

Propuesta linguodidáctica para la comprensión de lectura basada en la enseñanza estratégica

A strategic teaching-based proposal for reading comprehension in language teaching

Selene Selva Guisandes

Universidad de La Habana (Cuba)
ssguisandes@gmail.com

Alejandro Antonio Gutiérrez Ramírez

Universidad de La Habana (Cuba)
agutierrez94@nauta.cu

RESUMEN

En este artículo se aborda la enseñanza explícita de las estrategias de lectura para desarrollar en los estudiantes competencias metacognitivas de evaluación, planificación y regulación que mejoren su rendimiento en la comprensión de lectura. Para ello se presenta una estrategia linguodidáctica llamada "enseñanza estratégica", compuesta por cuatro etapas en las que se implica de forma progresiva al estudiante en el uso consciente de las estrategias para comprender textos escritos. Esta estrategia fue puesta en práctica en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana a través de un estudio de caso monográfico que permitió demostrar que una enseñanza explícita de las estrategias de lectura facilita la comprensión y trae consigo una mejoría en el desempeño del estudiante.

Palabras clave: comprensión de lectura, metacognición, estrategia de lectura, enseñanza estratégica

ABSTRACT

This article deals with the explicit teaching of reading strategies aimed at developing metacognitive assessment planning and regulation skills in students to improve their performance in reading comprehension. We present a language-teaching strategy called "strategic teaching", comprised of four stages, during which the student is progressively involved in the conscious use of strategies to understand written documents. This strategy was implemented at University of Havana School of Foreign Languages through a monographic case study that showed that the explicit teaching of reading strategies makes the activity of comprehension easier and improves student performance.

Keywords: reading comprehension, metacognition, reading strategies, strategic teaching

1. INTRODUCCIÓN

La lectura reviste una gran importancia para el desarrollo intelectual y el enriquecimiento de la cultura y el vocabulario. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, esta habilidad forma parte de las cuatro competencias comunicativas requeridas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas, además de favorecer la apropiación progresiva de la lengua, las estructuras y la cultura extranjera. Sin embargo, numerosas investigaciones de autores cubanos han demostrado el empobrecimiento de los hábitos de lectura de las nuevas generaciones. En su artículo *Leer, ¿para qué?*, publicado en el diario cubano *Juventud Rebelde*, L.M. Benítez afirma que, en Cuba, como en otros países, el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales va en detrimento del tiempo que se dedica a la lectura (Benítez, 2014).

En consecuencia, las estrategias de lectura que antes desarrollaba cada lector de forma natural y autónoma, son hoy precarias. Desde luego, estas deficiencias en la lengua materna tienen una influencia sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, pues el desarrollo de la habilidad de lectura se apoya en la transferencia de estrategias existentes en lengua materna a la lengua extranjera, así como en el desarrollo de otras que permitan un procesamiento óptimo de la información, sobre todo porque se trata de lenguas de origen latino por lo que muchas de las estrategias pueden ser utilizadas para comprender en ambas lenguas.

Con el objetivo de evaluar esta problemática y sus causas en el contexto de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de La Universidad de La Habana, en un estudio precedente los autores de la presente investigación realizaron una encuesta a una muestra de 17 estudiantes de Lengua francesa sobre sus concepciones acerca del proceso de comprensión de lectura, sus dificultades y las estrategias que utilizan para que éste sea más eficaz. Este estudio reveló que las estrategias empleadas eran poco variadas, usadas de manera inconsciente y que la capacidad de los estudiantes para controlar su desempeño durante la lectura era deficiente.

Muchos autores han formulado propuestas para mejorar estas dificultades a través del entrenamiento de las estrategias de lectura. A partir de los aportes de la psicología cognitiva, algunos han evaluado la metacognición y su influencia sobre la calidad del proceso de lectura. En su estudio "Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension" (2002), Eme y Rouet sostienen que

la comprensión de textos y documentos complejos, requiere, además de competencias psicolingüísticas, un conjunto de competencias metacognitivas que comprenden el conocimiento y el control del lector de sus propios procesos cognitivos (2002, Trad. del autor).

Esta noción fue abordada por primera vez por Flavell (1981) quien la definió como "los conocimientos que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognitivos, sus resultados y todo lo que afecta, por ejemplo, las propiedades necesarias para el procesamiento de informaciones y datos" (1981: 35, Trad. del autor).

La Metacognición permite pues al lector reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y controlarlos con el fin de regularlos y modificarlos en función del progreso y los resultados del aprendizaje. Según Jacob & Paris (1987), el ejercicio de la Metacognición hace posible el control de los procesos cognitivos en tanto engloba tres dimensiones fundamentales del comportamiento estratégico: la evaluación, que permite que el individuo defina sus objetivos, los recursos de los que dispone, así como sus fortalezas y dificultades; la planificación, que comprende la selección de las estrategias a utilizar para cumplir el objetivo;

y la regulación, que permite la modificación de la actividad en función de las dificultades encontradas. La variable metacognitiva podría así garantizar el empleo consciente y regulado de las estrategias de lectura en pos de garantizar una mejor comprensión de los textos que deben analizar los estudiantes durante su formación.

Pero ¿cómo enseñar las estrategias de lectura y garantizar su utilización consciente? Otros autores han investigado sobre el aprendizaje y el uso de las estrategias de lectura por los estudiantes. Es el caso de Cejudo (1988) quien hace una descripción del uso de las estrategias para comprender textos jurídicos en la Facultad de Derecho de La Universidad de La Habana. Sin embargo, en la Facultad de Lenguas Extranjeras no existían estudios precedentes sobre este tema.

Tomando como punto de partida las deficiencias que se derivan del empobrecimiento de los hábitos de lectura en lengua materna y conscientes de que el "aprender a aprender" debe formar parte de los pilares de todo sistema educativo, apostamos por una mayor participación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje como premisa para la concepción de una estrategia linguodidáctica que permitiera mejorar el desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura y garantizar su autonomía.

El objetivo de esta investigación es entonces la definición de la estrategia linguodidáctica "enseñanza estratégica" y su adaptación al programa de estudios de la carrera de Lengua Francesa de la FLEX, a fin de mejorar progresivamente la competencia de comprensión de lectura de los estudiantes de dicha facultad.

Los autores parten de la idea de que la enseñanza estratégica permitiría al estudiante adquirir no solo conocimientos metalingüísticos sobre sus propios recursos, sus dificultades y las estrategias utilizadas en comprensión de lectura, sino también procesos de autorregulación que facilitan el control de la actividad de comprensión.

Con el objetivo de verificar esta hipótesis se consideró pertinente la realización de un estudio de caso. Este estudio se inscribe en el paradigma de la investigación-acción, ya que permite transformar una situación real al tiempo que se producen conocimientos teóricos sobre esa transformación. Su objetivo es evaluar los aportes de la enseñanza estratégica en el desarrollo de competencias y estrategias metalingüísticas a través del estudio cualitativo de los datos recogidos.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para concebir esta estrategia se tuvieron en cuenta los fundamentos teóricos sobre el proceso de comprensión de lectura y sus características. Como actividad de construcción de sentido, este proceso se divide en varias etapas y sub-competencias que responden a la progresión de esta actividad y al grado de interacción entre lector y texto. Tres son las etapas de explotación del texto: pre-lectura, lectura y post-lectura. En cada una de ellas se pueden realizar actividades y emplear estrategias que faciliten el procesamiento de la información. Tres son también las sub-competencias que determinan el grado de comprensión del texto: competencia de base, competencia intermedia y competencia avanzada. Ellas determinan la progresión de la actividad de lectura, que va desde la comprensión global hasta la detallada; esta última incluye la información implícita y la intención del autor. Se concibió entonces el gráfico siguiente para resumir las características del proceso de comprensión de lectura:

