su propio ritmo y estar implicado activamente.

La EAC se puede considerar una unidad formativa impartida por computadora que está fundamentada en los siguientes principios pedagógicos: actividad, individualización, progresión, retroalimentación inmediata, el valor del error, aplicación inmediata de lo aprendido.

La Enseñanza Asistida por Computadora ofrece indudables ventajas en el campo de la formación.

Como he dicho anteriormente, puede facilitar la adquisición de unos contenidos a través de un programa de computadora, de tal forma que, el usuario-alumno es el receptor de esos contenidos, y el programa de computadora sustituye al formador en sus funciones de:

- Transmitir conocimientos
- Aportar ejemplos y ejercicios prácticos
- Controlar el aprendizaje de los alumnos y proporcionarles una información inmediata sobre sus resultados
- Basada en la interactividad y en el autoaprendizaje, es para muchos una solución eficaz para superar los problemas de la distancia, la adecuación a las necesidades de los alumnos y a las limitaciones de tiempo

La EAC es, en sí misma, una metodología de formación y como tal metodología, sólo un buen diseño de los programas y su adecuada utilización posterior aseguran el éxito de la formación

El diseño de estos programas requiere la colaboración entre los expertos informáticos en programación y los especialistas en formación que sean capaces de traducir la informática en un verdadero medio de aprendizaje

b) El CD-Rom y el DVD-Rom

Brevemente se puede definir como, soporte físico para la publicación de información en soporte digital. El nombre viene de las palabras inglesas **Compact Disc Read Only Memory**, (Memoria en disco compacto de sólo lectura). Pueden almacenar textos, imágenes animadas e inanimadas y sonido.

Los CD- Rom, tienen su antecedente en el CD, Disco Compacto de música, soporte habitual para la música en nuestros días.

Los CD-ROM se utilizan sobre todo para editar el contenido bases de datos de toda clase, enciclopedias, diccionarios, directorios, bibliografías, periódicos, publicaciones, etc. y para la edición de obras de consultas.

Sin embargo, con el paso del tiempo cada vez es mayor la necesidad de almacenamiento requerida por los usuarios, por lo que si el volumen de datos que

podía almacenar un CD era una de las grandes ventajas del mismo, ahora se está convirtiendo en una desventaja. De esta forma, el resultado de la búsqueda de un nuevo sistema ha sido el DVD.

- DVD-Vídeo, destinado al campo doméstico y firme candidato a reemplazar los actuales reproductores de vídeo
- DVD-ROM, que sustituirá a los actuales CD-ROM
- DVD-R, re-escribible una sola vez
- DVD-RAM, en él se podrá re-escribir cuantas veces se quiera

En cuanto a las características del CD, podría mencionar su capacidad que puede ser hasta de 17 GB, puede ser simple o doble cara, en cuanto a calidad en video y audio , el DVD está diseñado para almacenar películas en formato panorámico. Es interactivo, pudiendo ser de forma completa. Se puede proteger con una determinada clave para control el acceso a determinada información.

c). INTERNET

Internet es una red mundial, que permite comunicarse de forma directa, a través de las computadoras, compartiendo información y servicios a lo largo de la mayor parte del mundo. Esta red no es propiedad de nadie, sino que es simplemente un conjunto de redes interconectadas que pueden ser públicas, privadas, internacionales, dedicadas a la investigación o al entretenimiento.

Es sin duda el fenómeno tecnológico de más trascendencia de finales del siglo XX. Desde su inicio como una red de investigación y de uso militar, se ha convertido en la auténtica superautopista de la información por la cual se transmiten: Imágenes tanto fijas (todo tipo de dibujos y fotografías) como en movimiento (videos, imágenes animadas, etc.), e incluso imágenes en tres dimensiones; sonidos, voz y hasta el último gran éxito de nuestro grupo musical favorito, pasando por todo tipo de efectos que no dejarán de sorprendernos. Y por supuesto, una gran cantidad de datos.

Internet carece de sede, está donde quiera que haya alguien conectado. A medida que se van conectando a ella más y más redes, más y más computadoras, su trama se extiende por todo el mundo, formando la famosa "telaraña mundial". Actualmente se puede considerar a Internet como la red más grande del mundo.

Internet abarca más de 160 países, incluyendo miles de redes académicas, gubernamentales, comerciales, privadas, etc. El número real de redes, computadoras y usuarios conectados a Internet a ciencia cierta se desconoce. Lo que sí es cierto es que éste crece diariamente.

Entre algunas de las características que han determinado la creciente popularidad de este sistema podemos encontrar:

- Navegación hipertextual.- la cual permiten navegar intuitivamente por las distintas fuentes de información mediante los hipervínculos o enlaces.
- Uso de técnicas multimedia.- Un documento puede combinar textos, imágenes, vídeo, sonido, etc.
- Progresión en Buscadores.- Los avances en los programas diseñados para navegar por Internet facilitan cada vez más el uso de los recursos, entre los principales buscadores podemos encontrar a Google, FireFox, Netscape Navigator o Internet Explorer.
- Interactividad, no sólo se puede recibir información, sino que también es posible enviarla y efectuarla de manera tanto sincrónica como asincrónica.

Para tratar el tema a profundidad analizaré un software educativo llamado "Logilire", el cual he aplicado a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas con el fin de mostrar si a los alumnos mexicanos, dicho software, les es de

utilidad para mejorar su comprensión lectora. Cabe mencionar que en Francia dicho software es aplicado sobre todo a estudiantes extranjeros con problemas de lectura.

2. Programa (software) “LOGILIRE”

La inquietud de investigar este tema nació durante mi experiencia laboral, en la Universidad Autónoma de Chiapas, a partir de las clases presenciales y trabajos de investigación sobre la materia de Didáctica de la Comprensión de Lectura, en la que se exponían los problemas de los estudiantes para la comprensión de textos en la lengua estudiada, francés, y de los ejercicios relacionados con las tres etapas que se suponen debe de seguir la presentación de textos en el salón de clase.

A lo largo de la historia, el hombre ha buscado la manera de preservar sus ideas para que éstas perduren y lleguen a generaciones posteriores. Por esto la palabra escrita se convierte así en fuente primaria de información e instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente. Por lo tanto situar a la lectura como elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos, en particular de los universitarios es de primordial importancia.

Como he dicho anteriormente, se puede facilitar la adquisición de unos contenidos a través de un programa de computadora, de tal forma que, el usuario–alumno es el receptor de esos contenidos, y el programa de computadora sustituye al formador en sus funciones de:

- Transmitir conocimientos.
- Aportar ejemplos y ejercicios prácticos.
- Controlar el aprendizaje de los alumnos y proporcionarles una información inmediata sobre sus resultados.