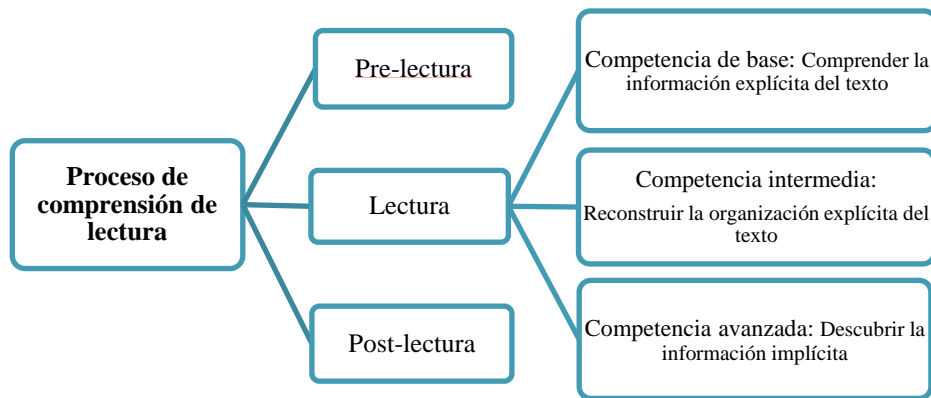


Figura 1. Etapas y competencias del proceso de comprensión de lectura

Autores como Cejudo (1988) y Giasson (2011) presentan las principales estrategias empleadas por los lectores eficaces, lo que no implica que no existan otras, pues cada individuo desarrolla y utiliza las que más se adaptan a las características de su actividad de comprensión y a los distintos tipos de textos a los que se enfrenta. Para esta investigación, los autores decidieron hacer un inventario de las estrategias más utilizadas, organizadas de acuerdo con las etapas del proceso de comprensión:

Etapas del proceso de lectura	Estrategias de lectura	
Pre-lectura	Anticipación: Hacer predicciones a partir del paratexto	
	Lectura a vuelo de pájaro	
	Movilización de los conocimientos previos	
Lectura	Competencia de base	<i>Scanning</i> : lectura rápida del texto Decodificación de palabras y frases <i>Skimming</i> : Identificar las ideas principales Utilización del contexto para descifrar una palabra desconocida Análisis de la formación de las palabras
	Competencia intermedia	Dividir el texto en partes lógicas Establecer la relación entre las frases y los párrafos Interpretar el significado de los conectores Interpretar la referencia (palabras que remplazan otras)
	Competencia avanzada	Hacer inferencias Interpretar el significado de las figuras de estilo Comprender la información implícita a partir de la lectura y de los conocimientos personales
Post-lectura	Resaltar las ideas principales del texto	
	Organizar la información en un esquema o un gráfico	
	Hacer un resumen o una síntesis	
	Hacer un comentario o una apreciación sobre la lectura	

Tabla I. Inventario de estrategias de lectura según las etapas del proceso de comprensión

Una vez descrito el proceso de comprensión y los factores que en él intervienen y ante la necesidad de una mayor participación del profesor para desarrollar y entrenar las estrategias de lectura en los estudiantes, fue necesario estudiar y definir una estrategia linguodidáctica que permitiera la enseñanza explícita de estas estrategias.

1.1 Estrategia linguodidáctica

Una estrategia “tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado” (Silverio, 2014). En el ámbito de la pedagogía, una estrategia didáctica es un sistema de acciones y procedimientos dirigido a la solución de un problema del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de las dificultades presentadas por los estudiantes, y puesto que diversas investigaciones refieren que los procesos metacognitivos se pueden modificar por medio de la enseñanza (Bender-Mazurczak, 2012), se entiende la estrategia linguodidáctica como un sistema de acciones y procedimientos, concebido de manera consciente e intencionada, sobre fundamentos lingüísticos, didácticos, psicológicos y filosóficos, y dirigido a desarrollar la(s) competencia(s) comunicativa(s) del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

2. ENSEÑANZA ESTRATÉGICA: UNA ESTRATEGIA LINGUODIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Entre las estrategias para la enseñanza de la lectura propuestas por los distintos autores, la enseñanza estratégica ofrece numerosas ventajas en cuanto al desarrollo de habilidades en los lectores con dificultades. Según Tardif (1992), la enseñanza estratégica es un modelo de enseñanza eficaz que ofrece a los estudiantes con dificultad las herramientas para controlar su aprendizaje.

Un estudio realizado por Bender-Mazurczak (2012) pone en práctica la enseñanza estratégica para enseñar la lectura en lengua materna a estudiantes de una escuela primaria. Este trabajo arrojó resultados favorables en cuanto al desempeño de la muestra en el proceso de comprensión. Teniendo en cuenta la analogía que existe entre los aprendices debutantes de una lengua extranjera y los niños que empiezan a leer en lengua materna, se consideró pertinente el estudio y adaptación de este modelo de enseñanza a las clases de Lengua Francesa de la FLEX.

A través de la enseñanza estratégica se busca lograr resultados que vayan más allá de la mera adquisición o transmisión de los conocimientos. La toma de consciencia de los procesos y estrategias a utilizar por los estudiantes resulta de gran importancia. El instrumento de la enseñanza estratégica es la enseñanza explícita, definida como la formalización de una estrategia de enseñanza que se estructura en etapas y secuencias fuertemente integradas (Gauthier, Bissonnette y Richard, 2007). La utilización del término explícito hace referencia al hecho de que se busca explicitar, hacer visible, guiar, ya se trate de los objetivos de la clase o de los mecanismos cognitivos puestos en marcha en la resolución de problemas. Entonces, la enseñanza explícita se distingue de la enseñanza tradicional por el nivel de explicitación que se da a los estudiantes. Los procesos relacionados con lo que el alumno hace durante su lectura y las estrategias que dan cuenta de la manera en la que el

alumno organiza o elabora el material presentado son entonces las bases de la enseñanza estratégica aplicada a la comprensión de lectura.

Es necesario también resaltar que esta estrategia tiene en cuenta tres tipos de conocimientos en el aprendizaje para la transferencia máxima de conocimientos, definidos por Giasson (2011): los conocimientos declarativos (el *qué*); los conocimientos procedimentales (el *cómo*) y los conocimientos condicionales (el *cuándo* y el *porqué*) por lo que el profesor debe intervenir directa y explícitamente en el aprendizaje de dichos conocimientos.

En el caso de la comprensión de lectura en lengua extranjera, competencia que exige una práctica sistemática, la utilización de esta estrategia resulta una propuesta innovadora y útil pues garantiza la transferencia de los conocimientos a la memoria a largo plazo a través de la explicitación y la sistematización de los procesos cognitivos del profesor, que es un lector experto. Es recomendable poner en práctica esta estrategia al comienzo de cada clase, y para desarrollar cada sesión, el profesor deberá disponer de tres textos (o fragmentos de texto) que permitan hacer uso de la estrategia en cuestión, seleccionada de antemano por éste. Además, deberá contar con las condiciones de utilización de la estrategia escogida (el *qué*, el *cómo*, el *cuándo* y el *porqué* de la utilización de la estrategia). Habiendo entonces garantizado los instrumentos pedagógicos y el contenido, la sesión de enseñanza estratégica comienza por la etapa de la modelación, luego la práctica guiada, la práctica autónoma y finalmente la objetivación (Bissonnette y Richard, 2001).