- Basada en la interactividad y en el autoaprendizaje, es para muchos una solución eficaz para superar los problemas de la distancia, la adecuación a las necesidades de los alumnos y a las limitaciones de tiempo.

En el transcurso de una visita a México, de uno de los asesores de la “Université de Bourgogne”, me mostró el software “*Logilire*”, del cual él es uno sus autores, ofreciéndome la oportunidad de ponerlo en práctica con mis alumnos y poder ver, si éste cubría realmente las necesidades de los estudiantes mexicanos, en específico de los de la Universidad Autónoma de Chiapas.

El programa LOGILIRE, tiene como antecedentes conceptuales los programas

- Software ELMO 1 & 2 editado por la Asociación Francesa para la lectura, para las escuelas de nivel básico y medio
- Lire Vite (Leer rápido), V11 de Mike Maynard, Copyright 1990 Soft Disk, publicado en Periodisk N° 3, de concepción más moderna que el anterior, pero para ser usado particularmente dentro de una formación comercial, y de capacidad limitada

LOGILIRE es un programa de Lectura Activa asistido por computadora, que permite desarrollar, a través de la práctica visual (entrenamiento cerebral y ocular), nuevas capacidades de lectura tanto cuantitativas como cualitativas:

- La función fotográfica de los ojos
- Poder de fijación y de percepción
- Movilidad y su habilidad perceptiva simultáneamente
- La anticipación cerebral, la cual sirve a los procesos de comprensión, de reflexión, de concentración
- La memorización a corto y a largo plazo

El programa está concebido para poner en práctica las propiedades oculares inherentes al proceso de lectura: contrario las ideas concebidas, el ojo procede por movimientos o saltos, sin importar el nivel del lector, los ojos se desplazan en 1/40 de segundo y se fijan en 1/4 de segundo. Sus propiedades son constantes e inamovibles. Esto puede variar de un lector a otro, es el número de signos vistos durante el 1/4 de segundo en donde el ojo se fija, es decir su “empan”, su capacidad de visión.

LOGILIRE es un software de Formación Asistida por computadora, concebido para:

- “Leer más rápido y mejor”,
- “Leer para comprender y memorizar”,
- “Leer para cultivarse y sacar provecho intelectual de su saber”.

Con **LOGILIRE**, se puede :

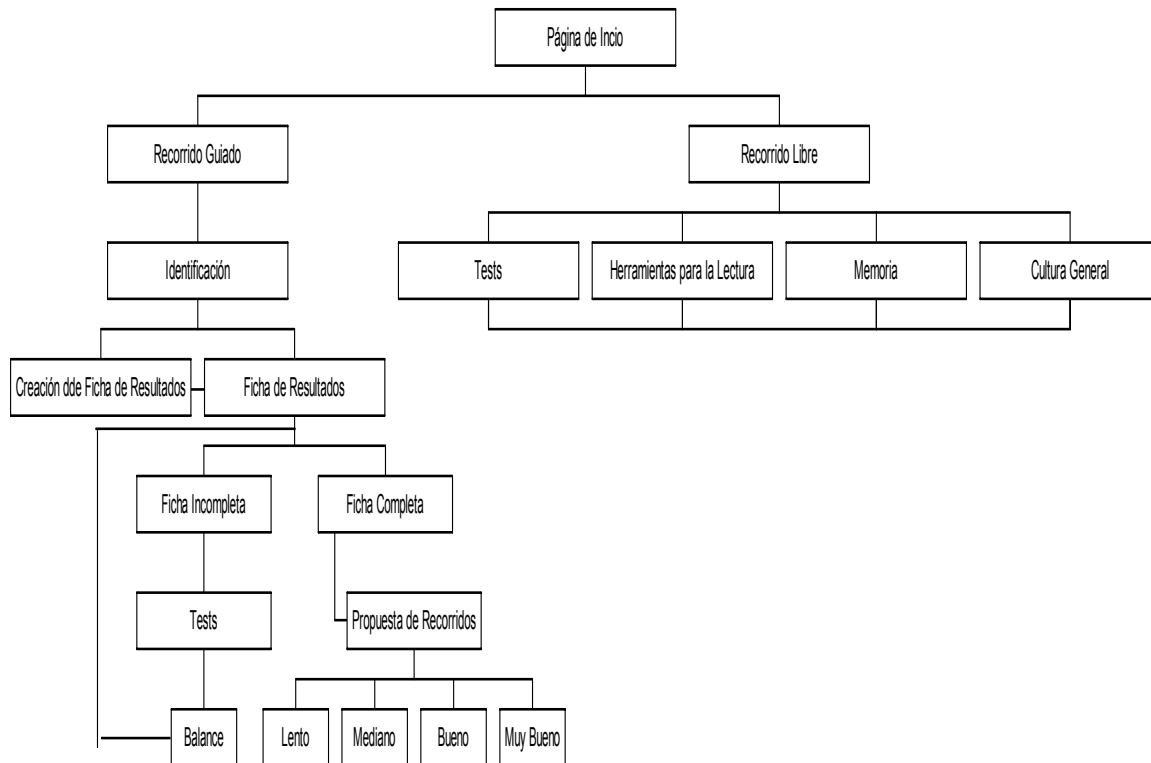
1. Agrandar el campo visual, gracias a ejercicios oculares: el ojo trabaja sin acompañamiento cerebral.
 - Acto léxico: distinguir visualmente palabras asociando significados reconocidos visualmente.
 - Punto de fijación: disciplinar la mirada y el ritmo en función del número de los puntos de referencia, horizontalmente y verticalmente.
 - Desplazamiento de los ojos horizontalmente y verticalmente
2. Verificar el bagaje lingüístico y cultural:
 - Practicas de ejercicios de opción múltiple (EOM), para verificar sus conocimientos en vocabulario lexical, en vocabulario nocional, en cultura general, de acuerdo a su nivel de base y finalmente su progresión.
3. Integrar los diferentes tipos de lectura y adaptarlos a las dificultades

textuales:

- Tipología de los actos de lectura: Diversos entrenamientos al “*repérage*” (selección de información o de indicios — *scanning* — en inglés)
 - Tipología de los textos: reconocer las estructuras para mejor discernir las informaciones esenciales de retener: leer es liberarse del texto para comprender el pensamiento expresado y asimilarlo.
4. Acrecentar las capacidades integrales de lectura, agudizando el juicio (entendimiento) y el sentido crítico:
- Pasar de textos cortos a textos más largos y a textos propios, para mejor administrar el tiempo de lectura y aumentar la reflexión y la concentración.
 - Aplicación al análisis y a la síntesis de dossiers
 - Aplicación al tratamiento bibliográfico de diversos libros informativos
 - Aplicación al tratamiento bibliográfico de libros literarios

LOGILIRE utiliza tres métodos complementarios:

- 1) **EJERCICIO OCULAR** actuando sobre la percepción visual y las propiedades del ojo.



- 2) **EJERCICIO CEREBRAL** actuando sobre la comprensión y la memorización del acto léxico
- 3) **LA PAREJA “OJO-CEREBRO”** actuando sobre el acto global de lectura y su eficacia en materia de comprensión y de memorización

LOGILIRE permite:

- Evaluar rapidez y calidad de lector
- Formar y progresar la rapidez y la calidad de lector, adaptando sus necesidades a sus propias áreas de formación.
- Revisar los conocimientos en materia de vocabulario y de nociones culturales y de satisfacer rápidamente las carencias.

- Adquirir métodos de trabajo eficaz en: memorización activa, en análisis y en síntesis de textos.

LOGILIRE está compuesto de cinco elementos:

- 1) UN PUESTO DE PILOTAJE** dejado a la libre selección del usuario: permite elaborar una ficha de identidad del lector en el nivel real en donde se encuentra su formación, determina su perfil cuantitativo de lector real y potencial; propone bajo forma de consejos y según los resultados de evaluación, objetivos de recorridos en los cuatro siguientes módulos.
- 2) EL MÓDULO 1** propone, a través de recorridos libres o aconsejados (guiados), ejercicios de prácticas oculares, asistidos por computadora. Además de las SERIES programadas el usuario puede, en todo momento, insertar sus propios textos — sin ninguna restricción de número de palabras— para entrenarse, utilizando los siguientes funcionamientos puestos a su disposición: control automático de las velocidades de lectura, puestas en formas específicas de textos igualmente automáticos, facilitando el trabajo ocular, la movilidad y la flexibilidad. Recomendado para los lectores muy lentos y lentos, este módulo de base tiene la ventaja de actuar sobre el campo ocular y permite todos los progresos en materia de eficacia de lectura.
- 3) EL MÓDULO 2** propone, en recorrido libre o aconsejado (guiado), un entrenamiento progresivo a la memorización activa del vocabulario, de las nociones culturales y una metodología que permite trabajar la fijación de las informaciones a almacenar. De la memorización inmediata a la memorización a largo plazo, el usuario aprende, no sólo a administrar metódicamente y eficazmente su potencial de memoria, sino que también a administrar sus propias fichas sobre conocimientos, interesándolo y motivándolo. La capacidad del archivo o fichero es ilimitada, y cada nueva ficha es automáticamente integrada a un sistema de revisión computarizado permitiendo así que no se olvide nada. Recomendado para los lectores poco

eficaces, este módulo de base tiene la ventaja de actuar sobre la atención la concentración y la comprensión de lectura: aunado al módulo 1, permite alcanzar rápidamente una tasa de comprensión – memoria de 70%, de cualquier tipo texto leído, sin el cual no pueden ser practicadas con eficiencia las lecturas integrales.

4) EL MÓDULO 3 propone, en recorrido libre o aconsejado (guiado) , una evaluación de su nivel de cultura general, una revisión que permite alcanzar el nivel propuesto o negociado, en un momento dado una adquisición de palabras, de nociones, de referencias necesarias. Gracias a los enlaces de hipertexto, las nociones de vocabulario y de cultura están clasificadas automáticamente acorde a los grandes temas contemporáneos. Otra ventaja de progresión: este módulo avanzado, al dirigirse a lectores confirmados, permite verificar o adquirir automatismos útiles para progresar en lectura eficaz o para preparar exámenes o concursos.

5) EL MODULO 4, en recorrido libre o aconsejado (guiado), es el resultado de los actos de lectura integral o selectiva avanzada y confirmada. Los textos propuestos, cualesquiera que sean: informativos, filosóficos o literarios, están rodeados de principios metodológicos o nocionales en hipertexto, permitiendo una formación en análisis y en síntesis según las principales normas actuales de las pruebas de exámenes y de los concursos (resumen y notas de síntesis, ya sea de cultura general o de dossier). Además, un fichero bibliográfico integrado, de gran capacidad, permite guardar los pasos útiles de sus propias lecturas. Permitiendo con éste, la explotación a voluntad de todas las lecturas en línea disponibles en la Web.

Todos los tests propuestos están sujetos a: límite de tiempo, cálculo de resultados y a su evaluación cualitativa. Sus ligas programadas con Internet le confieren posibilidades ilimitadas. La posibilidad de acceder a cualquier fichero de texto aumenta su campo de aplicación. Sus ficheros de Memorización (activa grandes capacidades), son los grandes triunfos para fijar y almacenar (sistematizar)

las experiencias de lectura, permitiendo con ello obtener los mas grandes beneficios a largo plazo.

La Pareja “ojo – cerebro”

- Capacidades oculares
- Capacidades cerebrales
- Innato – Experiencias
- Percepción visual
- Explotación sensorial e intelectual
- Control de velocidad y de eficiencia

La asistencia tecnológica permite, ya sea desunir el entrenamiento ocular del entrenamiento cerebral, o viceversa, para ejercicios precisos y diferenciados, o sea lo contrario de asociarlos en actos globales de lectura integral y selectiva.

Por otra parte la computadora beneficia fuertemente el espíritu lúdico; los resultados con relación al tiempo y al éxito personal son evaluados primero cuantitativamente y después cualitativamente.

Primer principio:

Entrenarse a la lectura a través de una pantalla puede parecer, a priori como algo fastidioso, al exigir primero costumbres de comportamiento y de atención de trabajo a través de una máquina pudiendo desencadenar un cansancio de consideración. Pero contrario a esto, siendo la lectura un proceso ideo-visual, la repetición regular de ejercicios cortos puede crear entre le ojo y la idea, sin riesgo de intervención de la oralización, una relación eficaz de percepción y de reconocimiento del signo, sin ningún desciframiento.

El Ejercicio Ocular

- Campo ocular
- Movilidad
- Flexibilidad
- Fijación
- Selección de indicios
- Barrido

Segundo principio:

Progresar en lectura, no significa de ningún modo volver aprender a leer, pero sí explotar todo el potencial de su formación anterior, sabiendo cuales son sus puntos débiles pero también sabiendo cuales son sus puntos fuertes. Aprender a aprender es un aprendizaje complejo, que sólo puede desarrollarse dentro de contratos funcionales simples, puestos inmediatamente dentro de una actividad global de lectura o de cultura.