2.1 Etapas de la enseñanza estratégica

- La modelación

En esta etapa, el profesor realiza una presentación o demostración de la estrategia a través de la ejecución de una actividad real de comprensión delante de los estudiantes, haciendo todo lo posible por explicitar todo razonamiento implícito. En otras palabras, el profesor debe decir en alta voz todo lo que sucede en su cabeza mientras realiza la actividad a fin de que los estudiantes vean y escuchen los procesos cognitivos de un experto. No sólo es necesario, durante esta etapa, explicar las estrategias que el profesor utiliza sino también el uso concreto que hace de ellas durante la comprensión de texto. El profesor se hará preguntas constantemente a las cuales dará respuesta para reflejar la progresión de su pensamiento, o sea, de sus procesos cognitivos.

- La práctica guiada

Esta es una etapa intermedia compuesta por ejercicios encaminados a sistematizar el empleo de la estrategia a partir de la imitación del modelo observado durante la primera etapa. Los alumnos realizan actividades similares a las realizadas durante la modelación y el profesor los guía y supervisa al mismo tiempo que les hace preguntas sobre sus procesos cognitivos, les propone retroacciones y estimula el intercambio entre los estudiantes.

- La práctica autónoma

En esta etapa, el estudiante trabaja solo y pone en práctica lo que ha visto hacer durante la modelación y la práctica guiada. Esto permite consolidar el aprendizaje y automatizarlo para liberar la memoria de trabajo: los conocimientos son transferidos a la memoria a largo plazo, lo que garantiza su reutilización en el futuro.

- La objetivación

La objetivación es una especie de balance de todo lo realizado durante las etapas anteriores, pues verbalizar lo que los estudiantes han aprendido permite la conceptualización

de lo que es importante memorizar, fijar. Los alumnos mencionan los elementos que deben fijarse luego de la actividad de aprendizaje que acaba de ejecutarse. Se trata entonces de una actividad metacognitiva.

2.2 Los principios de la enseñanza de las estrategias

El análisis de la bibliografía sobre la enseñanza de las estrategias arrojó que su funcionamiento concreto en las clases depende del profesor y de las características del grupo. Sin embargo, según Giasson (2011), existen principios que deben regir la enseñanza de las estrategias, de los cuales hemos escogido los que se adaptan mejor al contexto de nuestra facultad. Estos principios van a regular la aplicación de la enseñanza estratégica.

- Enseñar las estrategias explícitamente: Puesto que la utilización inconsciente de las estrategias de lectura, inherente a los lectores en lengua materna y en lengua extranjera, no garantiza una buena comprensión, la enseñanza estratégica contempla la explicitación de las estrategias y de sus condiciones de utilización, con el fin de incitar a los estudiantes a utilizarlas de manera consciente.
- Presentar las estrategias como herramientas: Las estrategias no deben desviar la atención de los estudiantes de la comprensión del texto. El profesor debe garantizar que estos conciben la comprensión como una actividad de construcción de sentido que puede volverse más fácil gracias a un uso flexible de las estrategias. Del mismo modo, la enseñanza debe permitir que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que ya utilizaban y que escojan las que más se adapten a las características de su actividad de lectura. Si perciben las estrategias como herramientas de las que pueden disponer, entonces éstas los ayudarán a convertirse en mejores lectores.
- Enseñar las estrategias en situaciones auténticas: Algunos estudios han demostrado que la mayoría de los profesores enseñan las estrategias en contexto de lectura, pero a menudo sucede que aíslan la estrategia para explicarle a los estudiantes cómo emplearla en otras situaciones. Por ello, se aconseja utilizar pequeños fragmentos de textos para introducir la estrategia, aunque se les dará más importancia a las situaciones auténticas de lectura, en las cuales se podrá ilustrar de forma más natural su utilización.
- Enseñar las estrategias de manera integrada: No basta con conocer las estrategias y saber utilizarlas para ser un buen lector. El lector estratégico sabe coordinarlas y adaptarlas a las características del texto y de la actividad. Con este fin, la enseñanza debe garantizar la integración de las estrategias como lo haría el lector experto en una situación auténtica.

3. EXPERIMENTACIÓN: ESTUDIO DE CASO

Luego de haber analizado las diferentes etapas de la estrategia, los autores estimaron conveniente adaptarla a los estudiantes de lengua francesa de la FLEX y verificar su efectividad en el proceso de comprensión de lectura. Para ello, se realizó un estudio de caso monográfico con una estudiante del curso preparatorio, primer año de estudios de la FLEX, en el que durante dos semestres de estudios de la lengua el estudiante demuestra si tiene las aptitudes para su futuro desempeño como traductor, intérprete y/o lingüista. A esta

estudiante se le llamó Z; su trayectoria y rendimiento académico la situaban entre los estudiantes promedios de su clase. Z cursaba el segundo semestre del curso preparatorio, por lo que había recibido más de 260 horas lectivas de Lengua Francesa. Aunque un estudio que incluyera una muestra mayor podía ofrecer informaciones relevantes sobre la validez de la estrategia, se trabajó con una sola estudiante debido al tiempo del que se disponía para la investigación y a los requerimientos de los métodos de recopilación de datos.

Este estudio de caso fue dividido en tres etapas: la primera, la aplicación de un test de diagnóstico para medir el desempeño de Z en cuanto a la comprensión de lectura; la segunda, la aplicación de la estrategia con la estudiante y finalmente, la aplicación de un segundo test a fin de comparar sus resultados con los del primero y evaluar la efectividad de la enseñanza estratégica.

3.1 Aplicación del test de diagnóstico

Z fue sometida a un test para medir su desempeño durante el proceso de lectura. El objetivo general del test era describir el proceso de comprensión de lectura de Z y medir cualitativamente su empleo de las estrategias de lectura y metacognitivas. Como objetivos específicos nos propusimos estudiar las estrategias de lectura utilizadas por la estudiante e identificar cuáles de ellas utilizaba de manera consciente y cuáles de manera inconsciente.

Se seleccionó un texto titulado "Le trafic des animaux" de no más de 500 palabras extraído de Godbout, Turcotte y Giguère (2015), adaptado al nivel de la estudiante, con un vocabulario sencillo y estructuras gramaticales en correspondencia con las horas lectivas que ella había recibido. El texto estaba acompañado de un cuestionario de diez preguntas (13 incisos en total) para demostrar la comprensión de la estudiante. Cada pregunta requería el empleo de una estrategia de lectura diferente (ver Anexo 1).

Se le asignaron 45 minutos a la estudiante para leer el texto y responder a las preguntas y el método de corrección utilizado fue el de "respuesta aceptable" (Koda, 1988), pues en esta investigación el objetivo esencial era el uso de las estrategias de comprensión y no la exactitud de las respuestas del estudiante.

La estudiante respondió 11 de los 13 incisos dentro del tiempo asignado para la realización de la actividad y empleó las estrategias más comunes como el *skimming* y *scanning*, la relectura cuando no comprendía un pasaje y el uso del contexto para encontrar el significado de una palabra desconocida. Su desempeño fue bastante bueno en lo que respecta a la decodificación de las palabras y las oraciones. Además, fue capaz de entender el sentido global del texto y de reproducirlo con sus propias palabras (ver Anexo 1).

Luego de la realización de la actividad, se grabó por medio de un dispositivo digital una entrevista corta en lengua materna a la que llamamos un protocolo oral, lo que permitió conocer las opiniones de Z con respecto a su proceso de comprensión a fin de evaluar también su actividad metacognitiva (ver Anexo 4).

De todo ello se concluyó que los procesos de control y regulación de Z fueron más bien débiles, lo que se deriva de una falta de conocimientos metacognitivos. La estudiante tuvo dificultades para identificar qué podría haberla ayudado a entender. Su selección de las estrategias de lectura fue aleatoria e inconsciente. Entre las estrategias empleadas, identificamos sólo dos que fueron utilizadas conscientemente: la relectura y el uso del contexto. Además, a la estudiante le fue difícil evaluar su actividad y su desempeño e imputó todas sus dificultades al desconocimiento del vocabulario. Tampoco fue capaz de verbalizar sus procesos cognitivos durante la actividad de comprensión.