Tercer principio:

La tecnología asegura la calidad, la seguridad y la fidelidad de la discriminación visual, permitiendo comprender instantáneamente el significado de una forma escrita, incluso si aparece de manera fugaz en la pantalla. Se trata primero, para los lectores lentos, de rehabilitarse con un proceso de lectura favoreciendo la habilidad perceptiva y la visual, aprendiendo a través de series a identificar en cortos instantes, con un grupo de palabras que le continúan. Conjugado con anticipación, este poder de discriminación afila la agudeza visual y favorece la memoria formal, permitiendo de esta manera el almacenamiento de imágenes de palabras y no su sentido abstracto. Ante todo hay que darle otra vez al ojo, sus cualidades de aparato fotográfico.

El Ejercicio Cerebral

- Acto Lexical
- Amplitud del campo visual
- Legibilidad
- Inteligibilidad
- Memorización
- Concentración
- Atención
- Reflexión

Cuarto principio:

El alargamiento del haz visual útil es ciertamente un elemento de capital importancia en el proceso de formación a la lectura eficaz y funcional, pero solamente si en un acto global de percepción y de comprensión, los signos, las palabras y los enunciados son inmediatamente percibidos como inteligibles por quien los percibe, sin tener que descifrarlos.

Este “Acto lexical” es mucho más importante que la ventaja del tiempo, o incluso que la amplitud del campo percibido. En efecto, el cerebro interviene poco en la memoria inmediata de la percepción; en cambio, debe intervenir al máximo si se desea comprender y memorizar a largo plazo.

Quinto principio:

Aprender a anticipar visualmente o cerebralmente es fundamental para quien quiere aprender a leer rápido y bien, ya sea que se trate de hacer simples verificaciones o de captar la información principal desarrollada en un dossier documentario o en un libro informativo, para poder analizarlo y sintetizarlo rápidamente. Se tratará, dentro de su progresión hacia lecturas selectivas, de utilizar el conjunto de sus adquisiciones lingüísticas y culturales, y de toda la información

pasada, - al menos 80% - para captar y profundizar el 20% restante. Así se aprende a reducir, mientras que se lee activamente la improbabilidad de lo siguiente. Se aprende a leer de otra manera, temporalizando y sobretodo a una velocidad mayor.

Sexto principio:

Leer de esta manera, no por el placer personal y literario, sino por necesidad laboral o de estudios, es investigar por razones propias, informaciones en textos que se consideran de valor informativo y documentario. Estas utilitarias lecturas, las cuales necesitamos hoy en día, son menos tediosas si les reducimos tiempo, con el objetivo de satisfacer objetivos precisos; en resumen, si sabemos previamente establecer PROYECTOS DE LECTURA MOTIVADOS Y REALISABLES.

3. Aplicación del Programa

El programa **LOGILIRE** se aplicó a un grupo totalmente heterogéneo, compuesto por maestros de inglés con conocimientos de francés (400 – 480 horas de aprendizaje de francés), maestros de francés y alumnos de distintas áreas del conocimiento: Enseñanza del Inglés, Ingeniería, Humanidades, Contaduría..., con un diferente nivel de conocimiento de francés.

La aplicación del programa, se realizó durante el período escolar agosto – diciembre del 2002, en las instalaciones de la Escuela de Lenguas Tuxtla. Se seleccionó, para trabajar el programa “ **Logilire** ”, a alumnos con un mínimo de 200 horas de aprendizaje de francés, correspondiente a los alumnos inscritos en 4°, 5° y 6° semestre del curso básico, del Departamento de Lenguas- Tuxtla con una población total en estos semestres de 112 alumnos. El monitoreo se realizó únicamente al 20% de la matrícula, que fue lo autorizado por la Dirección de la Escuela de Lenguas – Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Dentro de este 20%, se encuentran:

- Alumnos que han acreditado “Taller de comprensión de lectura y redacción”, materia correspondiente al plan de estudios de la licenciatura de enseñanza del inglés, con diferentes maestros y diferentes metodologías.
- Alumnos que están inmatriculados en licenciaturas de diferentes áreas del conocimiento.
- Alumnos a quienes se les impartió un curso sobre “Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas”, como parte del proyecto de Investigación “Desarrollo de Estrategias cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”, financiado por el Sistema de Investigación Benito Juárez (SIBEJ), CLAVE 20000503011.
- Además del 20% de alumnos, se aplicó a 5 Docentes de la Escuela de Lenguas – Tuxtla.

La aplicación del programa se realizó en diferentes fases:

1. Se instaló “ **Logilire** ” en los equipos del aula de computo de la Escuela de Lenguas – Tuxtla, para uso de los alumnos y asimismo a equipos en la sala de docentes de la misma.
2. Se realizó una reunión informativa con los participantes, sobre los mecanismos, objetivos y alcances del programa.
3. Al inicio de la aplicación del proyecto, se le dio asistencia a cada participante, para el uso del programa.

4. Al término de la primera semana, se llevaron a cabo entrevistas con los participantes, para evaluar sus avances y sus necesidades.
5. Al alcanzar el 50% de avance del programa, se hizo una evaluación general, para así poder corregir las posibles desviaciones.
6. Al término de aplicación del programa, se evaluó cada caso en particular, sobre los logros obtenidos en cuanto a su nivel de Comprensión de lectura (comprensión de lectura veloz y eficaz) en lengua extranjera y su capacidad de entendimiento, por ende de razonamiento, así como la aplicación de estrategias de lectura y un enriquecimiento de la lengua meta.

A continuación se señalan las observaciones hechas durante tres meses, tiempo en que se autorizó hacer el monitoreo del programa “**Logilire**”, en la Escuela de Lenguas – Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Durante las sesiones se pudo observar que a pesar de haber tenido una reunión informativa con los alumnos seleccionados, explicarles los mecanismos, objetivos y alcances y de haber dado, al inicio de la aplicación del proyecto, asistencia a cada participante siendo ésta de dos días, para el uso del programa.; los alumnos procedieron a trabajar sin ningún orden. Después de estos días, no se brindó más asistencia ya que el programa fue concebido por sus autores para ser utilizado de manera autónoma. Cabe mencionar que durante el monitoreo no se dejaban solos a los alumnos, siempre se les observaba y se hacían anotaciones, si el alumno se desesperaba por no encontrar o no avanzar tan rápido como él se había planteado, se platicaba con ellos y se les motivaba para que no abandonasen su práctica.

En el transcurso del semestre, cada alumno trabajó de manera diferente, pudiéndose observar que cuando se deja en libertad de trabajar al alumno, éste se

olvida de los mecanismos a seguir, indicados en la sesión inicial y durante los dos primeros días.

- Alumnos que acreditaron “Taller de comprensión de lectura y redacción”, materia correspondiente al plan de estudios de la licenciatura de enseñanza del inglés, cuyo maestro trabajo con una metodología muy similar al del programa “Logilire”, pensaron que ya tenían una velocidad suficiente de lectura en francés y decidieron poner una velocidad bastante avanzada, no pudiendo realizar la lectura del texto seleccionado, teniendo que disminuir su velocidad considerablemente, este hecho no provocó desmotivación en los alumnos, puesto que optaron por trabajar con una velocidad lenta. Al trabajar con una velocidad mucho más lenta, pensaron que de esta forma lograrían su objetivo, pero una vez más no pudieron alcanzar su objetivo. Esto provocó cierta desmotivación en algunos, puesto que se pensaban mas avanzados por haber llevado con anterioridad un curso en español sobre comprensión de lectura activa. Después de hablar con ellos, se consiguió que no abandonaran su práctica con “Logilire”, lográndose hacerles ver que no importaba su velocidad inicial que trataran de seguir adelante, que al final ya se verían los resultados, de momento quedaron satisfechos pero de hecho empezaron a trabajar para enriquecer sus conocimientos de francés y no para adquirir una lectura eficaz., puesto que llevaban un diccionario, el cual usaban con bastante frecuencia.

- Alumnos que acreditaron “Taller de comprensión de lectura y redacción”, materia correspondiente al plan de estudios de la licenciatura de enseñanza del inglés, con diferentes maestros y metodologías muy diferentes al programa “Logilire”, creyeron que tenían todas las bases para poder leer textos en francés, pues pensaron que este programa era un curso interactivo de comprensión de lectura y no de lectura rápida y eficaz, pensaban por ejemplo, encontrar indicios iconográficos, fotos, formato, etc. que les ayudasen en la comprensión de lectura.

- Alumnos inmatriculados en licenciaturas de diferentes áreas del conocimiento, éstos se preocuparon mucho al conocer sus porcentajes, y prefirieron seguir trabajando con la opción "recorrido libre" y empezaron a trabajar con el módulo 3 « *Culture Générale : du vocabulaire aux notions* » pensando que al tener mas conocimientos de lingüística, podrían comprender mejor la lectura. Todos los alumnos no sabían que el lector lento es un lector con una baja comprensión de lectura pensaron al igual que los anteriores que se trataba de un programa interactivo, con preguntas sobre un tema leído. Estos alumnos no sabían que tener una lectura rápida y eficiente es como se desarrolla la comprensión de lectura.
- Otros, en la serie para verificar el bagaje lingüístico y cultural, en los ejercicios de opción múltiple, para constatar sus conocimientos en vocabulario nocional, en cultura general y finalmente su progresión, se desesperaban de no conocer el léxico y recurrían al uso del diccionario, perdiendo mucho tiempo y no logrando así cubrir el objetivo de incrementar su velocidad lectora.
- Algunos más, prefirieron utilizar los textos, sólo que lo leían palabra por palabra, tratando de entender el significado de cada una de ellas, lo cual hacía que el cronómetro avanzará pero su lectura no.
- A otros les preocupó ver que su velocidad de lectura era muy lenta.
- A los alumnos a quienes se les impartió un curso sobre "Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas", como parte del proyecto de Investigación "Desarrollo de Estrategias cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras", financiado por el Sistema de Investigación Benito Juárez (SIBEJ), CLAVE 20000503011, se fueron directamente a la opción de textos, pensando que con esa opción se podría aplicar lo

aprendido en dicho curso, pero al ver que dichos textos carecían de indicios iconográficos, tipografía especial, etc. se dieron cuenta que no leían tan rápido como ellos creían y que los ejercicios no eran como esperaban.

- Maestros de inglés, con conocimientos de francés, siguieron el mismo sistema que los alumnos, o sea de manera diferente, algunos no tenían un plan de trabajo específico. Intentaron trabajar todos los módulos pero sin ningún objetivo específico, otros trabajaron los ejercicios lingüísticos, algunos empezaron a leer desconociendo sus porcentajes, por lo tanto no sabían cuales eran los ejercicios adecuados para mejorar la efectividad de su lectura. Después de varias sesiones trabajando de esta manera, se tuvo una plática con ellos y se les hizo ver la importancia de conocer sus porcentajes pues a partir de éstos el programa les indicaría que ejercicios les convendría llevar a cabo y de esta forma llegarían a poder incrementar su velocidad y por lo tanto su efectividad en la lectura del francés.

- En cuanto a los maestros de francés, en esta parte del universo a observar, también hubo variedad en la forma de utilizar el programa “*Logilire*”, si los maestros eran nativo hablantes del francés, no les costó ningún trabajo aplicar el programa, si éstos tenían como lengua extranjera el francés pero con un excelente nivel tampoco les costó trabajo y en los dos casos el programa les ayudo a mejorar su rapidez y por lo tanto su eficacia.

CONCLUSIONES

En el proceso de lectura se van desarrollando habilidades para leer desde pequeños, pero a veces estas habilidades no se desarrollan porque no se educa en lectura a los niños. Por tal motivo cuando crecen se encuentran con un gran problema “no se puede comprender un texto” por eso nosotros hemos planteado a la metacognición como solución a este problema ya que los estudiantes no tienen conocimiento de las estrategias lectoras que pueden utilizar. La mejor forma de desarrollar estas habilidades es practicando cada una de las estrategias propuestas y enfatizar en la repetición del proceso de lectura tantas veces como se pueda; sólo así se puede llegar a un conocimiento de sus propios procesos mentales.

La comprensión de lectura es el objetivo final de la lectura y el objetivo inicial es la expresión escrita ya que para leer algo, antes ya debió estar escrito por un autor, que quería dar a conocer sus puntos de vista y comunicarlos a través de este medio. En la comprensión existen factores relacionados con el lector y con el texto que dificultan la creación de un significado propio de lo que quiere decir el autor si el lector no tiene las habilidades de comprensión suficientes para hacer inferencias y obtener un aprendizaje de lo que lee.

Existen varios modelos que explican la comprensión de lectura pero el modelo más recomendado: MODELO DE INTERACCIÓN donde el lector relaciona sus conocimientos con la nueva información que el texto le suministra; este último es el más aceptado por expertos ya que la comprensión es un proceso de construcción del significado por medio de la interacción con el texto.

Por ello, la formación de nuevos y buenos hábitos de lectura, requieren de un proceso dirigido, intencional y programado, que le permita al lector realizar acciones concretas, claras y precisas.

Estas acciones se sistematizan en procedimientos o ejercicios que se deben realizar con empeño y dedicación, acompañado del correspondiente registro y socialización de logros o avances.

A modo de consideración final se debe tener claro que la lectura eficaz, implica la comprensión total de la información leída.