3.2 Enseñanza estratégica

El objetivo de esta etapa era facilitar la adquisición y el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la lectura a través de la explicitación de los razonamientos de un lector eficaz y el acompañamiento del profesor durante el proceso de comprensión. Para ello se aplicó la estrategia linguodidáctica "enseñanza estratégica" respetando sus cuatro etapas.

Para esta parte del estudio de caso, se utilizó la clasificación de Bissonnette y Richard (2001) para enseñar de manera explícita 4 estrategias de lectura. Para ello, Z fue sometida a dos sesiones durante las cuales se trabajaron dos estrategias respectivamente, seleccionadas por su importancia para la eficacia de la comprensión:

1. anticipar: una estrategia que pertenece a la pre-lectura pero que puede ser igualmente utilizada durante la lectura para hacer predicciones e hipótesis y aumentar la rapidez del proceso de comprensión;
2. utilizar el contexto para encontrar el significado de una palabra: una estrategia que pertenece a la etapa de lectura y que constituye una de las estrategias más importantes pues posibilita la inferencia del significado de la palabra a partir de las ideas que la rodean;
3. analizar la formación de la palabra: una estrategia que posibilita la comprensión de una palabra a partir de sus indicios léxico-sintácticos y morfológicos. Este procedimiento permite sacar el significado de una palabra desconocida a través del análisis de su estructura;
4. hacer deducciones e inferencias: una estrategia que pertenece a la lectura avanzada. A través de su empleo, el estudiante puede leer entre líneas e interpretar la intención del autor. Es una estrategia imprescindible para la comprensión global del texto.

Se escogieron estas estrategias pues permiten leer más rápido y más eficazmente. No es menos cierto que se encuentran entre las más utilizadas por los estudiantes, pero no son utilizadas, en la mayoría de los casos, de manera consciente. Los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales sobre estas estrategias de lectura, su empleo y su influencia en el proceso de comprensión hacen que el lector sea capaz de gestionar su actividad de lectura de manera consciente y autónoma.

Las sesiones de enseñanza estratégica se realizaron a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje en un total de 2 sesiones de 30 minutos cada una. Para la enseñanza de cada estrategia, se respetaron las cuatro etapas de la estrategia linguodidáctica y para ello se utilizaron pequeños fragmentos de textos preparados de antemano a fin de que Z pudiera apropiarse de las estrategias a través de textos diferentes cada vez.

Los autores, en el rol de profesor, disponían como material de una presentación de diapositivas con 12 fragmentos de texto extraídos del estudio "Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis" del Centro FORA (2013). Para el contenido teórico y la descripción del proceso de comprensión, se utilizó un estudio sobre el proceso de comprensión de lectura realizado por los autores con anterioridad.

Antes de comenzar la primera sesión, el profesor le explicó a Z el acto de leer y la comprensión como un objetivo primordial de la lectura, así como los factores que intervienen en el proceso. También se le ofreció información sobre las condiciones de utilización de la estrategia (*qué, por qué, cuándo, cómo*). Luego, con cada estrategia el profesor modelaba

(modelación) y realizaba una demostración a través del análisis de un fragmento de texto. El profesor se aseguraba de explicitar todo razonamiento apoyándose en preguntas y respondiéndolas, siempre en voz alta (ver Anexo 2).

En un segundo momento, el profesor acompañó a la estudiante durante la ejecución de una actividad similar. Esta vez, la estudiante tenía un rol más activo. El profesor le presentó un nuevo texto con características similares al anterior y le hacía preguntas con el fin de guiar su actividad de comprensión y de obtener informaciones sobre sus procesos cognitivos, corregía los errores de Z y daba explicaciones adicionales siempre que era necesario (ver Anexo 2).

Finalmente, Z trabajó sola con un último fragmento. Esta vez el texto estaba acompañado de preguntas para guiar la atención de la estudiante y encaminarla a usar la estrategia en cuestión. Y siempre, para terminar, Z describía el proceso y evaluaba su desempeño (ver Anexo 2).

De este proceso resultó que además de las informaciones teóricas sobre las estrategias de lectura, Z pudo presenciar la demostración de la estrategia con la cual se iba familiarizando progresivamente hasta al fin emplearla de manera autónoma. En todo momento fue capaz de responder a las preguntas propuestas para verificar la comprensión y el empleo de la estrategia durante la práctica autónoma. Así, más que procesos mentales inconscientes, las estrategias de lectura se convirtieron, para Z, en herramientas que ahora podrá utilizar conscientemente.

3.3 Test de evaluación

Luego de haber asistido a las dos sesiones de enseñanza estratégica, Z se encontraba en condiciones de someterse a un segundo test que tenía como objetivo evaluar su proceso de comprensión de lectura, medir cualitativamente sus estrategias cognitivas y metacognitivas, así como comparar los resultados con los del primer test para validar la estrategia lingüodidáctica. El objetivo específico era evaluar sus procesos cognitivos (evaluación, planificación y regulación).

En esta etapa, se le aplicó un test similar al anterior. El documento se titulaba "La pollution spatiale", la complejidad lingüística, así como el número de palabras eran parecidos a los del primer texto. Los instrumentos de medición, la cantidad de actividades e incisos, las estrategias a utilizar, los métodos de corrección y el tiempo asignados también eran similares.

En esta ocasión, la estudiante respondió las 13 preguntas dentro del rango de tiempo asignado a la actividad, con un 100% de respuestas correctas. Z empleó estrategias como el *skimming*, *scanning*, la búsqueda de informaciones precisas, el uso del contexto para encontrar el significado de una palabra, la identificación de la idea central, las inferencias, la interpretación de la referencia, el análisis de la formación de las palabras y la organización de la información en un esquema (ver Anexo 3).

Al final del segundo test, Z reveló en el protocolo oral que sentía una evolución de su proceso de comprensión respecto al primer test. Ahora conocía las estrategias de lectura y las utilizaba en correspondencia con las necesidades y los problemas de comprensión (ver Anexo 4). Para organizar los resultados, estos se agruparon atendiendo a las tres dimensiones de la Metacognición, es decir, la evaluación, la planificación y la regulación.

En cuanto a la evaluación, Z identificó los objetivos de la actividad y las características del documento. Fue capaz de identificar también sus dificultades, sus fortalezas y debilidades y de evaluar su desempeño durante la actividad. En lo que respecta a la planificación, Z fue

capaz de utilizar los recursos de los que disponía para comprender mejor. Sabía qué estrategias utilizar en cada momento para solventar los problemas de comprensión. Finalmente, a nivel de la regulación, Z pudo adaptar sus procedimientos y acciones a las variaciones de la actividad y a los problemas que se presentaban. Se daba cuenta cuando no comprendía y empleaba estrategias para descifrar las palabras desconocidas. Es decir, la estudiante controlaba su proceso de comprensión y modificaba su actividad cuando era necesario.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza estratégica resulta pues una herramienta pedagógica que permite mejorar las competencias de los estudiantes durante la comprensión de texto. Esta estrategia linguodidáctica garantiza, no solo el conocimiento de las estrategias de lectura y sus condiciones de utilización, sino también su empleo consciente y regulado.

Sin embargo, la participación limitada de una estudiante en las sesiones de enseñanza-aprendizaje redujo las posibilidades de intercambio horizontal y transmisión recíproca de conocimientos entre los estudiantes. Por ello, una aplicación a escala del grupo garantizaría una interacción mucho más rica, así como la integración de las estrategias y su transferencia a otras situaciones.