Esta comprensión desde el punto de vista académico debe permitir al lector tres aspectos:

- Un alto nivel de retención de la información del tipo literal o comprensión localizada del texto, es decir, la realización de una comprensión local de sus componentes, tales como, el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del mensaje o significado de imágenes y de gestos en ella, el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación.

Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa (asignar el significado literal de las palabras) del lenguaje, y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este modo de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo.

Básicamente el lector debe desarrollar tres habilidades esenciales:

- a) Reconocer o identificar sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción o identificación.
 - b) Traducir o reelaborar el significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin alterar el significado literal.
 - c) Identificar y explicar las relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o en una oración. (coherencia y cohesión)
- Alcanzar un alto nivel de comprensión global del texto leído, es decir desarrollar la habilidad para realizar inferencias, obtener información para establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos, comprendiendo los significados del texto y el reconociendo de relaciones, funciones y nexos entre los componentes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, coreferencias, sustituciones.

Aspectos como la coherencia, es decir identificar la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto; y la cohesión, identificación y explicación de las relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar las inferencias, son fundamentales en este tipo de comprensión lectura.

De igual modo, el lector, en este proceso de inferir información debe recurrir a los saberes que posee, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto explicativo, texto de procedimientos, y la *explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)*.

- Finalmente el lector debe estar en capacidad de relacionar el texto leído con otros en cuanto a su forma y su contenido para tomar o asumir, a partir del contenido del

texto, una posición frente al mismo mediante la elaboración de un punto de vista, esto es alcanzar un nivel de lectura Intertextual.

Para ello es necesario identificar las intenciones de los textos, sus autores, personajes o voces presentes en estos y reconocer el contenido del mismo, su contexto histórico y comunicativo.

Son fundamentales identificar la Intencionalidad y la superestructura, explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto en respuesta a la intención de comunicación.

Por tanto una concepción completa de “lectura” no se puede abordar desde la velocidad o desde la comprensión de manera aislada, puesto que los dos elementos se complementan de manera activa y dinámica como el proceso mismo de leer.

Después de un detallado análisis sobre los diferentes elementos implicados y las relaciones que entre ellos se establecen llegamos a diferentes conclusiones:

a). *El aprendizaje realizado (incrementar la velocidad lectora) depende directamente de la interacción que ha tenido lugar a lo largo del proceso. Una primera conclusión es que el aprendizaje que tiene lugar en el proceso depende directamente de la influencia de la interacción. Esta interacción se produce sólo en determinadas situaciones o circunstancias; dependiendo no tanto de la cantidad de la interacción como de su calidad. No basta con un número elevado de intervenciones de los diferentes implicados... sino que es necesario el conocimiento de la lengua francesa, sin este elemento el aprendizaje final conseguido se vera seriamente limitado.*

De forma similar, la concepción constructivista del aprendizaje, presente pero de forma no explícita, es también una muestra de la necesidad de contar con todos los elementos presentados, al igual que la demanda reiterada de la necesidad de

una mayor comunicación entre los implicados como canal para realizar una actividad social de construcción de nuevos conocimientos.

b). Los diferentes elementos implicados: alumno, profesor, grupo, entorno y contenido conforman una realidad sistémica que obliga a atenderlos de forma simultánea y articulada (su adecuación y equilibrio). Objetivos, actividades, metodología, evaluación... condicionan las herramientas comunicativas tecnológicas a utilizar, los criterios de su utilización... y, a su vez, todos ellos determinan las estrategias comunicativas, la estructura comunicativa e interactiva, etc.

Este análisis sistémico de las diferentes situaciones y elementos presentados es el que dota de sentido a las actuaciones individuales y sociales mediante el desarrollo de mecanismos de influencia educativa.

La calidad y eficacia del aprendizaje deben garantizarse con el equilibrio y la adecuación de los diferentes elementos presentados.

c). Las habilidades comunicativas y las competencias, respecto de las estrategias de trabajo a emplear, previas de que disponen los alumnos determinan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la investigación realizada la valoración global de los alumnos durante las sesiones con asistencia, refleja una situación de partida ventajosa, sobre todo para los alumnos que acababan de acreditar “Taller de comprensión de lectura y redacción”, con una metodología muy similar al del programa “Logilire”, respecto de los alumnos en sesiones sin asistencia determina la eficacia de la actividad desarrollada. Estos alumnos –los del taller de lectura con metodología similar- optaban a los módulos sin mayor problema, sobre todo si su nivel de idioma era avanzado y de manera gradual se han ido incorporando las nuevas tecnologías permitiendo la adquisición de las habilidades comunicativas y el dominio de las estrategias de trabajo necesarias.

Por tanto, la adaptación de los alumnos al trabajo virtual o semipresencial exige atravesar una fase inicial en la que se reproducen estrategias de trabajo y habilidades comunicativas anteriores (no virtuales).

Otra conclusión presente en los resultados obtenidos es que resulta más fácil la utilización de las herramientas tecnológicas de comunicación y trabajo previstas que las estrategias de trabajo colaborativo que se deben desarrollar.

d) La comparación entre el curso virtual y el presencial que nos ha permitido el trabajo de investigación desarrollado - la comunicación desarrollada y el proceso interactivo en los dos cursos - plantea como conclusión que la virtualidad exige un esfuerzo mayor y una atención a la comunicación y al contacto personal. Los alumnos conceden una importancia especial a estos elementos que se dirigen a la consecución de este clima relacional como elemento que debe permitir la resolución conjunta de tareas, la comunicación interpersonal...

El número de alumnos que solicitaban el aumento de actividades de carácter más presencial ha sido significativo, algunas de las propuestas realizadas apuntaban hacia el chat, la videoconferencia, etc. Elementos de comunicación que incorporen un mayor nivel de imagen, de texto, de coincidencia en el tiempo, etc.

Es significativa la percepción de los alumnos de no haber formado parte de una comunidad de aprendizaje, el sentimiento de soledad, los reducidos intercambios que han tenido lugar, etc. deben de paliarse con una mayor comunicación, relación social, con el diseño de actividades dirigidas a conformar un grupo de trabajo cohesionado... La metodología a desarrollar debe ser dinámica y activa de forma que genere la percepción de pertenencia al grupo.

e) El diseño de las actividades: el nivel en el que permiten y fomentan la actividad del alumno y la actividad del grupo determinan un incremento de la calidad y la cantidad de las interacciones. El diseño de las actividades del curso virtual dirigido a la realización de actividades individuales de reflexión sobre los contenidos ha limitado y condicionado de forma considerable los intercambios producidos, la

estructura interactiva y comunicativa que han tenido lugar. Elementos como la dirección de la comunicación (unidireccional, bidireccional, multidireccional), la dinámica de las intervenciones (pregunta-respuesta, múltiples aportaciones, actividad conjunta), el nivel de interactividad (independiente, implícita o explícita) o la interacción habitual (declarativa, reactiva o interactiva) a lo largo del proceso dependerán del diseño de estas actividades.

Estas actividades, además, deben proporcionar a los alumnos y a los profesores motivos para utilizar las herramientas tecnológicas propuestas. La utilidad real de los medios, su facilidad de uso y su carácter de realidad tangible determinaran su utilización real.

f) *La evaluación se presenta como un mecanismo de comunicación – profesor/alumno que permite el ajuste de la ayuda pedagógica, la influencia educativa...* La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener un carácter formativo y continuo. Esta perspectiva dota a la misma de un carácter de apoyo individualizado al alumno.

La proporción de ayudas, indicar los errores cometidos, son elementos que deben permitir al profesor, al grupo, al alumno ajustar las ayudas y los soportes necesarios para favorecer la actividad mental constructiva.

g) *El número de herramientas de comunicación y de trabajo disponibles en el entorno utilizado puede actuar como elemento distorsionador si su número es excesivo.* El diseño del curso debe ofrecer aquellas herramientas que dadas las actividades diseñadas van a ser utilizadas. Esta conclusión concreta el criterio de adecuación y equilibrio presentado en el punto b.

h) *El aprendizaje no puede limitarse a la transmisión de información. La incorporación de las TIC debe dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo de una nueva concepción educativa.*

El constructivismo se presenta como paradigma que puede proporcionar claves explicativas para entender como enseñar y aprender con TIC. Desde esta perspectiva los diferentes elementos presentados hasta ahora encuentran su desarrollo y coherencia: actividad mental constructiva, actividad social, resolución conjunta de tareas, influencia educativa, estrategias de enseñanza, ajuste ayuda pedagógica, organización social actividad...

De la misma manera observamos que los alumnos que no lograron comprender un texto fue debido fundamentalmente a dos factores:

- 1.- El tiempo fue limitado para la enseñanza de las estrategias así como, el mecanismo para lograr la comprensión lectora;
- 2.- No han alcanzado una mejoría en cuanto a la velocidad lectora que exige el proceso de lectura, por no tener un nivel elevado del conocimiento del idioma francés.

Programas como el aquí desarrollado pretende aportar alguna solución a los problemas de comprensión lectora que experimentan muchos de nuestros alumnos, siempre que se integren en un currículo más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben a una ausencia de estrategias autorregulatorias o a una deficiente aplicación de las mismas.

Es necesario considerar que el aprendizaje estratégico requiere de un largo periodo de enseñanza para que se produzca una reestructuración de los esquemas previos, lo cual no se realiza inmediatamente y esta reestructuración se ve favorecida cuando los mensajes instruccionales son constantes y a lo largo del tiempo. Como se dijo anteriormente los efectos de las investigaciones hechas por diversos autores muestran resultados antes y después del entrenamiento. Sin embargo no hay evidencia de que estas mejoras se mantengan a través del tiempo, se generalicen ni se transfieran a otras áreas.

Otro factor importante es el nivel sociocultural de la población, para la cual se van a desarrollar este tipo de programas de instrucción, o bien, considerar las adaptaciones necesarias de los mismos programas para el tipo de características que presenten los sujetos a quien se van a dirigir.

En particular la muestra del estudio presentó una serie de características especiales. Primero, la investigación se realizó en un contexto muy diferente del existente en Francia, en donde el software es aplicado, Segundo el universo de estudiantes al cual se les aplicó el programa **Logilire** eran tanto de áreas del conocimiento diferente como de nivel del idioma.

En el caso de los profesores, éstos mostraron una actitud positiva al proporcionar sus horas de clase para la intervención, pero con expectativas demasiado altas, respecto a los resultados.

Por todo lo anterior se resalta la necesidad de implementar nuevas estrategias que consideren dentro del proceso educativo, entre otros aspectos, la motivación del alumno tomando como aspectos centrales, el contexto, las necesidades de los estudiantes y de la propia Institución, entre otros.

Además se sugiere que incluyan en el currículo programas educativos que contribuyan a fortalecer la actividad lectora y lleven a los estudiantes a hacer atribuciones tanto sobre sus avances como sus carencias en la actividad lectora, esto sin dejar de concientizar a los profesores sobre la importancia de motivar a los alumnos, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.

Para facilitar cualquier aprendizaje, más que conocer de didácticas específicas los docentes han de tener claros los procesos cognitivos, en este caso concreto de la lectura y la escritura, que se han de producir en cada estudiante para que se dé el aprendizaje. Sólo comprendiendo el funcionamiento en cada ámbito del desarrollo es posible que el docente conduzca procesos de enseñanza-aprendizaje

donde las necesidades educativas no se conviertan en especiales gracias a una oportuna intervención didáctica que potencie la enseñanza individualizada. La enseñanza de la lectura y la escritura como aprendizajes conceptuales no puede desvincularse del desarrollo del lenguaje y en general del desarrollo integral del niño, donde las destrezas perceptuales juegan un papel determinante.

a) Los resultados obtenidos pueden estar condicionados por una serie de factores - contexto, características personales del alumnado, nivel en lengua francesa, etc.- lo que impedirá que tanto los resultados como las conclusiones puedan hacerse extensibles a otros contextos educativos. Más que en los resultados obtenidos, el interés de la propuesta reside en la posible aplicación metodológica del mismo a estudios similares en contextos y alumnos diferentes.

b) La inadecuación de las formas y estrategias de lectura con el tipo de texto y grado de comprensión requerido (tendencia excesiva a la traducción, dependencia del vocabulario, incapacidad para proyectar el conocimiento extra-textual, etc.) influye significativamente en la forma de afrontar la comprensión de textos escritos.

Creemos necesario la reflexión y la práctica en clase mediante actividades específicas sobre la utilización de formas de lectura adecuadas. A raíz de investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de lengua materna y de idiomas extranjeros, existe la posibilidad de que en alumnos con bajo nivel de competencia lingüística disminuya la capacidad de utilizar estrategias de lectura, por lo que deberemos incidir especialmente en aquellos alumnos que presenten deficiencias de lectura importantes.

c) La discordancia entre las formas y las estrategias utilizadas con el tipo de texto y el análisis textual necesario influye negativamente en los resultados obtenidos en pruebas de comprensión lectora, en la comprensión textual misma e incluso en la motivación con la que los alumnos afrontan la lectura de los textos escritos.