A modo de conclusión, es posible afirmar que la enseñanza estratégica tuvo una influencia positiva en la calidad del proceso de lectura de Z. Constatamos una evolución de sus conocimientos metalingüísticos en lo que respecta a las estrategias de lectura. Una descripción más detallada de los procesos que pueden mejorar la comprensión de lectura, así como el entrenamiento de las estrategias a partir de la explicación del proceso cognitivo de un experto, garantizan entonces un mejor rendimiento de los futuros especialistas en lengua extranjera de nuestro país en lo que respecta a esta competencia. Esto tendría un efecto positivo en la realización de otras actividades necesarias para la formación de futuros lingüistas, traductores e intérpretes egresados de nuestra institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bender-Mazurczak, K. (2012). Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit. Mémoire professionnel. [pdf] Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/43664672.pdf> [consultado el 15 de marzo de 2018]
- Bissonnette S. y Richard M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montreal: Chenelière-McGraw Hill, pp. 87-89.
- Benítez, L. M. (2014). Leer, ¿para qué? *Juventud Rebelde*, p.5.
- Cejudo Nápoles, M. (2008). Le développement de la compétence de compréhension de textes juridiques : les stratégies des étudiants de la Faculté de Droit de l'Université de La Habana. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
- Eme, E. y Rouet, J.-F., (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53, pp. 309-328.
- Eme, E y Rouet, J.-F., (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en línea]. Disponible en: <http://osp.revues.org/4871> [consultado el 15 de marzo de 2017]
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. En: P. Dickson, ed., *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, pp. 35-60.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. y Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. *Enseigner* [en línea] Disponible en: <https://www.puf.com/content/Enseigner> [consultado el 22 de febrero de 2018]
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montreal: Chenelière Éducation, pp. 265.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition. *Measurement and instruction. Educational Psychologist*, 22, pp. 255-278.
- Koda, K. (1988). Cognitive Processes in second language reading. *Second Language Research* [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1177/026765838800400203> [consultado el 3 de abril de 2018]
- Silverio, T. (2014). *Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante*. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Turcotte, C., Giguère, M.H. y Godbout, M.J. (2015). Une compréhension d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), pp. 106-125.

ANEXOS

Anexo 1: Test de diagnóstico

Explicación de las estrategias a utilizar en cada pregunta:

Preguntas 1 y 2: Localizar informaciones literales en el texto.

Estrategia: Barrer el texto para localizar informaciones específicas.

Pregunta 3: Encontrar la idea principal que se encuentra explícita en el texto.

Estrategia: Identificar la idea principal.

Pregunta 4: Inferencia anafórica (establecer relaciones entre los referentes y las palabras que los remplazan para encontrar su significado).

Estrategia: Interpretar la referencia (palabras que remplazan a otras).

Pregunta 5 y 6: Inferencia causal (Inferir una relación de causalidad entre frases adyacentes pero no enlazadas por un conector).

Estrategia: Hacer inferencias.

Pregunta 7: Inferencia lexical (encontrar el significado de varias palabras a partir de estrategias diversas).

Estrategia: Decodificación, utilización del contexto.

Pregunta 8: Decodificación (comprender el significado de la frase para reformularla).

Estrategia: Decodificación.

Pregunta 9: Inferencia lógica (deducir un resultado lógico a partir del análisis del texto y de los conocimientos anteriores).

Estrategia: Hacer inferencias.

Pregunta 10: Estructura del texto (Organizar las informaciones del documento).

Estrategia: Organizar la información en un esquema conceptual o un gráfico.

Texto:

Le trafic des animaux

Partout dans le monde, les gens sont fascinés par les animaux exotiques. De nombreuses familles adorent les admirer dans les jardins zoologiques et les aquariums. Cependant, certains individus ne s'en contentent pas. En effet, plusieurs personnes possèdent ou rêvent de posséder un animal domestique exotique. Les animaux exotiques, qu'ils soient morts ou vivants, sont très recherchés et cela menace les chances de survie de plusieurs espèces.

Le braconnage

Aujourd'hui, beaucoup d'espèces d'animaux exotiques sont malheureusement menacées de disparition. Elles sont donc protégées par la loi et il devient illégal de les capturer. Malgré cette menace d'extinction réelle, des personnes sont prêtes à tout pour se *les* procurer. C'est pourquoi de nombreux réseaux de voleurs d'animaux s'organisent et retirent des espèces de leur habitat naturel pour les vendre illégalement. Ces **braconniers** prennent tous les moyens imaginables pour capturer des animaux rares, qui vont leur rapporter beaucoup d'argent.

Ainsi, chaque année, des millions d'animaux sauvages du monde entier se retrouvent dans des maisons. Des crocodiles, des singes, des tigres ou des oiseaux exotiques doivent apprendre à vivre en captivité. En plus du choc causé aux animaux, les propriétaires s'exposent à des risques importants de blessures ou de maladies. Les gens achètent parfois, sur un coup de tête, de jeunes animaux qui ressemblent alors à des toutous. Lorsqu'elles grandissent, ces bêtes sont parfois abandonnées, car leurs propriétaires les trouvent tout à coup trop grosses, trop dangereuses ou trop coûteuses à entretenir.

Des morts qui ont de la valeur

Parfois la peau des tigres finit en sacoches luxueuses tandis que la fourrure de pandas malchanceux sert à produire de chauds manteaux. En médecine traditionnelle asiatique, on croit que la corne des rhinocéros a des propriétés soignantes, ce qui *en* fait une denrée très demandée.

En effet, on l'utilise sous forme de poudre pour soigner la fièvre, garder la forme et combattre des cancers. En Chine, la soupe aux ailerons de requins est un plat que les riches aiment s'offrir malgré le tort énorme causé à l'espèce. Tous les jours, beaucoup d'animaux sont tués pour leurs plumes, leur peau, leurs cornes, leur fourrure ou leurs organes.

Une convention à la rescousse des animaux

Depuis les années 1975, il existe des lois sur le commerce international des espèces animales menacées d'extinction. Les braconniers et les acheteurs, s'ils se font **épingler**, reçoivent des peines assez sévères. Cependant, cela ne suffit pas à enrayer le trafic des animaux exotiques.

Une menace bien réelle

Le braconnage est un danger permanent pour les animaux. Des espèces de rhinocéros, d'éléphants, de singes et de reptiles sont appelées à disparaître si les pratiques ne changent pas. C'est pourquoi il est réellement urgent de conscientiser les gens à ce phénomène.

Anexo 2. Descripción de una sesión de enseñanza estratégica

Estrategia: Anticipación

Duración: 15 minutos

Una de las estrategias menos empleadas por los profesores y estudiantes en el aula es la anticipación, aunque muy a menudo los textos están acompañados de imágenes, gráficos, etc. Estos elementos paratextuales resultan de gran importancia para anticipar, hacer predicciones antes de leer, lo que permite activar los conocimientos previos sobre el tema abordado. Por ello, se estimó conveniente enseñar esta estrategia durante la situación de enseñanza-aprendizaje a la que se sometió Z.

1. Modelación

El profesor define la estrategia y ofrece informaciones procedimentales y condicionales (cómo y cuándo emplearla). Para ello, se apoya en la siguiente tabla:

Quoi ?	Faire des prédictions à partir des indices du texte.
Pourquoi ?	Anticiper me permet de : <ul style="list-style-type: none">• réfléchir à mes connaissances sur le sujet ;• me faire une idée globale du texte.
Comment ?	<u>Avant ma lecture</u> <ul style="list-style-type: none">- Je fais un survol du texte (titre, sous-titres, images...).- J'active mes connaissances antérieures.- Je me demande « Qu'est-ce que ces informations m'apprennent sur le texte que je vais lire ? <u>Pendant ma lecture</u> <ul style="list-style-type: none">- Je m'arrête quelquefois. Je fais des prédictions (Je pense que... Je me demande si... Je gage que...).- Je poursuis ma lecture.- Je confirme ou révisé mes prédictions au fur et à mesure de ma lecture.
Quand ?	J'anticipe avant et pendant ma lecture.