Consideramos necesario la enseñanza en clase y la práctica en la utilización de las diferentes formas de lectura (lectura rápida, buscar información específica, lectura pormenorizada, etc.) y estrategias (utilización de información textual,

estrategias interactivas de lectura, pausas, etc.), adecuando las mismas a las características del textos, propósitos de la lectura, necesidades interpretativas y similares.

Por último, es necesario hacer mención sobre el tiempo que se utilice para cada sesión sugiriendo sea de un mínimo de dos horas. Esto con el fin de que el tiempo empleado para ingresar al salón de clases e integrarse, además del reparto del material que se utilizará en cada sesión ordenar al grupo según la sesión de trabajo, no implique parte del tiempo establecido para realizar la actividad en sí.

Dichas consideraciones quedan abiertas a posibles investigaciones, que permitan esclarecer de manera más precisa las causas de estas limitaciones

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM J-M, 1997 (1°ed 1992), "*Les textes, types et prototypes*", Paris, Nathan Université, 223 páginas
- ANTICH DE LEÓN, ROSA. Metodología de la enseñanza de las lenguas Extranjeras, R. Antich, D. Gandarias, E. López. – p.74 -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988. – 460 p.
- BADDELEY A., 1994, "*Les Mémoires humaines*" in *La Recherche, numéro spécial La Mémoire, n° 267*, Paris
- BARBERÀ, E. Grupo EDUS & GRINTIE. Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual. Marzo 2004 en IN3 2003.
- BATES, A.W. 1993 Theory and practice in the use of technology in distance education, in : Keegan, D. (ed.) *Theoretical principles of distance education*. Londres/Nueva York:Routledge
- BELLENGER L. 1993, *Les Méthodes de lecture*, Paris, PUF, Col Que sais-je? 127 páginas.
- CABERO, J. y otros (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed.Síntesis. Pág. 15
- CICUREL F., 1982, "Projets pluriels de lecture" in *Travaux de didactique du FLE*, n° 7. Montpellier, Université Paul Valéry, Montpellier III
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives*, Paris, Hachette. Col FLE, 155 páginas
- COLL, C. 1990, Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS 2000, *Concebir la educación del futuro*. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo.Bruselas.
- CORNAIRE C., 1999, *Le point sur la lecture*, Paris CLE Internacional, Col Didactique des Langues Étrangères, 122 páginas
- COSTE D., 1974, "Lire le sens" in *Le Français dans le Monde*, n° 109, diciembre 74, Paris, Hachette/Larousse, pp 40-44
- COSTE D., 1975, "Lecture et linéarité" in *Actes du Colloque Theoretical Models in*

- Applied Linguistic IV*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- COSTE D., 1980, "Lecture et compétence de communication" in *Le Français dans le Monde*, n° 141, décembre 74, Paris, Hachette/Larousse, pp 25-34
- CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris CLE International, Col. Didactique des Langues Étrangères, 181 páginas
- DABENE M., 1992, *Didactique de la lecture en langue maternelle*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, documento mimeografiado
- DUART, J.M^a y SANGRÁ, A. (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa. Biblioteca de Educación. Nuevas Tecnologías; 2.
- GAONAC'H D., 1993, "Les composantes cognitives de la lecture" in *Le Français dans le Monde* n° 225, février-mars 1993, Paris Hachette/Larousse, pp 87-92
- GARCÍA AREITO, L. 1994. Educación a distancia hoy. UNED. Madrid.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 1995, *L'écrit, stratégies et pratiques*, Paris CLE International
- GUNAWARDENA, C. N.; LOWE, C.A. y ANDERSON, T. (1997). Analysis of global online debate and development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *J.Educational Compounding Research*, vol. 17, 4.
- HENRI, F. 1992. Computer conferencing and content analysis a Kaye, A (Ed.): *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers*. Proceedings of NATO Advanced Research Workshop, Copenhagen. NATO ASI Series.
- LITTLE D., 1998, "La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues" in *LE CONSEIL DE L'EUROPE Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, 1998*, Paris, Hachette-Edicel, pp 156-187
- LOZANO L., 1990, (1° ED. 1988) *Taller de lectura y redacción I*, México Porrúa Hnos, 161 páginas
- MARTINEZ AVILA A., 1995, *Comunicación I*, México, Mc. Graw Hill
- MEDINA CARBALLO M. et al., 1994, (1°Ed 1986) *Taller de Lectura y Redacción*, México, Trillas, 88 páginas
- MOIRAND S., 1979, *Situation d'écrit*, Paris, CLE International, 175 páginas

- MOIRAND S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachete, Col F/Autoformation, 169 páginas
- MOORE, M.G. (1993). Three types of interaction. En K. Harry, M. John y Keegan (Eds.) *Distance Education: New perspectives*. Londres: Routledge.
- RAFAELI, S.; SUDWEEKS, F. (1997). Networked Interactivity. *Journal of computer mediated communication*, vol. 2, 4.
- RICHARDEAU F, 1985, “La lectura” in Ladrón de Guevara M., (comp) *La lectura*, México, el Caballito, SEP-Cultura
- RICHARDEAU F, GAUQUELIN M., GAUQUELIN F., 1994, (1° ed. 1977) *La lecture rapide*, Pris, Marabout, Co. Savoir, 320 páginas
- RICHER J-J., 1991, “Pour une pratique de l’approche typologique des textes” in *Le Français dans le Monde*, n°328, Paris, Hachette/Larousse, pp. 73-79
- ROULET E., 1999, *La description de l’organisation du discours*, Paris, Didier, col. Langues et apprentissage des langues, 223 páginas
- RUFFINELLI J., 1993 (1° ed. 1982), *Comprensión de la lectura*, México, Truillas, 110 páginas
- SALINAS, J. (1995). Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios de Aprendizaje, in Cabero, J. Y Martínez (1995) *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Centro
- SCIENCES HUMAINES, Avril 1998, n° 82, *Dossier: La lecture*, pp18 – 33
- SCIENCES HUMAINES, Juillet 2000, n° 107, *Dossier: Souvenirs et mémoire*, pp 21–37
- SMITH F., 1999, (1° ed. 1989), *Comprensión de lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, trillas, 272 páginas
- SOLÉ, Isabel (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAO.
- SPRENGER-CHAROLLES L., 1981, “L’activité de lecture. Dimensions linguistiques et psycholinguistiques in *Les cahiers du CRELEF*, n° 13, Besançon, CRDP
- THÉRIEN M., FORITER G., 1985, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 282 páginas

Réferencias electrónicas

<http://educacion.jalisco.gob.mx/index.html>

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/ComprensionLectura.html>

<http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf> (21-10-2004)

<http://www.reduc.cl> Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 12 – Mayo 2003

<http://educacion.jalisco.gob.mx/index.html>

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/ComprensionLectura.html>