Para esta etapa, se escogió un texto extraído de "Mon Journal" que trataba de las bebidas energizantes, en el cual había dos imágenes de este tipo de bebidas.

Boissons énergisantes : consommation à surveiller

Un nombre de boissons énergisantes comme le Red Bull, le Castor Bleu ou le Beaver Buzz sont disponibles sur le marché. Ce produit est vendu au supermarché et dans les dépanneurs avec le jus et les boissons gazeuses. Les boissons énergisantes stimulent votre cerveau et votre corps pour une courte durée. Leurs ingrédients les plus communs sont la caféine, le sucre, la taurine et les herbes médicinales.

Caféine
La caféine et le sucre donnent une sensation de regain d'énergie. Dans une canette de boisson énergisante de 250 ml, il y a en moyenne 80 mg de caféine. Dans une journée, un adulte en santé peut consommer un maximum de 400 mg de caféine. Fait important : le maximum recommandé pour les enfants de moins de 12 ans est 85 mg, selon Santé Canada.

Sucre ou glucose (nommé glucuronolactone)
Le sucre, comme la caféine, donne de l'énergie, mais sous forme de calories. Une canette de 250 ml de boisson énergisante contient, en général, entre 100 et 130 calories. Toutefois, plusieurs boissons énergisantes sont vendues en grand format.

Taurine et herbes médicinales
La taurine est un élément naturel présent dans certains tissus, comme la viande. Des herbes médicinales, comme le ginseng, peuvent être ajoutées aux boissons énergisantes. Il est intéressant de noter que l'effet «énergisant» de ces ingrédients dans les boissons



énergisantes n'a pas encore été prouvé dans les recherches scientifiques.

Les enfants et les femmes enceintes ou qui allaitent ne devraient pas consommer de boissons énergisantes. Les adultes en bonne santé devraient se limiter à 500 ml par jour. Il ne faut jamais mélanger une boisson énergisante avec de l'alcool.

Santé Canada souligne que les risques pour la santé incluent la nausée, les vomissements et une irrégularité du rythme cardiaque. Santé Canada autorise seulement les canettes qui affichent un numéro de produit de santé naturel (NPN) à être vendus comme produits de santé naturels. Surveillez donc les étiquettes.

Source : *Mon Journal*, volume 57, hiver 2010, p. 1.

Para hacer la demostración, el profesor lee en alta voz el título y se pregunta: « *Qu'est-ce que je connais sur les boissons énergisantes ?* »

Cita ejemplos de miembros de la familia que consumen este tipo de bebidas y habla de los efectos que tienen sobre ellos: « *Mon père en buvait avant [du Redbull] et cela lui donnait beaucoup d'énergie pour faire face au travail* ». A este análisis, le precede una descripción de la imagen que acompaña el texto. El profesor explica lo que ve y concluye que guarda relación con el tema pues se muestran dos bebidas energizantes de las cuales él sólo conoce el *Redbull*.

También comenta la fuente del texto pues contiene informaciones importantes, como la fecha del documento, lo que indica la actualidad de la información y permite hacer inferencias sobre la evolución del fenómeno que se presenta en el tiempo que ha transcurrido. Luego de analizar también la presentación del documento, infiere y expresa (siempre en alta voz), que se trata de un artículo de prensa dirigido a un público general para informarle sobre el consumo de estas bebidas. El profesor hace hipótesis sobre las informaciones que podrá encontrar en el texto, a partir de sus conocimientos personales sobre el tema. Luego aclara que estas hipótesis podrán ser validadas durante la lectura.

2. Práctica guiada

Se le presenta un nuevo texto a Z para esta segunda etapa. Esta vez se trata de un texto sobre la apnea del sueño. El texto viene con una imagen y una


tabla que contiene informaciones sobre los síntomas de esta enfermedad y fue extraído de la misma fuente que el anterior.

L'apnée du sommeil

L'apnée du sommeil est un trouble de la respiration qui se produit pendant le sommeil. Il s'agit de pauses de respiration de 10 à 30 secondes au cours desquelles la concentration d'oxygène dans le sang est réduite. La personne se réveille donc. Une personne qui se réveille plusieurs fois pendant la nuit risque d'être maussade et moins productive au travail durant la journée.

Plus de 858 000 Canadiennes et Canadiens ont reçu un diagnostic d'apnée du sommeil, qui est généralement émis dans un laboratoire du sommeil. Les hommes de plus de 50 ans et les personnes obèses sont plus à risque de souffrir d'apnée de sommeil.

Pour obtenir une liste plus complète des symptômes, visitez le site Web de l'Association pulmonaire du Québec au www.pq.poumon.ca. Tu peux aussi connaître les avantages d'un bon sommeil en lisant l'article intitulé *À chacun son dodo* au www.centrefora.ca, sous *Éditeur, Mon Journal, Mon Journal 56*.



Symptômes	
Pendant le sommeil	Pendant le réveil
Arrêt court de respiration	Perte de mémoire
Réveils fréquents	Maux de tête au réveil
Ronflements assez forts pour être entendus à l'extérieur de la pièce, avec la porte fermée	Fatigue constante
Transpiration extrême	Manque de concentration
	Irritabilité et dépression

Source : *Mon Journal*, volume 63, hiver 2012, p. 3.

El profesor le pide a Z que mire el texto sin leerlo y le hace preguntas:

- *Quelle information t'apporte le titre ?*
- *Est-ce que tu as entendu parler de l'apnée du sommeil ?*
- *Regarde le tableau. Sur quoi il porte ?*
- *Quelles informations tu peux en tirer ?*
- *Que montre l'image ? Cette image se correspond avec le titre ?*
- *Regarde la source, de quel type de document s'agit-il ?*
- *Quelles informations pourras-tu y trouver ?*
- *Tu penses que si tu lis le texte maintenant, tu vas comprendre mieux ?*

La estudiante responde correctamente todas las preguntas y moviliza sus conocimientos previos con relación al tema abordado. Hace hipótesis sobre la información que podrá encontrar según lo que le aportan los elementos paratextuales. Al leer el texto, afirma que sus predicciones se acercaron al contenido de éste.

3. Práctica autónoma

Para la tercera etapa de la situación de enseñanza-aprendizaje se utilizó otro texto, esta vez extraído de www.hasika.com. El tema era el uso que hacen

las personas mayores de la internet. En este caso, Z debe hacer el análisis sola y se le dan dos preguntas para que responda:

- Selon toi, quel est le thème du texte ?
- Qu'est-ce qu'on va expliquer dans le document ?

INITIATIVE

originaire de soucht

Informatique et internet simplifiés pour les seniors

Après 20 ans de voyages et de direction d'entreprises, Eric Gehl, originaire de Soucht, domicilié à Meisenthal, a fondé une société nommée Hasika. Sa mission : simplifier l'usage de l'informatique et d'internet pour les seniors.

En créant sa société en 2011, Eric Gehl et son équipe se sont fixés comme objectifs de réduire la fracture numérique d'une grande majorité des seniors confrontés à la sophistication et à l'évolution rapide des services numériques. Ses recherches l'ont amené à créer sa société, baptisée Hasika.

L'INTERVIEW

D'où vous vient cette idée de création d'entreprise ?

ERIC GEHL : C'est certainement la conséquence de mes séjours à l'étranger et un parcours professionnel de 20 ans dans l'industrie du numérique. Quand vous avez un minimum de compétences informatiques, vous êtes souvent sollicité par votre entourage pour régler un problème d'ordinateur qui, par ailleurs, prend une importance croissante dans les foyers, surtout après des déploiements de réseau comme Tubéo.

Il n'y a pas de solution satisfaisante sur le marché à ce jour répondant à ce problème croissant que représente la fracture numérique des seniors et, s'il en existe, elles sont onéreuses. Les jeunes sont de plus en plus mobiles, les familles de plus en plus éclatées et notre espérance de vie augmente. La démultiplication et la complexité des systèmes de communication et d'information deviennent un vrai casse-tête pour nos aînés. En quoi consiste la solution ?



Eric Gehl (au premier plan derrière l'ordinateur) et son équipe présentent la société Hasika créée en 2011 à soucht.

Hasika est une solution gratuite et sans engagement. La solution repose sur des services pour communiquer avec ses proches et surfer sur internet, très simples d'utilisation pour un non-initié, et sur une assistance d'un jeune intervenant (de confiance) qui possède un minimum de compétences d'internet et des réseaux sociaux. Cette

personne de confiance est le musher. C'est une solution d'entraide numérique intégrationnelle alliant média social et technologie.

Que recherchez-vous à ce stade de développement de votre entreprise ?
Hasika est maintenant disponible et nous entrons dans la phase de laboratoire social. Dans

les mois à venir, nous aurons quelques milliers d'utilisateurs volontaires qui nous aideront à tester et valider les nouvelles applications et leur ergonomie.

Dans ce but, nous invitons toutes les personnes de tous âges à assister à une présentation lors d'une réunion d'information qui se tiendra dans la salle de la bibliothèque de la

mairie de Soucht vendredi, à 20 h. Le sujet intéressera les novices d'internet, les jeunes consommateurs de réseaux sociaux, les aînés démunis devant l'ordinateur et les utilisateurs moyens à la recherche d'un outil de simplification d'internet.

Renseignements : <http://www.hasika.com>

Primeramente, Z observa la presentación del documento y se da cuenta de que es un artículo de prensa que fue publicado en una página web porque la fuente remite a esta página. Luego lee el título y hace predicciones sobre el contenido. Conoce el significado de *seniors* y da una definición acertada; de esta forma identifica el público al que está dirigido el documento: las personas de la tercera edad. Sin intervención del profesor, expresa que tiene algunos conocimientos sobre el tema pues afirma haber leído otros textos que lo abordaban también. Analiza la imagen y dice que coincide con sus predicciones porque refleja personas mayores con un ordenador. Z hace hipótesis sobre el contenido del texto que son validadas durante la lectura.

4. Objetivación

El profesor le pregunta a Z si consideraba importante conocer esta estrategia. La estudiante respondió que la estrategia le resultaba muy útil y que pensaba utilizarla de ahora en lo adelante. Expresó que era la primera vez que pensaba en que podía valerse de ella para entender mejor, pues a veces se concentraba tanto en el texto que olvidaba sus propios conocimientos sobre el tema, lo que podría facilitar el proceso de comprensión y que sus respuestas al cuestionario fueran más efectivas y pudiera darlas en un menor tiempo.

Anexo 3. Test de evaluación

Explicación de las estrategias a utilizar en cada pregunta:

Preguntas 1 y 2: Localizar informaciones literales en el texto.

Estrategia: Barrer el texto para localizar informaciones específicas

Pregunta 3: Encontrar la idea principal que se encuentra explícita en el texto.

Estrategia: Identificar la idea principal

Pregunta 4: Inferencia anafórica (establecer relaciones entre los referentes y las palabras que los remplazan para encontrar su significado).

Estrategia: Interpretar la referencia (palabras que remplazan a otras)

Pregunta 5 y 6: Inferencia causal (Inferir una relación de causalidad entre frases adyacentes pero no enlazadas por un conector).

Estrategia: Hacer inferencias

Pregunta 7: Inferencia lexical (encontrar el significado de varias palabras a partir de estrategias diversas).

Estrategia: Decodificación, utilización del contexto, análisis de la formación de las palabras

Pregunta 8: Decodificación (comprender el significado de la frase para reformularla).

Estrategia: Decodificación

Pregunta 9: Inferencia lógica (deducir un resultado lógico a partir del análisis del texto y de los conocimientos anteriores).

Estrategia: Hacer inferencias

Pregunta 10: Estructura del texto (Organizar las informaciones del documento).

Estrategia: Organizar la información en un esquema conceptual o un gráfico

Texto :

La pollution spatiale

Le travail des astronautes qui participent à des missions spatiales captive bien de gens. Cependant, nous ne pouvons pas nier les risques élevés du métier. Saviez-vous que les astronautes, en plus de voyager à grande vitesse dans des engins explosifs, s'exposent à une forme de pollution très dangereuse ? Cette étonnante pollution, appelée la pollution spatiale, est causée par des milliers de **débris** qui flottent dans l'espace. Un débris spatial est un objet provenant d'un équipement de mission spatiale qui se perd dans l'espace et se promène en orbite. En d'autres mots, il tourne en suivant une trajectoire circulaire autour de la terre. On évalue à plusieurs centaines le nombre d'objets qui deviennent des débris tous les ans.

Les débris spatiaux

C'est lors de missions dans l'espace que plusieurs formes de débris spatiaux sont introduits par l'humain. La taille de ces déchets varie de quelques millimètres à plusieurs mètres. Les plus gros proviennent des lanceurs spatiaux qui se détachent des fusées. **Leur** taille immense est comparable à celle d'un autobus scolaire.

Aussi, il arrive parfois que les astronautes en mission de réparation hors de la navette échappent des pièces d'équipement. Il est donc possible de retrouver en orbite autour de la terre des boulons ou des outils. Dernièrement, des chercheurs américains ont comptabilisé 22 000 débris en orbite dans l'espace. De plus, ils estiment à des millions le nombre de **ceux** trop petits pour être enregistrés.

Le danger

Certains satellites ont été complètement détruits à la suite d'une collision avec un déchet spatial. On dit qu'à chaque mission les navettes spatiales se font **endommager** un ou deux hublots et qu'on doit régulièrement changer leur pare-brise après une collision. Aussi, lorsque les astronautes font des sorties dans l'espace, ils peuvent être touchés par ces débris. Même un déchet minuscule peut transpercer leur scaphandre. Il faut savoir qu'une combinaison spatiale endommagée lors d'une sortie dans l'espace entraîne généralement la mort immédiate de l'astronaute. Des scientifiques scrutent attentivement l'espace et il arrive régulièrement qu'ils demandent aux astronautes de changer leurs engins spatiaux de trajectoire.

Des déchets à l'infini

Des collisions entre deux objets provenant des missions se produisent régulièrement dans l'espace. Ces rencontres sont responsables de la croissance rapide du nombre de déchets spatiaux. Par exemple lorsqu'un boulon frappe un satellite, la force de l'impact **engendre** environ une centaine de nouveaux débris. En plus des déchets introduits par les humains, il faut considérer les milliers de météorites et d'astéroïdes qui circulent naturellement en orbite.

Le grand ménage

Depuis 1993, le club des pollueurs spatiaux étudie attentivement des solutions pour faire le grand ménage de l'espace. Même avec de la bonne volonté cette mission est extrêmement complexe à mettre en place, car ce n'est pas seulement très cher, mais c'est aussi technologiquement très compliqué. Sans compter qu'en vertu des lois internationales, un pays n'a pas le droit de recueillir dans l'espace les objets appartenant à d'autres pays. Cette loi étrange existe depuis les débuts de l'exploration spatiale pour éviter l'espionnage.

Cuestionario y respuestas de Z:

Questionnaire

1. À ce jour, combien compte-t-on de satellites actifs en orbite dans l'espace ?

On compte avec certains de satellites actifs actuellement

2. En vertu des lois internationales, qu'est-ce qu'un pays n'a pas le droit de faire dans l'espace ?

Un pays ne peut pas recueillir les objets appartenant à d'autres pays

3. Trouve la partie du texte intitulée *Les débris spatiaux*. Quelle est l'idée principale de cette partie du texte ?

L'idée principale est: donner des informations des débris, leur décrire et expliquer d'où ils viennent.

4. Le mot signalé est un mot de substitution. Pour chaque mot signalé, retrouve dans le texte le mot ou les mots qu'il remplace.

a) **Leur** taille immense est comparable à celle d'un autobus scolaire.

la taille des débris

b) Ils estiment à des millions le nombre de **ceux** trop petits pour être enregistrés.

les débris trop petits

5. Pourquoi est-il possible de retrouver des outils en orbite autour de la terre ?

Parce que quand les astronautes font des réparations perdant les pièces d'équipement dans l'espace

6. Dans quel but change-t-on régulièrement la trajectoire des engins spatiaux ?

On change la trajectoire pour éviter les collisions entre les navettes et les débris

7. Que veulent dire les mots suivants dans le texte ? Écris une définition dans tes mots.

a) débris c'est une partie (grande ou petite) d'un objet spatial détruit qui orbite autour de la terre

b) engendre produire, créer

c) endommager être touché ou traversé par un débris

8. Reformule les phrases suivantes :

Ces rencontres sont responsables de la croissance rapide du nombre de déchets spatiaux

le nombre de déchets augmente à cause de ces rencontres

Une combinaison spatiale endommagée lors d'une sortie dans l'espace entraîne

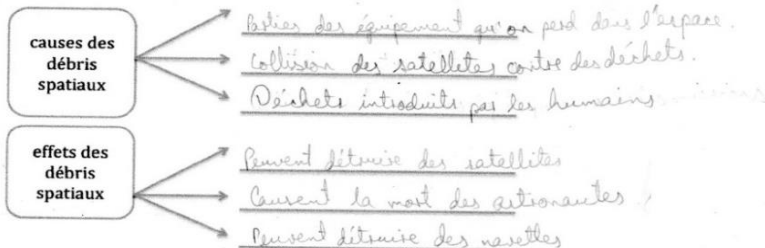
généralement la mort immédiate de l'astronaute.

Une combinaison spatiale qui est traversée par un débris cause la mort de l'astronaute

9. Après cette lecture, dirais-tu que ce sont les plus gros ou les plus petits débris qui sont les plus dangereux ? Tu dois expliquer ta réponse.

Je crois que les plus gros sont plus dangereux parce qu'ils peuvent produire d'autres débris et ils peuvent aussi détruire des navettes et des satellites.

10. À la suite de la lecture du texte, nomme trois causes et trois effets du phénomène des débris spatiaux.



Anexo 4. Protocolo Oral

Objetivos:

- Que la estudiante describa sus procesos cognitivos durante la lectura.
- Que la estudiante exprese sus dificultades y se refiera a las estrategias que utiliza para leer.
- Que la estudiante exprese sus impresiones y sus experiencias sobre las estrategias.
- Que los autores puedan identificar las estrategias que la estudiante emplea conscientemente y evaluar su uso de la metacognición.

Transcripción del protocolo oral luego del test de diagnóstico:

Profesor: ¿Qué te pareció el texto?

Z: Bastante comprensible, pero había palabras que no entendía.

Profesor: ¿Cuántas veces tuviste que leer el texto completo para entenderlo?

Z: Una sola vez, después leía los fragmentos que necesitaba.

Profesor: ¿Qué fue lo más difícil para ti?

Z: Lo más difícil fue encontrar las palabras que no entendía por contexto.

Profesor: ¿Qué hiciste cuándo no entendías?

Z: Releer el párrafo, porque debía haber una idea que me diera el significado.

Profesor: ¿Hay algo que no hayas comprendido?

Z: Sí, una palabra que no sé por qué estaba ahí, la palabra "en".

Profesor: ¿Qué hiciste para tratar de entenderla?

Z: Volví a leer pero no entendí.

Profesor: ¿Cuándo lees habitualmente, qué haces cuando no entiendes?

Z: Primero busco por el contexto para tener una idea, sino, busco en un diccionario.

Profesor: ¿Qué podrías hacer para leer mejor, más rápido, o para entender mejor las palabras?

Z: No sé, aprender vocabulario, buscar en otras fuentes de información.

Transcripción del protocolo oral durante las sesiones de enseñanza estratégica:

Profesor: ¿Cuándo lees, qué objetivos te trazas? Existen varios tipos de lectura...

Z: Sí, la lectura como placer, la lectura para estudiar...

Profesor: ¿Y los objetivos son los mismo?

Z: No, cuando leo por placer, no busco una palabra específica, una frase...leo lo que quiero. Cuando leo para estudiar, busco las palabras que me hacen falta.

(Durante la demostración de las estrategias)

Profesor: ¿Había pensado antes en utilizar esta estrategia?

Z: No, yo no conocía ese procedimiento.

Profesor: ¿Ustedes lo utilizan cuando analizan un texto en las clases de francés?

Z: No, nos dan el texto y lo leemos en voz baja. Respondemos las preguntas y después se hace la corrección.

(Después de haber puesto en práctica las estrategias)

Profesor: ¿Piensas que esto va a ser útil para ti?

Z: Sí, porque así se usa menos tiempo y se comprende mejor.

Profesor: ¿Tú lo haces a menudo [utilizar las estrategias de lectura]?

Z: Bueno, cuando voy a comprar un libro, leo el título y de que trata pero no lo hago a menudo.

Profesor: ¿Y en los exámenes?

Z: No, en el examen no hay imágenes, títulos, solo el texto con las informaciones.

Profesor: ¿Te parece que a partir de ahora leer va a ser más fácil para ti?

Z: Me parece que sí, porque ya tengo una idea sobre el texto y va a ser más fácil comprender.

Profesor: ¿Piensas usar estas estrategias en lo adelante?

Z: Sí, creo que será útil.

Transcripción del protocolo oral luego del test de evaluación

Profesor: ¿Qué te pareció el texto?

Z: Un poco difícil porque era un tema que nunca había visto.

Profesor: ¿Cuántas veces tuviste que leer el texto completo para entenderlo?

Z: Dos veces.

Profesor: ¿Cuáles fueron las principales dificultades que encontraste?

Z: Algunas palabras que no entendía.

Profesor: ¿Qué estrategias usaste para comprender mejor? ¿Te resultaron útiles?

Z: Las que ustedes me enseñaron, como utilizar el contexto, buscar la idea principal sin concentrarme en las palabras aisladas, analizar las palabras; de esa manera, pude entender más informaciones.

Profesor: ¿Hay algo que no hayas comprendido?

Z: Sí, algunas palabras que no podía sacar por contexto, eran palabras que no conozco.

Profesor: ¿Y qué hiciste para tratar de entenderlas?

Z: Buscar la idea general del párrafo porque una palabra no determina.

Profesor: ¿Qué pregunta encontraste más difícil?

Z: La de encontrar el significado de las palabras.

Profesor: ¿La comprensión de este texto te resultó más fácil o más difícil que la del texto anterior?

Z: Más fácil, porque ya sabía qué hacer, cuáles estrategias utilizar y de qué manera.

Profesor: ¿Hiciste lo mismo para entender los fragmentos y palabras desconocidas en este texto que durante la lectura del primer texto?

Z: No, porque en éste, tenía ya las estrategias y sabía cuándo utilizarlas, a diferencia del primero.